LUCIANA REIS HIDALGO

POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESSORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS

2025

LUCIANA REIS HIDALGO

POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESSORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação e Produto Educacional de Mestrado Profissional apresentados ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Dra. Simone Rezende da Silva

SANTOS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

H632p Hidalgo, Luciana Reis

Potencialidade do método Montessori como dinamizador das habilidades leitoras no 1º ano do ensino fundamental. / Luciana, Reis Hidalgo. Santos-SP: 2025.

220 f.

Orientadora: Prof.ª Dra. Simone Rezende da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos. Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

1.Método Montessori. 2. Alfabetização. 3. Personalização do ensino. 4. Habilidades leitoras.

CDD: 371.9

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária - Unimes

Título em inglês: Potencial of the montessori method as a promoter of reading skills in the first year of elementary education

Keywords: Montessori method; Literacy; Reading skills; personalization of teaching

Titulação: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Prof.ª. Dra. Simone Rezende da Silva - UNIMES
Prof.ª. Dra. Giselle Larizzatti Agazzi - UNIMES
Prof.ª. Dra. Ligia Ajaime Azzalis - UNIFESP - Diadema

Data da defesa: **16/04/2025**

A Dissertação de Mestrado intitulada **"POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESSORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"** e o Produto Educacional **"TRILHA MONTESSORIANA: ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO COM SUPORTE DIDÁTICO BASEADO NO MÉTODO MONTESSORI"** de **LUCIANA REIS HIDALGO** foram apresentados e aprovados em 16/04/2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	**Resultado:**	**Assinatura**
Prof.ª Dr.ª Giselle Larizzatti Agazzi – Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	(X) Aprovado ( ) Reprovado	
Prof.ª Dr.ª Lígia Ajaime Azzalis – UNIFESP- Diadema	(x) Aprovado ( ) Reprovado	gov.br Documento assinado digitalmente LIGIA AJAIME AZZALIS Data: 16/04/2025 00:59:05-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof.ª Dr.ª Simone Rezende da Silva — Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	(X) Aprovado ( ) Reprovado	

Homologação do resultado pela presidente da banca examinadora:

( ) Aprovado(a) ( ) Reprovado(a)

Profa. Dra. Simone Rezende Silva

Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos no Ensino Fundamental

Macroprojeto: Diferença e Equidade na Educação

Data da Defesa: 16/04/2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, cujo apoio incondicional foi fundamental em cada etapa desta jornada, ao meu esposo, que sempre representou minha maior rede de suporte, e a todos os colegas que encontrei ao longo do caminho, cujas inspirações e exemplos profissionais foram essenciais para o meu crescimento.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso minha mais profunda gratidão à minha mãe, cujo apoio incondicional e incentivo constante foram fundamentais para que eu pudesse trilhar os caminhos árduos dos estudos. Sua dedicação em prover os recursos necessários foi essencial para que eu me tornasse a profissional que sou hoje.

Ao meu esposo, Vinícius, dedico um agradecimento especial por sua parceria incansável. Sua disposição em compartilhar as tarefas domésticas, cuidar de nosso filho, Vítor, e administrar tantas outras demandas permitiu-me dedicar o tempo necessário à escrita desta dissertação, bem como à frequência assídua nas aulas. Seu apoio desde o início da minha jornada no mestrado até a entrega deste trabalho foi imprescindível.

Ao meu filho, Vítor, minha eterna gratidão pela paciência e compreensão, mesmo sem entender plenamente o porquê das minhas ausências durante as noites de aula e dos momentos em que precisei me dedicar aos estudos. Sua espera paciente ao final das aulas on-line para podermos brincar foi um lembrete constante do amor que me motiva.

À minha estimada colega de profissão, professora Belmira Costa, minha sincera gratidão pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos. Foi ela quem me apresentou ao método que norteou esta pesquisa, ensinando-me com paciência e oferecendo suporte nos momentos de dúvida e incerteza. Seu exemplo mostrou-me que é possível alfabetizar de forma individualizada e respeitosa, mesmo diante de condições adversas, como salas de aula lotadas. Muito obrigada, querida Belinha.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone, dirijo um agradecimento especial pela confiança depositada em mim desde o primeiro dia. Sua orientação atenta, seu apoio constante e suas valiosas trocas ao longo deste percurso foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sua liderança foi decisiva para que eu pudesse expor, com segurança, a importância do ensino personalizado.

Aos meus colegas de profissão, que compartilham a mesma missão e não desistem, mesmo diante de tantas dificuldades, minha profunda admiração. Agradeço especialmente à diretora da unidade escolar que, acompanhando minha trajetória, confiou em mim e me concedeu livre acesso ao material sobre

alfabetização existente na escola, permitindo que eu pudesse aprofundar minhas análises.

Às professoras Dra. Irene da Silva Coelho e Dra. Elisete, registro meu sincero agradecimento pelas valiosas contribuições durante o curso de Metodologia Científica. Suas orientações, correções precisas e incentivo para aprimorar a escrita foram indispensáveis para a conclusão deste trabalho. Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos à banca examinadora, professoras Ligia e Giselle, pela valiosa contribuição na avaliação desta dissertação. Agradeço, em especial, pelas observações criteriosas, sugestões enriquecedoras e pelo comprometimento demonstrado durante todo o processo de análise. As reflexões apresentadas foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho e representam um importante estímulo ao meu desenvolvimento acadêmico e profissional. É uma honra contar com a participação de profissionais tão qualificados e dedicados, cujo conhecimento e experiência certamente engrandeceram a minha prática pedagógica.

Expresso, ainda, minha imensa gratidão ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da UNIMES, que me proporcionou não apenas o aprimoramento acadêmico, mas também a construção de parcerias que levarei para toda a vida.

Por fim, agradeço a Deus, pela dádiva da vida, pelo sustento diário e por me conceder forças nos dias em que pensei que não seria capaz de prosseguir. Sua presença foi meu amparo em toda essa jornada.

HIDALGO, Luciana Reis. Potencialidade do método Montessori como dinamizador das habilidades leitoras no 1º ano do ensino fundamental., 2025 217 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

RESUMO

Com o intuito de compreender as melhores práticas para a alfabetização de crianças, considerando as múltiplas demandas relacionadas à diversidade e às neurodivergências, esta dissertação e produto educacional têm inspiração no método Montessori como um potencializador significativo na aquisição de habilidades leitoras por parte dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Este método, alinhado a uma prática personalizada, revela-se uma estratégia eficaz no processo de alfabetização por respeitar a individualidade, o ritmo, os aspectos emocionais e cognitivos das crianças e, sobretudo, por colocá-las como protagonistas de seu processo de aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi analisar de que forma o método Montessori, enquanto prática pedagógica transformadora, atua como dinamizador na aquisição das habilidades leitoras dos estudantes do 1º ano G da Escola Municipal Paulo Freire, situada no município de Guarujá. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e os procedimentos metodológicos incluíram um estudo bibliográfico embasado em textos e artigos que contribuíram para a compreensão do tema proposto. Além disso, foram realizadas análises detalhadas dos resultados obtidos ao longo do ano letivo, com base em um estudo de caso, utilizando como fontes as produções escritas espontâneas das crianças (sondagens bimestrais), que subsidiaram os dados desta pesquisa. Como produto educacional derivado desta investigação, foi criado um material de apoio pedagógico intitulado Trilha Montessoriana: Estratégias de alfabetização com suporte didático baseado no Método Montessori, destinado a auxiliar os docentes na condução do processo de alfabetização. Considerando a complexidade do tema torna-se imprescindível ampliar o debate acerca dessas questões, visando à construção de caminhos mais eficazes e inclusivos para a educação, uma vez que nossos alunos apresentam perfis diversos e formas distintas de aprender.

Palavras-chave: Método Montessori; Alfabetização; Personalização do ensino; Habilidades leitoras.

HIDALGO, Luciana Reis. Potencialidade do método Montessori como dinamizador das habilidades leitoras no 1º ano do ensino fundamental., 2025 217 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

ABSTRACT

With the aim of understanding the best practices for teaching children to read and write, considering the multiple demands related to diversity and neurodivergences, this dissertation and educational product are inspired by the Montessori method as a significant enhancer in the acquisition of reading skills by students in the 1st year of Elementary School.This method, aligned with a personalized practice, proves to be an effective strategy in the literacy process because it respects the individuality, rhythm, emotional and cognitive aspects of children and, above all, because it places them as protagonists of their learning process. The objective of this work was to analyze how the Montessori method, as a transformative pedagogical practice, acts as a dynamizer in the acquisition of reading skills by students in the 1st grade G of the Paulo Freire Municipal School, located in the city of Guarujá. The research adopted a qualitative approach, and the methodological procedures included a bibliographic study based on texts and articles that contributed to the understanding of the proposed theme. In addition, detailed analyses of the results obtained throughout the school year were carried out, based on a case study, using the children's spontaneous written productions (bimonthly surveys) as sources, which supported the data for this research. As an educational product derived from this research, a pedagogical support material was created entitled Montessori Trail: Literacy strategies with didactic support based on the Montessori Method, designed to assist teachers in conducting the literacy process. Considering the complexity of the topic, it is essential to expand the debate on these issues, aiming to build more effective and inclusive paths for education, since our students have diverse profiles and different ways of learning.

Keywords: Montessori Method; Literacy; Personalization of teaching; Reading skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Letra do alfabeto na lixa..... 88

Figura 2: Alfabeto móvel Montessori..... 90

Figura 3: Caixa de areia..... 101

Figura 4: Material de apoio pedagógico..... 103

Figura 5: Prática na bandeja de sal..... 104

Figura 6: Autoditado com letras móveis..... 106

Figura 7: Autoditado Montessori no caderno..... 107

Figura 8: Atividade no caderno..... 108

Figura 9: Campo semântico para a sondagem..... 115

Figura 10: Folha de sondagem..... 118

Figura 11: Folha oficial de sondagem encaminhada à SEDUC..... 139

Figura 12: Folha de sondagem da aluna X em sua 1ª fase..... 145

Figura 13: Atividade no caderno da aluna X..... 147

QUADROS

Quadro 1: Análise da evolução frente às hipóteses da escrita..... 136

GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da 1ª fase da sondagem..... 141

Gráfico 2: Resultados da 2ª fase da sondagem..... 142

Gráfico 3: Resultados da 3ª fase da sondagem..... 143

Gráfico 4: Resultados da 4ª fase da sondagem..... 144

Gráfico 5: Comparativo entre as hipóteses detectadas em cada sondagem. 149

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DNEH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DO	Diário Oficial
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EDI	Educador de Desenvolvimento Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Escola Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PAD	Professor Adjunto
PEB	Professor de Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Especializado
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UME	Unidade Municipal Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 13

2.MEMORIAL: UM LONGO CAMINHO NO MAGISTÉRIO..... 18

2.1. Minha formação e o contato com a alfabetização..... 18

2.2. Meu primeiro contato com o método Montessori..... 21

2.3. A carreira profissional como funcionária pública..... 24

2.4. A aplicação do método Montessori na rede pública..... 25

3. A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR..... 28

3.1. Relação professor-aluno e a diversidade na escola..... 31

3.2. O direito à diferença..... 40

3.3. Desafios da educação na perspectiva dos direitos humanos..... 47

3.4. A escola, a educação dos direitos humanos e a educação do “nunca mais”... 49

4. MARIA MONTESSORI: DO SONHO AO MÉTODO..... 60

4.1. O método Montessori na perspectiva inclusiva..... 67

4.2. Os fundamentos do método Montessoriano..... 74

4.3. O material de alfabetização Montessori..... 87

4.4. A aplicação do método Montessori em uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental na rede pública do município de Guarujá – SP..... 93

5. TRILHA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS BASEADA NO MÉTODOS MONTESSORI DE ALFABETIZAÇÃO..... 100

5.1. Sondagens e análise do avanço nas hipóteses de escrita..... 109

6. PERCURSO METODOLÓGICO..... 120

6.1. A pesquisa-ação aplicada à metodologia do presente estudo..... 123

6.2. Caracterização do grupo e os participantes da pesquisa..... 126

6.3. Problema de pesquisa..... 129

6.4. Instrumentos de pesquisa e coleta de dados..... 130

7. RESULTADOS, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO..... 134

7.1. Avanço nas hipóteses de escrita..... 136

7.2. Análise e discussão dos dados..... 140

8. PRODUTO EDUCACIONAL..... 151

8.1. Validação do produto educacional 193

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS 196

REFERÊNCIAS..... 201

ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL..... 210

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 211

ANEXO C- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 213

ANEXO D- FOLHA DE APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL..... 214

ANEXO E- ATA DE DEFESA PÚBLICA..... 217

ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO..... 218

1.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos meus 22 anos de magistério, sempre me questionei sobre quais seriam os métodos mais eficazes para a alfabetização das crianças. Em especial, refletia sobre a melhor maneira de potencializar as habilidades leitoras dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Conduzir as crianças ao universo da leitura, de forma significativa e prazerosa, tornou-se um dos meus principais objetivos como professora alfabetizadora. Acredito que uma aprendizagem significativa em sala de aula facilita a aquisição de competências e, ao mesmo tempo, contribui para a formação integral da criança, preparando-a para o convívio social. Essa sempre foi uma das minhas maiores inquietações: como proporcionar aos estudantes uma aprendizagem plena de significados que os conduza à autonomia e à cidadania? Como desenvolver as habilidades leitoras de modo a evitar a mecanização do aprendizado?

Com o propósito de aprofundar meu entendimento sobre os processos de aprendizagem e a aquisição das habilidades leitoras pelas crianças, busquei continuamente aperfeiçoar-me profissionalmente. Nesse sentido, encontrei no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES a oportunidade ideal para explorar novos conhecimentos e métodos de ensino que pudessem impactar positivamente minha prática em sala de aula. A lembrança de uma querida colega de trabalho, a professora Belmira, com quem tive o privilégio de lecionar em uma escola particular no município de Guarujá — onde resido —, foi especialmente inspiradora. Admiradora entusiasta do método Montessori, a professora Belmira demonstrou, por meio de sua prática pedagógica, como essa abordagem pode transformar a alfabetização, respeitando a individualidade das crianças e promovendo um aprendizado ativo e significativo.

Impulsionada por essa inspiração e pelas minhas inquietações pedagógicas, decidi pesquisar o método Montessori enquanto estratégia potente e diferenciada para a alfabetização. O objetivo, portanto, foi discutir como a implementação das práticas inspiradas em Montessori poderiam contribuir efetivamente para a alfabetização, promovendo um aprendizado mais significativo, inclusivo e alinhado às necessidades individuais dos estudantes.

Desta forma, propus, ao longo desta dissertação, mas, sobretudo, no produto educacional a ela vinculado, uma reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizassem a autonomia, a individualidade e o protagonismo dos estudantes.

Ao intitular esta pesquisa "Potencialidade do método Montessori como dinamizador das habilidades leitoras das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental" busquei contribuir, enquanto professora e futura mestre em Práticas Docentes, para a disseminação de conhecimentos e a construção de caminhos pedagógicos mais eficazes e inclusivos. Acredito que o compartilhamento dessas reflexões pode inspirar outros educadores a repensarem suas práticas de alfabetização, promovendo uma educação mais humanizada, significativa e alinhada às necessidades dos nossos estudantes.

Em termos gerais, a aprendizagem significativa busca ampliar os conhecimentos prévios da criança, integrando-os aos saberes transmitidos pelo professor em sala de aula, de modo que esses conhecimentos adquiram maior relevância para a vida do indivíduo. Nessa perspectiva, o método Montessori dialoga de forma direta com essa proposta, pois visa estimular a criança a seguir o curso natural de seu desenvolvimento, valorizando sua capacidade inata de aprender. Essa abordagem promove uma aprendizagem ativa e contextualizada, respeitando as fases de desenvolvimento e os interesses individuais dos estudantes.

Por meio do método Montessori, a criança tem a oportunidade de trabalhar de forma concreta, realizando atividades que estimulam tanto os aspectos cognitivos quanto os sensoriais. A utilização de jogos pedagógicos, materiais manipuláveis e o contato direto com a natureza são recursos essenciais para favorecer uma aprendizagem global, que integra diferentes dimensões do saber. De acordo com Relvas (2020, p. 67), "As crianças têm, cada uma a seu jeito, seu conhecimento, seu modelo de perceber o mundo". Essa visão reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno, promovendo um ensino personalizado e significativo.

Além disso, o método Montessori não se limita à mera assimilação dos conteúdos escolares; sua finalidade maior é preparar o indivíduo para a autonomia, a independência e a vida em sociedade. Nesse contexto, o ritmo e a individualidade das crianças são cuidadosamente respeitados, permitindo que cada uma aprenda de acordo com suas próprias capacidades e tempos. Segundo Montessori, a educação

deve ser um processo libertador, em que a criança possa explorar, descobrir e construir seu próprio conhecimento de maneira ativa e prazerosa. Essa concepção pedagógica fundamenta-se na crença de que, ao respeitar o ritmo natural da criança, o aprendizado torna-se mais profundo, significativo e duradouro (Montessori, 2021).

Segundo Montessori:

> A independência não é estática, é uma conquista contínua e por meio do trabalho contínuo, alcançamos não somente a liberdade, mas também a força e a auto perfeição. O primeiro instinto da criança é agir sozinha, sem ajuda dos outros, e seu primeiro ato consciente de independência é se defender daqueles que tentam ajudá-la (Montessori, 2021, p. 90).

Pensando nessa perspectiva, proponho uma reflexão aprofundada acerca do tema exposto, buscando compreender de que forma o método Montessori, enquanto prática de ensino transformadora, pode garantir uma melhor qualidade de ensino para as crianças, potencializando a aquisição das habilidades leitoras no 1º ano do Ensino Fundamental. A abordagem montessoriana, ao promover uma aprendizagem ativa, contextualizada e personalizada, apresenta-se como uma alternativa promissora frente às técnicas tradicionais, permitindo que a criança assuma o protagonismo de seu processo educativo.

Sob o ponto de vista metodológico, esta pesquisa fundamenta-se em sondagens realizadas ao final de cada bimestre com as crianças (uma sala de primeiro ano do Ensino fundamental), ao longo do ano letivo de 2024. Essas sondagens tiveram como objetivo analisar, de forma sistemática, as produções escritas espontâneas dos estudantes, bem como seu desenvolvimento durante a participação em jogos pedagógicos estruturados com base no método Montessori. A escolha desse procedimento visa captar o desempenho técnico dos alunos em relação à leitura e à escrita, além de compreender como os elementos do método Montessori contribuíram para a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura.

Para embasar teoricamente esta investigação, foram utilizados os trabalhos de autores como Moran (2018), Alarcão (2011), Soares (2004) e Montessori (2017, 2018, 2019, 2021), além de outros pesquisadores que dialogam diretamente com as práticas docentes e oferecem relevantes contribuições para a compreensão das potencialidades do método Montessori na alfabetização. A partir dessa

fundamentação teórica, foram analisados artigos científicos que discutem a aplicabilidade e os resultados desse método em contextos educacionais diversos, ampliando a compreensão acerca de suas possibilidades e limitações.

Com base na pesquisa prática realizada, apresento, ao longo deste trabalho, análises detalhadas dos resultados obtidos durante o ano letivo, destacando os avanços percebidos nas habilidades leitoras das crianças e que subsidiaram a construção do produto educacional “Trilha montessoriana: Estratégias de alfabetização com suporte didático no método Montessori”.

Desta forma, tentei juntar teoria e prática na construção e desenvolvimento desta pesquisa. Afinal é necessário a reflexão constante para que as práticas no chão da escola tenham significado e atinjam seu objetivo.

No primeiro capítulo desta dissertação, intitulado *"Um longo caminho no magistério"*, relato minha trajetória profissional, destacando o processo de aceitação pela carreira docente e o encantamento vivenciado ao cursar o CEFAM (Centro de Especialização e Aperfeiçoamento do Magistério). No segundo capítulo, discorro um pouco sobre a “*Diversidade no contexto escolar”.* Nele, trago a importância da renovação do papel do professor descentralizando seu papel como único detentor de conhecimento. “*Maria Montessori: do sonho ao método*’. O quarto capítulo apresenta um pouco sobre a vida, o método e sua aplicação na rede pública do Município de Guarujá. No quinto capítulo apresento a *“Trilha de atividades baseada no método Montessori de alfabetização”*, onde explico a aplicação das sondagens, do método e como adaptar os materiais frente à demanda inclusiva. O sexto capítulo apresenta o percurso metodológico adotado em minha pesquisa de caráter qualitativo, conforme argumentam Ludke e André (1986). Busco, aqui, analisar a aquisição das habilidades de leitura e escrita das crianças do 1º ano. Já no capítulo sete discorro sobre a análise dos resultados e as discussões levantadas pela pesquisa.

Para encerrar, o capítulo oito traz o produto educacional, este pensado como auxílio a outros educadores e visando introduzir atividades que valorizem a autonomia e o aprendizado ativo nos espaços referência.

O produto educacional derivado desta investigação trata-se de um material de apoio pedagógico destinado a auxiliar os docentes na condução do processo de alfabetização. Nele há uma breve descrição do método Montessori, porém centra-se

em dez propostas de atividades práticas e sensoriais, associadas à ludicidade e à contextualização dos conteúdos, traz também jogos pedagógicos, materiais manipuláveis, além de dicas e saiba mais.

Desse modo, esta dissertação e produto educacional almejam contribuir com outros educadores ao apresentar estratégias que estimulem a curiosidade investigativa, o desenvolvimento integral dos estudantes em um ambiente educacional enriquecido e acolhedor.

2 MEMORIAL: UM LONGO CAMINHO NO MAGISTÉRIO

2.1 Minha formação e o contato com a alfabetização

Minha incursão pela educação começou muito antes de eu compreender que desejava ensinar. Filha de professora, fui orientada desde cedo nas artes da alfabetização. Lembro-me com nitidez dos dias em que acompanhava minha mãe ao colégio, mexia nas pastas de atividades, ajudava-a a rodar as folhas no mimeógrafo e sentia o cheiro característico do álcool se espalhando pelo ar. A frustração era inevitável quando, por um descuido, o estêncil se estragava, comprometendo todo o esforço. Essas memórias são tão vívidas que, ao relembrá-las, sou tomada por um sentimento de nostalgia, que permeia estas páginas de minha pesquisa.

Recordo-me também dos meus seis ou sete anos de idade, quando, ainda criança, observava encantada a geladeira de casa repleta de presentes de Páscoa, símbolos de carinho e reconhecimento que minha mãe recebia de seus alunos. Aqueles momentos, repletos de um misto de sentimentos, despertaram em mim, de forma gradual e intensa, a vontade de seguir a mesma profissão. Ao concluir o Ensino Médio, já não restavam dúvidas: eu prestaria o Vestibulinho — prova de ingresso para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) — no qual conquistei o 13º lugar. Essa foi minha primeira grande realização acadêmica, um marco que até hoje guardo com orgulho.

Minha mãe, sempre visionária, afirmava que o magistério seria uma "porta de entrada" para que eu pudesse escolher meu futuro profissional com maior liberdade, permitindo-me alcançar a tão almejada ascensão social. Seu pensamento estava em plena consonância com as reflexões de Barbosa (1994, p. 19), que destacava a importância de uma educação qualificada diante das demandas emergentes da sociedade contemporânea. Segundo o autor: “O mundo, nessa época, tende a precisar mais e mais de pessoas não leigas, pois o desenvolvimento econômico-social, o crescimento demográfico e a concentração urbana aparecem sempre entrelaçados com as necessidades de educação” (Barbosa, 1990, p. 102).

Ainda naquela época, minha mãe já nutria uma preocupação genuína em me orientar para que eu me tornasse uma mulher independente, crítica e atuante na sociedade. Sua orientação não se limitava aos estudos, mas também à formação de

um pensamento autônomo e reflexivo, princípios que carrego até hoje em minha prática pedagógica.

Até o Ensino Fundamental II, minha rotina escolar era marcada por uma disciplina rígida. O som dos sinais, audível a um quarteirão de distância, marcava o início e o fim das atividades escolares, em um ritmo quase mecânico. Como destaca Foucault (1987, p. 175), “Seus três grandes processos — estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição — muito cedo foram encontrados nos colégios [...]”. A organização da escola seguia à risca esse modelo disciplinar: fazíamos fila para entrar, tínhamos horários rigorosos para o lanche, as aulas de educação física ocorriam no contraturno, e o tempo era o regulador absoluto das nossas atividades.

Essa rígida divisão do tempo descrita por Foucault era uma característica marcante da educação daquela época: “Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (Foucault, 1987, p. 176).

Enquanto aluna, lembro-me claramente de um episódio em que fui colocada de pé, virada para a parede, como forma de punição, pois a professora acreditava que eu estava conversando com os colegas. Essa experiência marcou de forma significativa minha percepção sobre as práticas educativas autoritárias e, de certa forma, influenciou minha busca por metodologias mais humanizadas, como o método Montessori, que respeita a individualidade e o ritmo de cada estudante.

Ao ingressar no Ensino Médio profissionalizante, no saudoso CEFAM, uma nova fase se iniciou em minha vida. Como aluna, tive o privilégio de vivenciar uma rotina extremamente proveitosa, com aulas conceituais no período da manhã e atividades práticas à tarde, proporcionando uma formação integral que mesclava teoria e prática de forma harmoniosa. Recordo-me, com grande saudosismo, do querido professor Anselmo, de Biologia, que, com sua didática singular, nos ensinava a empinar pipas no campinho ao lado da escola. Para ele, atividades como essa eram fundamentais na educação infantil, pois acreditava que, além de desenvolverem habilidades motoras e sociais, resgatavam aspectos culturais importantes, que não deveriam ser perdidos ao longo do tempo.

Essas experiências no CEFAM estavam em plena sintonia com o pensamento de Snyders (1999), que defende a importância de tornar a escola um espaço significativo para os alunos, partindo de sua cultura e experiências imediatas para, então, apresentar-lhes o conhecimento escolar de forma ampliada e crítica:

> Para que o aluno tenha alegria na escola, para que esta seja significativa, tenha significado, lhe dê respostas às suas indagações, a escola deve partir da cultura dos alunos, de sua experiência imediata, pois ela já contém elementos válidos (relacionado com os conceitos de Snyders de progresso e presente) e, a partir daí, realizar a ruptura, apresentando-lhe a cultura elaborada, o conhecimento escolar, que o auxiliará a ver de forma diferente, ampliada, crítica, o que já se pressentia em sua experiência de forma assistemática, não acabada, plena (Snyders, 1999, p. 163-164).

Essa perspectiva, que valoriza a cultura do aluno como ponto de partida para uma educação significativa, refletia exatamente o que vivenciávamos no CEFAM. Há 23 anos, já encontrávamos ali os fundamentos da escola reflexiva, conceito amplamente defendido por autores como Alarcão:

> Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI (Alarcão, 2007, p. 38).

Essa formação prática e reflexiva fomentava em mim uma crescente sede por uma educação transformadora. Organizávamos festas, peças teatrais e convidávamos escolas da cidade para assistir às nossas apresentações. Cada atividade era uma oportunidade para aprofundar meu entendimento sobre a importância da prática pedagógica significativa e para moldar minha visão de uma escola capaz de responder às necessidades reais dos estudantes.

Um dos momentos mais marcantes dessa trajetória foi a organização de uma peça teatral baseada na obra Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Escolhemos adaptar As Aventuras do Senhor Vidro Azul para a Semana de Educação e Cultura, e convidamos todas as creches da Prefeitura Municipal de Guarujá para prestigiar a apresentação. Lembro-me com clareza da alegria estampada no rosto das crianças enquanto assistiam à peça. No papel de Pedrinho, usei um macacão verde com uma blusa branca por baixo, um boné vermelho virado e os cabelos presos em um coque. Todos os detalhes foram cuidadosamente planejados para encantar o público infantil.

A confecção dos figurinos foi um desafio à parte: passamos dias preparando a roupa do Senhor Vidro Azul, feita de espuma, enquanto nossa colega de classe, Virgínia, dedicava-se a pintar o rosto com maquiagem azul. Lembro-me especialmente do esforço que era necessário para remover a tinta após cada apresentação. Cada esforço valeu a pena ao ver os olhares encantados das crianças, proporcionando-lhes uma experiência inesquecível.

Anos depois, reencontrei Virgínia em uma escola particular da cidade onde resido. O destino nos permitiu trabalhar juntas mais uma vez: ela na Educação Infantil e eu no Ensino Fundamental. Já faz oito anos que deixei essa escola, mas Virgínia ainda leciona lá. Sua competência e dedicação ao ensinar fazem dela uma das professoras mais admiradas com quem já trabalhei. Alimenta-me a esperança de que, no próximo ano, ela possa ser a professora de meu filho, que ingressará no 1º ano do Ensino Fundamental.

Desde os meus primeiros dias no CEFAM, percebia-se claramente a preocupação em proporcionar uma aprendizagem ativa e significativa, mesmo há tantos anos. A proposta pedagógica da instituição promovia a construção de conhecimentos de forma progressiva, envolvendo os alunos em atividades práticas que integravam teoria e prática de modo consistente. Essa abordagem estava em plena consonância com a perspectiva de Moran (2018, p. 2), que afirma: “A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”.

2.2 Meu primeiro contato com o método Montessori

No ano de 2001, conclui os quatro anos de magistério. Simultaneamente, já cursava o primeiro ano da Faculdade de Letras, impulsionada pelo desejo de me tornar professora de Inglês, idioma que falava fluentemente desde os 15 anos. As tardes de sábado eram dedicadas aos estudos, às traduções que eu amava fazer, ao hábito de cantarolar e à admiração por diversos ídolos. No ano seguinte, em 2002, iniciei minha jornada como professora auxiliar em uma escola particular da minha cidade.

O destino, contudo, reservava-me surpresas. Em pouco tempo, a sala que eu auxiliava tornou-se excessivamente cheia, levando o diretor da escola a dividi-la. Foi assim que, pela primeira vez, assumi a responsabilidade de professora titular. Minha primeira turma foi um Maternal. Naquela época, os materiais eram bastante improvisados: comprávamos kits de decoração de parede em isopor e os colávamos com pasta de dente. É impressionante como certas lembranças permanecem vivas em nossa memória. Eu amava meus alunos, minha sala de aula e meu trabalho com uma paixão tão intensa que me mantinha sempre disponível, priorizando reuniões pedagógicas e absorvendo avidamente todos os aprendizados. Minha prática docente era norteada pela ideologia de que a educação é a fonte do saber que transforma, conforme afirma Freire (1996, p. 57): "[...] saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode".

Foi nessa época, há 22 anos, que tive meu primeiro contato com os conceitos de dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem. O diretor da escola era uma referência na cidade sobre esses temas, e com ele aprendi muito. Durante anos, trabalhei na Educação Infantil, onde era conhecida carinhosamente como "tia da mochilinha", pois, desde cedo, ensinava os alunos a serem independentes, organizando seus materiais e carregando-os até a sala de aula. Minha prática era permeada pelo afeto e pelo amor, valores que marcaram profundamente a relação com meus alunos. Até hoje, encontro ex-alunos que se recordam de mim com carinho. Muitos deles, agora adultos, já constituíram suas próprias famílias, e alguns têm filhos que estudam na mesma escola onde lecionava.

Em 2011, com a aposentadoria de uma professora, fui convidada por essa escola para lecionar no Ensino Fundamental. Já trabalhava nesse segmento em outro período, na escola mencionada anteriormente, mas foi nesse ano que tive o privilégio de conhecer a professora Belmira — ou Belinha, como gostava de ser chamada por seus alunos. Belinha era uma senhorinha ativa, que havia retornado de Ilhabela, litoral norte de São Paulo, onde utilizava o método Montessori para alfabetizar crianças.

Foi a partir desse encontro que me encantei definitivamente pelo método Montessori. A sala de Belinha era um espaço de encantamento e descoberta: placas de madeira, um tapete colorido, folhas para ditado e uma disposição inesgotável

para fazer a mágica da aprendizagem acontecer. O mais impressionante era que, mesmo sem o uso de material didático convencional, em poucos meses as crianças adquiriam habilidades leitoras. O método Montessori, em suas mãos, transcendia a simples transmissão de conhecimento; ele oferecia às crianças sua primeira sensação de pertencimento, garantindo-lhes não apenas a habilidade de decodificar signos, mas a oportunidade de se tornarem cidadãos atuantes na sociedade.

Essa prática estava em total consonância com as reflexões de Santos (2010, p. 78), que critica a visão limitada da alfabetização como mero processo mecânico de decodificação:

> Até o final do século passado, em vários contextos educativos, acreditava-se que a alfabetização era somente o ato de ensinar o alfabeto e acessá-lo. Alfabetizar era também o ato mecânico de ensinar a ler e a escrever, a reconhecer os códigos gráficos da linguagem verbal (decodificação). Todavia, tais ações somente instrumentalizavam os indivíduos a praticarem uma comunicação sem grandes esforços subjetivos. A perpetuação dessa reflexão em torno do tema só seria interessante para a manutenção de atitudes que exaltam a camada que está no poder, a qual cria estratégias para não ser deslocada desse lugar privilegiado. Para esta classe é de fundamental importância investir no aumento das formas de alfabetização decodificadoras, formadoras de sujeitos que mal leem e assinam os seus próprios nomes (Santos, 2010, p. 78).

Em pouco tempo, com dedicação e empenho, Belinha conseguia fazer com que as crianças da pré-escola se tornassem letradas, indo muito além do simples ato de decifrar palavras. Essa prática remete ao conceito de letramento discutido por Soares (1999, apud Santos, 2010, p. 78), que o define como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce práticas sociais que envolvem a utilização da escrita. Essa compreensão amplia significativamente o sentido da alfabetização, associando-a ao mundo real e à capacidade de interpretar criticamente a realidade, permitindo que crianças e adultos se apropriem do conhecimento de maneira efetiva para atuar na sociedade de forma transformadora.

Ao internalizar essa perspectiva, a prática montessoriana demonstra ser uma estratégia eficaz para promover tanto a alfabetização quanto o letramento. O método Montessori visa um ensino personalizado, que respeita o ritmo e a individualidade de cada criança, proporcionando-lhes uma educação que não se limita à mera assimilação de conteúdos, mas que busca, sobretudo, preparar os indivíduos para a independência e para uma vida plena em sociedade.

A eficiência de Belinha em transmitir conhecimentos, aliada ao encantamento das primeiras palavras lidas pelas crianças, despertou em mim um amor profundo pelo método Montessori. Esse encantamento inicial tornou-se, ao longo dos anos, uma convicção fundamentada na prática pedagógica, impulsionando-me a aprofundar os estudos sobre o método e a compreender suas potencialidades como estratégia de ensino para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

2.3 A carreira profissional como funcionária pública

Trabalhei por 16 anos em escolas particulares, sempre alimentando o sonho de, um dia, poder levar todo o conhecimento e a bagagem acumulada para o sistema público de ensino. Esse desejo se concretizou em 2016, quando fui chamada pela Prefeitura Municipal de Santos para ingressar em sua rede. Ver meu nome no Diário Oficial — veículo oficial onde eram publicados os chamamentos públicos — foi uma emoção indescritível. Recordo-me, como se fosse hoje, da alegria que me tomou de assalto: chorei e suspirei de satisfação. Assumi, então, a função de professora de Educação Infantil, com muito orgulho. No entanto, sentia que algo ainda me faltava. Havia em mim uma saudade latente da alfabetização, de ensinar a codificação dos signos linguísticos e de testemunhar a alegria genuína das crianças ao juntarem letras pela primeira vez.

Foi nesse contexto que surgiu um novo desafio. A Prefeitura Municipal de Guarujá havia aberto concurso público para ingresso de professores, e eu sabia que essa era a oportunidade perfeita para retornar ao universo da alfabetização. Decidida, dediquei-me integralmente aos estudos durante oito meses. Minha meta não era apenas ser aprovada, mas alcançar uma das primeiras colocações para garantir a convocação já na primeira chamada. Recordo-me das longas viagens até a área continental de Santos, especialmente para Caruara, onde estava localizada a escola onde lecionava. O trajeto, que durava cerca de uma hora, transformava-se em momentos preciosos de estudo, quando eu aproveitava cada minuto para ler e revisar conteúdos.

A prova ocorreu no dia 5 de dezembro de 2022. Paralelamente a essa preparação, fui surpreendida com a notícia de que a Universidade Metropolitana de Santos havia aberto processo seletivo para o Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental. Não hesitei nem por um momento. Sentei-me e,

em apenas dois dias, escrevi o pré-projeto para envio à universidade. Sabia que estava a poucos passos de realizar mais um sonho: tornar-me mestranda.

O ano de 2023 iniciou-se repleto de expectativas. A aprovação do meu pré-projeto no mestrado foi a primeira boa notícia, e ali começaria uma nova jornada, marcada pela busca incessante por conhecimentos mais amplos e profundos. Já sabia qual seria o foco da minha pesquisa. Sempre tive uma inclinação natural para inovar em sala de aula, e esse tema parecia se ajustar perfeitamente às minhas inquietações pedagógicas. No entanto, ainda havia algo mais a buscar, uma fundamentação mais sólida que embasasse minhas reflexões.

Nesse sentido, as palavras de Snyders (1990) ressoavam profundamente com minhas convicções pedagógicas:

> No processo de ensino-aprendizagem há a necessidade do professor como guia, como orientador. A criança necessita de apoio, de orientação, para formar uma disciplina, um autodomínio, para poder ter possibilidade de apreender o real e sobre ele atuar (Snyders, 1990, p. 155-156).

Essa visão reafirmava a importância de um ensino personalizado, em que o professor atua como mediador, orientando os estudantes no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão crítica.

E foi então que, em março de 2023, recebi uma nova alegria: fui convocada pela Prefeitura Municipal de Guarujá para assumir uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, tudo fez sentido. Era ali, naquela sala de aula, que eu teria a oportunidade de desenvolver toda a minha pesquisa de mestrado, aplicando o método Montessori como estratégia de alfabetização. A possibilidade de implementar práticas pedagógicas inovadoras, respeitando o ritmo e a individualidade das crianças, representava a concretização de anos de estudos, sonhos e dedicação.

2.4 A aplicação do método Montessori na rede pública

Cheguei à Prefeitura Municipal de Guarujá no final de março de 2023. Meu primeiro contato com a turma do 1º ano E, da Escola Paulo Freire, foi extremamente amistoso. Ali estavam 32 crianças que, até então, não haviam tido aulas com uma professora fixa. A situação era desafiadora: quase três meses do ano letivo já

haviam se passado, e era evidente que havia um déficit significativo no processo de alfabetização desses alunos. A urgência de recuperar o tempo perdido impôs-se como uma prioridade absoluta.

Muito se comenta sobre as dificuldades enfrentadas pelo ensino público, e eu mesma tinha algumas expectativas a esse respeito. No entanto, fui agradavelmente surpreendida. A escola estava equipada com uma sala cheia de recursos: lousa digital, materiais pedagógicos diversificados, materiais físicos em boa quantidade e, acima de tudo, uma equipe gestora extremamente comprometida e disposta a alinhar esforços para garantir um ensino de qualidade. Além de ser calorosamente recebida, fui abraçada por todos e recebi carta branca para desenvolver o método que eu tanto queria: a aplicação do método Montessori de alfabetização. Essa abertura e acolhimento foram fundamentais para que eu pudesse colocar em prática o que vinha planejando e pesquisando no mestrado.

Com essas crianças, tive a oportunidade de aplicar, pela primeira vez, meu produto educacional, que será abordado mais detalhadamente ao longo desta pesquisa. Mesmo com tantos alunos em sala, comecei a desenvolver o método Montessori, coletando dados preliminares, ajustando estratégias conforme o que funcionava ou não diante da realidade de uma turma numerosa. Meu objetivo era claro: conduzir aqueles alunos pré-silábicos ao estágio silábico-ortográfico, proporcionando-lhes um avanço concreto no processo de alfabetização. Nesse sentido, as palavras de Abreu *et al.* (2000) foram particularmente significativas para orientar minha prática: “Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe à escrita adulta [...]” (Abreu *et al.*, 2000, p. 13).

Essa compreensão reforçava a necessidade de respeitar o ritmo de cada criança, oferecendo oportunidades para que elas pudessem explorar a escrita de forma significativa e contextualizada. Minha meta, portanto, era trabalhar a integralidade daqueles estudantes, conduzindo-os, de forma gradual e consistente, ao universo da leitura e da escrita.

O método Montessori mostrou-se uma estratégia poderosa para alcançar esse objetivo, pois valoriza a autonomia, o protagonismo e a exploração ativa do conhecimento por parte das crianças. A cada avanço percebido, a cada palavra decifrada, renovava-se em mim a certeza de que estava no caminho certo. Freire

(1996) destaca a importância da experiência pedagógica como um instrumento capaz de despertar, estimular e desenvolver o gosto pelo saber: "É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido" (Freire, 1996, p. 73).

Essa reflexão reforçava meu compromisso com uma prática pedagógica humanizada, que fosse capaz de despertar a alegria no aprender, tão essencial para a construção de um vínculo significativo entre as crianças e o conhecimento. Tudo o que eu queria era vê-las transformar aqueles desenhos que utilizavam para representar palavras em sílabas efetivas, ampliando suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo.

Conforme os dias foram passando, o desafio inicial transformou-se em uma oportunidade única de aprimoramento profissional. Entre as aulas no mestrado, os estudos e a prática diária em sala, fui ajustando métodos, experimentando alternativas e aprimorando minhas estratégias de ensino. A reflexão contínua sobre a prática pedagógica revelava-se um exercício indispensável para o avanço das crianças.

Essa postura de reflexão constante permitia-me ajustar o que não funcionava e reforçar as estratégias que apresentavam melhores resultados. Cada progresso dos alunos era, para mim, um indicativo de que o caminho escolhido — o método Montessori — era não apenas válido, mas essencial para promover uma alfabetização significativa, que fosse além da decodificação mecânica dos signos linguísticos.

Ao ingressar no mestrado, nutria o desejo de explorar uma multiplicidade de temas, mas, com o passar do tempo, as orientações dos professores e as demandas do curso ajudaram-me a compreender a importância de delimitar o foco da pesquisa. A escolha pelo método Montessori de alfabetização, seus desdobramentos e seu potencial alfabetizador não foi apenas uma decisão acadêmica, mas uma convicção pedagógica, fundamentada nas experiências vividas em sala de aula.

É sobre essa trajetória — os desafios enfrentados, as descobertas realizadas e os avanços alcançados — que discorrerei ao longo dos próximos capítulos desta pesquisa. Acreditando que a alfabetização não deve ser apenas a porta de entrada para a leitura e a escrita, mas um convite para a compreensão crítica do mundo,

espero que esta dissertação possa contribuir para ampliar as reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

3 A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A inclusão escolar é elemento primordial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, origens étnicas, sociais ou condições físicas, tenham o mesmo acesso à educação. Esse princípio é respaldado por diversas pesquisas e documentos internacionais que apontam para a importância de uma educação inclusiva como caminho para a promoção da equidade social (Mittler, 2003). Além de promover a diversidade, a inclusão escolar cria um ambiente enriquecedor, onde todos os estudantes têm a oportunidade de aprender juntos, desenvolvendo empatia, respeito mútuo e habilidades sociais essenciais para a convivência em um mundo plural (Stainback; Stainback, 1999).

Ao valorizar e incorporar as diferenças individuais, as escolas preparam os alunos para a vida em uma sociedade diversa e, ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento integral de cada estudante. Esse processo contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para a construção de uma imagem positiva de si mesmos, aspectos fundamentais para sua formação como cidadãos ativos e participativos (Mantoan, 2003). Nesse sentido, surge a necessidade de refletir sobre como implementar, de forma assertiva, práticas pedagógicas inclusivas que assegurem que nenhum estudante fique à margem do processo de aprendizagem.

A ideia de uma educação inclusiva tem provocado profundas transformações nas escolas brasileiras ao longo das últimas décadas. Esse movimento teve como marco a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, publicada em 2008, que reforça o direito de todos os alunos ao acesso, à participação e à aprendizagem no ensino regular (Brasil, 2008). Essa política se fundamenta nos princípios da universalização do acesso à escola e da valorização da diversidade, buscando eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que possam comprometer a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Sassaki, 2005).

A Declaração de Salamanca (1994), documento basilar para a construção de políticas inclusivas em todo o mundo, estabelece que:

> "[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves" (Declaração de Salamanca, 1994).

Esse documento reforça a necessidade de que todas as crianças, sem exceção, sejam acolhidas em classes comuns das escolas regulares, recebendo suporte pedagógico adequado para seu pleno desenvolvimento. A inclusão escolar, portanto, não se limita à inserção física de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas envolve a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, recursos de acessibilidade e estratégias que considerem as necessidades educacionais específicas de cada aluno (Glat; Blanco, 2007).

Nesse contexto, torna-se essencial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, sendo capazes de adaptar suas metodologias de ensino e utilizar recursos pedagógicos que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes. A formação continuada dos docentes, pautada em princípios inclusivos, é um elemento determinante para a efetividade desse processo (Mantoan, 2006).

A educação inclusiva, ao propor uma escola para todos, desafia paradigmas excludentes que historicamente marcaram a trajetória educacional no Brasil. Superar essas barreiras demanda políticas públicas robustas e, ao mesmo tempo, um compromisso ético dos educadores em garantir uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas limitações ou potencialidades

(ARANHA, 2001). Portanto, a inclusão escolar é um caminho indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, onde a diversidade é vista como um valor e uma oportunidade para a construção de uma educação mais democrática e humanizadora.

Como espaço social, a escola precisa adaptar-se às novas demandas, modificando todo o seu sistema, suas práticas pedagógicas e sua estrutura física, a fim de incluir a todos. Essa adaptação envolve a inserção física de alunos com deficiência e, além disso, a transformação das práticas pedagógicas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, Mantoan (2008, p. 33) destaca que “a inclusão e suas práticas giram em torno de uma questão de fundo: a produção da identidade e da diferença”. A inclusão, portanto, implica reconhecer, valorizar e transformar as identidades individuais e as diferenças presentes na comunidade escolar.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observa-se uma ruptura significativa com o modelo de segregação anteriormente predominante nas normas educacionais brasileiras. Conforme salienta Mantoan (2015, p. 10-11):

> A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se a quebra da hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçam a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortaleceram o novo rumo da modalidade de educação especial — que passa a ser responsável pela organização e oferta de atendimento educacional especializado (AEE), apoiando assim a inclusão escolar do seu público-alvo (Mantoan, 2015, p. 10-11).

Essa política estabelece diretrizes claras para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essencial para apoiar os estudantes com deficiência em classes comuns. A inclusão, nesse contexto, vai além de garantir a presença física desses alunos nas escolas regulares; ela busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso ao currículo comum, com os apoios necessários para seu pleno desenvolvimento (Aranha, 2001). A efetividade dessas práticas inclusivas depende da implementação de estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno, promovendo a aprendizagem significativa e a participação ativa no processo educativo (Mittler, 2003).

A inclusão não se trata apenas de permitir a participação de todos em um mesmo ambiente, mas também de reconhecer e valorizar as identidades individuais,

transformando-as em recursos enriquecedores para o aprendizado coletivo. A escola, ao promover práticas inclusivas, deve atuar como um espaço de construção de identidades, onde cada aluno se sinta não apenas aceito, mas também valorizado por suas especificidades (Glat e Blanco, 2007). Essa valorização das diferenças contribui para a formação de um ambiente educacional mais democrático, que promove a igualdade de oportunidades e combate práticas excludentes historicamente enraizadas nas instituições escolares (Sassaki, 2005).

Nesse sentido, a inclusão escolar reflete um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao transformar as práticas pedagógicas para incluir todos os alunos, a escola amplia sua função social, preparando os estudantes para a convivência em um mundo plural, onde a diversidade é vista como um recurso e não como um problema a ser corrigido (Stainback e Stainback, 1999). Como afirma Freire (1996), a prática educativa só encontra sentido quando fundamentada em uma perspectiva ética e humanizadora, que reconheça a diversidade como parte essencial do processo de aprendizagem.

A inclusão escolar, portanto, não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas como uma oportunidade de enriquecer o processo educativo, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e atuantes (Mantoan, 2003).

3.1 Relação professor-aluno e a diversidade na escola

O professor exerce um papel primacial em sala de aula, mas não mais como o centro exclusivo do processo educacional. Sua função atual é a de mediador consciente dos diferentes contextos culturais e sociais presentes no ambiente escolar, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem a aprendizagem significativa para todos os estudantes (Freire, 1996). Nesse sentido, Stainback (1999, p. 219) critica as práticas tradicionais de ensino, apontando para a necessidade urgente de transformações:

> O ensino dominado pelo professor, a ênfase na competição e não na colaboração entre os alunos, o enfoque no desempenho acadêmico em

> vez do desenvolvimento da competência social, o ensino segregado e os currículos baseados no aproveitamento são todos exemplos de práticas educacionais que virão a ser consideradas arcaicas no século XXI, assim como se tornou arcaica a prática do século XX de amarrar a mão esquerda de um aluno para garantir uma sociedade de pessoas destras (Stainback, 1999, p. 219).

Essa reflexão evidencia que práticas pedagógicas excludentes e centradas exclusivamente no desempenho acadêmico são insuficientes para lidar com a complexidade da diversidade presente nas escolas atuais. A inclusão, portanto, passa pela necessidade de o professor compreender e valorizar a bagagem cultural e social de cada aluno, adaptando suas estratégias pedagógicas para promover um ensino verdadeiramente significativo (Mantoan, 2003).

A diversidade, embora apresente grandes desafios para os educadores, também se configura como uma oportunidade valiosa para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. A questão que se coloca é: como ensinar de forma que todos os conteúdos sejam assimilados por todas as crianças, respeitando suas especificidades? Gasparin (2002) destaca que, para atingir esse objetivo, os docentes precisam lançar mão de um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que ele denomina como técnicas pedagógicas. Essas técnicas envolvem a mediação e a relação professor-aluno, além da forma como os temas são abordados, sua conexão com o meio social dos estudantes e as atitudes profissionais do docente. A mediação pedagógica, nesse contexto, exige dos professores uma postura ativa, capaz de promover a aprendizagem significativa e contextualizada (Gasparin, 2002).

Ao compreender a diversidade como um recurso valioso para o aprendizado, a escola passa a ter um papel ainda mais relevante como espaço de transformação social. Conhecer as especificidades culturais e sociais dos alunos permite ao professor ajustar suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais inclusivo e significativo (Aranha, 2001). Conforme afirmam Stainback e Stainback (1999, p. 109): “Acreditamos que as comunidades abertas à diversidade são locais mais ricos, melhores e mais produtivos para viver e aprender” (Stainback, 1999, p. 109).

Essa perspectiva reforça a importância de uma escola que vá além da tolerância e valorize a diversidade como uma fonte de enriquecimento coletivo. A formação continuada dos professores, baseada em princípios inclusivos, é essencial

para que eles desenvolvam as competências necessárias para lidar com os desafios impostos pela diversidade em sala de aula (Mittler, 2003).

A construção da identidade dos alunos no contexto escolar é um processo dinâmico, influenciado tanto pelas interações com os colegas quanto pelas práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Pimenta (2011, p. 63) salienta que:

> (...) a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinha: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações (Pimenta, 2011, p. 63).

Essa visão evidencia a importância da mediação pedagógica e da construção de espaços escolares que favoreçam a expressão das identidades dos alunos de forma positiva e respeitosa. O reconhecimento e a valorização dessas identidades, longe de fragmentar o ensino, fortalecem a coesão social no ambiente escolar e promovem uma aprendizagem mais significativa, que prepara os estudantes para atuar em uma sociedade plural (Mantoan, 2006).

A sociedade está em constante mudança, e a escola precisa acompanhar essas transformações para cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, éticos e preparados para atuar em um mundo plural. Essas mudanças não se restringem apenas aos aspectos tecnológicos ou econômicos, mas incluem também novos valores, conceitos e modos de pensar e agir. A adaptação da escola a essas novas demandas envolve, necessariamente, a inclusão como princípio orientador das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a legislação educacional brasileira tem avançado de forma significativa, destacando-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB), e a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 1996; Brasil, 2009).

Esses marcos legais deixam clara a necessidade de um trabalho inclusivo nas escolas, que não se limite à inserção de crianças com deficiência, mas que abarque todas as diferenças presentes no ambiente escolar. A LDB/96 estabelece, entre seus objetivos fundamentais, a promoção da cidadania e a preparação para a vida em sociedade, o que implica a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades (Brasil, 1996). Para Mantoan (2003), a inclusão escolar deve ser entendida como um processo contínuo, que

exige adaptações nas metodologias, nos recursos pedagógicos e nas atitudes dos educadores, para garantir que todos os alunos, sem exceção, possam aprender e participar plenamente das atividades escolares.

Entretanto, mesmo com esses avanços normativos, ainda é comum observar nas salas de aula um dilema significativo: o ensino muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos, ignorando as diferenças culturais, sociais e cognitivas dos estudantes. Essa prática tradicional compromete a eficácia do processo educativo, uma vez que desconsidera a importância de conectar o conteúdo escolar à realidade vivida pelos alunos. Como destaca Perrenoud (2000, p. 9), é imprescindível uma pedagogia diferenciada, na qual o professor adapta e aperfeiçoa suas práticas para proporcionar experiências de aprendizagem significativas:

> Para que se tenham alcances significativos no ensino, é preciso uma pedagogia diferenciada, onde o professor deve adaptar/aperfeiçoar atividades e proporcionar experiências que façam com que cada aprendiz vivencie, tão frequente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (Perrenoud, 2000, p. 9).

A pedagogia diferenciada proposta por Perrenoud implica a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem os ritmos de aprendizagem, os interesses e as necessidades de cada aluno, promovendo uma aprendizagem ativa, contextualizada e significativa (Perrenoud, 2000). Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de inclusão defendida por Mantoan (2003), que ressalta a necessidade de superar o modelo homogêneo de ensino, no qual todos os alunos são tratados de forma igual, ignorando suas diferenças.

Além disso, o respeito às diferenças é um elemento essencial para a construção da cidadania, conforme previsto na LDB/96, que coloca como objetivo da educação o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania (Brasil, 1996). Freire (1996) corrobora essa visão ao afirmar que a educação deve ser um ato político e ético, voltado para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Segundo Freire (1996, p. 21): “É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 21).

Essa reflexão crítica sobre a prática pedagógica é indispensável para que os professores possam identificar e superar as barreiras que impedem a plena inclusão dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. As práticas inclusivas, ao promoverem a diversidade como um recurso pedagógico,

contribuem para a construção de uma escola mais democrática, onde o conhecimento é compartilhado e valorizado em suas múltiplas formas (Aranha, 2001).

A escola precisa ter um olhar diferenciado em relação à diversidade, compreendendo-a como um elemento fundamental para a construção de um ambiente educativo inclusivo e democrático. Isso implica reconhecer os conhecimentos culturais dos alunos e integrá-los à realidade escolar de forma respeitosa, evitando práticas discriminatórias e preconceituosas. Conforme salienta Gadotti (2001, p. 119): “A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua” (Gadotti, 2001, p. 119).

Essa perspectiva destaca a importância da diversidade cultural como um recurso valioso para a humanidade, que deve ser explorado de forma pedagógica pelas instituições de ensino. A escola, ao cumprir seu papel humanista, deve proporcionar aos alunos uma compreensão ampla das diferentes culturas, promovendo tanto o reconhecimento de sua existência quanto o entendimento e o respeito mútuo entre elas (Candau, 2008).

É evidente que os elementos que compõem a diversidade desempenham um papel essencial na transformação da escola em um ambiente desafiador, onde conflitos, divergências, dilemas e contradições são inevitáveis. No entanto, quando adequadamente abordadas, essas diferenças podem se transformar em oportunidades valiosas para reflexão, aprendizado e crescimento, tanto para os alunos quanto para os professores (Arroyo, 2011). Conforme afirmam Puig e Garcia (2010), cabe à escola e aos seus professores promover formas de comunicação que considerem a diversidade e as diferenças presentes na sala de aula. Essa prática permite que os alunos conheçam a história e a cultura de outros povos, desenvolvendo valores como o respeito e a consciência cidadã (Puig; Garcia, 2010).

Nesse sentido, Bourdieu (2007, p. 53) critica o sistema escolar tradicional por tratar todos os educandos de forma homogênea, ignorando as desigualdades iniciais em relação ao acesso à cultura: “Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 2007, p. 53).

Essa análise evidencia a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem as especificidades culturais, sociais e econômicas dos alunos, promovendo uma educação que seja, de fato, equitativa e inclusiva (Mantoan, 2003). A prática pedagógica, portanto, deve incorporar metodologias que ofereçam suporte aos estudantes provenientes de diferentes contextos culturais, garantindo que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. O professor, nesse cenário, atua como um facilitador, que deve priorizar o estabelecimento de um relacionamento íntegro e respeitoso entre as crianças, valorizando o diálogo, a convivência e a criação de estratégias pedagógicas capazes de lidar com as diferenças de forma construtiva (Perrenoud, 2000).

No entanto, muitas escolas ainda operam sob um modelo tradicional de educação, onde o professor assume o papel de único detentor do saber, e os alunos, como meros receptores passivos de conteúdos. Freire (1991, p. 58) critica duramente essa prática, afirmando que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p. 58).

Essa reflexão ressalta a importância da formação continuada dos professores, que devem revisar constantemente suas práticas pedagógicas à luz dos desafios impostos pela diversidade cultural e social. A formação permanente possibilita que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas mais inclusivas e diversificadas, capazes de integrar todos os alunos no processo de aprendizagem, promovendo o respeito mútuo e a valorização das diferenças (Candau, 2008).

O modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conhecimentos de forma mecânica, não atende mais às demandas das sociedades modernas, marcadas pela pluralidade cultural. A prática educacional, para ser efetiva, precisa ser constantemente aprimorada, considerando as especificidades de cada grupo e promovendo um ensino que valorize a criticidade, a autonomia e a capacidade dos estudantes para atuar de forma consciente e ética na sociedade (Mantoan, 2003). A escola, como primeiro espaço de socialização fora do núcleo familiar, tem a responsabilidade de propor e promover a pluralidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (Aranha, 2001).

Através de cursos de aperfeiçoamento e formações continuadas, os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e aprimorar a

relação com os alunos, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. A formação continuada é essencial para que o professor possa acompanhar as demandas emergentes da sociedade e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades reais dos estudantes (Mizukami, 2002). Nesse sentido, Alarcão (2011, p. 63) destaca que:

> As estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos (Alarcão, 2011, p. 63).

Essa reflexão evidencia que a formação do professor não deve ser limitada à resolução de problemas pontuais, mas deve promover uma visão mais ampla sobre o papel da escola na sociedade, permitindo que o educador se posicione criticamente diante das práticas pedagógicas tradicionais e das novas demandas impostas pelo contexto social contemporâneo (Perrenoud, 2000).

Entretanto, sabe-se que as escolas ainda estão distantes de estar plenamente preparadas para lidar com essas novas demandas. Faltam professores especializados, cursos de formação continuada e uma compreensão mais profunda acerca da prática reflexiva. Mantoan (2015, p. 23) aponta que: “A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 23).

Essa constatação reforça a necessidade urgente de uma formação continuada que não se limite a aspectos técnicos, mas que inclua uma abordagem reflexiva e crítica sobre a prática docente, promovendo a inclusão de saberes diversos e valorizando a cultura dos estudantes (Candau, 2008).

Para que o conceito de professor reflexivo não se torne um mero adjetivo, é essencial compreender profundamente essa noção. Conforme afirma Alarcão (2011, p. 44): “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são anteriores” (Alarcão, 2011, p. 44).

Essa perspectiva implica que o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, desenvolvendo uma postura crítica e investigativa diante dos desafios educacionais. Essa postura reflexiva permite que o educador identifique os

limites das práticas tradicionais e busque estratégias inovadoras para promover uma aprendizagem significativa, adaptada às necessidades dos alunos, sejam eles típicos ou atípicos (Schön, 2000).

O cenário educacional contemporâneo, marcado pela inclusão e pela presença de estudantes com diferentes neurodivergências, exige que o professor adote posturas sensíveis, criativas e inovadoras. A prática pedagógica tradicional, baseada em métodos mecânicos e uniformizados, mostra-se insuficiente para lidar com a complexidade e a diversidade presentes nas salas de aula atuais (Mantoan, 2003). Conforme ressalta Alarcão (2011, p. 14): “Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de ‘sirva-se quem precisar e do que precisar’ e ‘faça de mim o uso que entender’” (Alarcão, 2011, p. 14).

Esse cenário exige que o professor reflita sobre sua prática e, além disso, aja de forma inteligente, transformando a escola em uma verdadeira comunidade educativa, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e democrática (Gadotti, 2001). A prática reflexiva, nesse contexto, implica um tríplice diálogo: consigo mesmo, com os outros e com a situação concreta em que atua, permitindo que o professor compreenda os desafios educacionais com maior empatia e criticidade (Schön, 2000).

Ser um professor reflexivo, portanto, significa estar constantemente engajado na busca por excelência, no aprimoramento de suas habilidades e na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes (Perrenoud, 2000). A prática reflexiva favorece a integração entre teoria e prática, promovendo um ensino mais eficaz, capaz de preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea, marcada pela diversidade cultural e pela necessidade de inclusão (Freire, 1996).

Um olhar mais reflexivo do professor contribui significativamente para uma aprendizagem também reflexiva e, consequentemente, mais inclusiva. A prática reflexiva, ao promover uma análise crítica das ações pedagógicas, permite que os professores compreendam melhor suas práticas, identifiquem pontos de melhoria e ajustem suas estratégias de ensino para lidar de forma mais eficaz com a diversidade presente nas salas de aula (Schön, 2000). Nesse sentido, o primeiro passo para uma transformação real na educação reside na reflexão, especialmente

na autorreflexão. Essa prática envolve analisar criticamente as próprias metodologias, atitudes e ações, considerando como percebemos e lidamos com as diferenças para que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam de fato eficazes (Perrenoud, 2000).

A reflexão contínua sobre a prática docente garante uma escola onde todas as diferenças sejam respeitadas e trabalhadas de forma construtiva, promovendo uma educação inclusiva e democrática. Conforme afirma Freire (1996, p. 77): “Toda prática educativa demanda a existência de um sujeito, um que ensinando aprende outro que aprendendo ensina” (Freire, 1996, p. 77).

Essa visão de Freire reforça a importância de um processo educativo dialógico, onde tanto professores quanto alunos aprendem mutuamente, construindo juntos o conhecimento. Essa abordagem valoriza as experiências prévias dos estudantes, permitindo que eles se sintam parte ativa do processo de aprendizagem (Gadotti, 2001). Além disso, ressalta que a prática pedagógica de qualquer educador deve ser pautada pela reflexão constante sobre suas avaliações diárias, transformando problemas em situações concretas de aprendizagem. Nesse sentido, Cantarelli e Genro (2016) destacam: “Portanto, teremos respeito às diferenças e aceitação das diversidades nas escolas quando também os professores acreditarem que todos são iguais, dentro das suas diferenças” (Cantarelli e Genro, 2016).

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da tolerância à diversidade, valorizando-a como um recurso essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e inclusivo (Mantoan, 2003). Para tanto, é fundamental que os professores compreendam sua própria posição dentro da relação pedagógica, percebendo-se como integrantes ativos dessa dinâmica e não como figuras superiores ou distantes dos estudantes (Arroyo, 2011).

Para que esse desafio seja concretizado, é imprescindível que o professor se veja como parte integrante da relação com o aluno, construindo vínculos baseados em confiança, respeito e compreensão mútua. É através dessa interação dialógica que se estabelecem as condições necessárias para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes (Alarcão, 2011). A prática pedagógica, quando pautada pela reflexão crítica, promove um ambiente de aprendizagem onde todos os estudantes,

independentemente de suas origens culturais, sociais e econômicas, encontram oportunidades reais para desenvolverem suas potencialidades.

Em um ambiente diversificado, onde diferentes contextos culturais, sociais e econômicos se encontram, a relação professor-aluno assume um papel ainda mais fundamental. Essa relação facilita a adaptação e inclusão de todos os alunos e, além disso, enriquece o processo de aprendizagem por meio da troca de experiências e perspectivas distintas (Candau, 2008). Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar só se efetiva quando os professores são capazes de transformar as diferenças em recursos para o aprendizado coletivo, promovendo um ensino que valorize a diversidade como elemento central da prática pedagógica.

Ao valorizar e respeitar a diversidade, os professores contribuem não só para o crescimento individual de cada aluno, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde o conhecimento, o respeito mútuo e a empatia são pilares fundamentais da educação (Aranha, 2001). A prática reflexiva permite que o professor compreenda a complexidade das relações educativas e adote práticas pedagógicas mais inclusivas, baseadas na compreensão das especificidades de cada estudante. Essa postura favorece um ensino mais humanizado, onde a diversidade é compreendida como um elemento enriquecedor do processo educativo, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e consciente na sociedade (Freire, 1996).

3.2 O direito à diferença

O reconhecimento do direito à diferença, explicitado na Constituição Federal, representa um marco significativo para a diminuição das desigualdades sociais. Embora os Estados adotem posturas mais democráticas e abertas à pluralidade cultural, persistem entraves significativos para que esse direito seja plenamente exercido. O art. 5º da Constituição Federal de 1988 estabelece de forma clara: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988).

Esse dispositivo constituional reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades, garantindo a todos os cidadãos o acesso aos direitos fundamentais, entre eles a educação. No entanto, Mantoan (2015, p. 39) observa que:

> Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos; assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (Mantoan, 2015, p. 39).

Essa afirmação ressalta a importância de uma prática pedagógica que não se limite a incluir fisicamente os alunos nas salas de aula, mas que valorize suas especificidades, promovendo uma aprendizagem significativa para todos. A inclusão, nesse sentido, deve ser compreendida como um direito inalienável, que visa garantir o acesso à escola, e também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, independentemente de suas características individuais (Aranha, 2001).

Embora a Constituição e outros textos legais garantam formalmente o direito à diferença, diversos fatores históricos e sociais ainda dificultam a efetivação desse direito. Conforme analisa Mantoan (2015, p. 37):

> Historicamente, as escolas e classes especiais foram constituídas por alunos que alegadamente não estariam aptos a acompanhar os colegas de turma: indisciplinados, filhos de lares pobres, negros e outros. Esse mecanismo, ancorado em laudos médicos e queixas escolares recorrentes, promoveu uma verdadeira eugenia, retirando das classes comuns aqueles que poderiam ameaçar o modelo de excelência (Mantoan, 2015, p. 37).

Essa crítica de Mantoan evidencia como a lógica excludente ainda permeia muitas práticas escolares, promovendo uma segmentação dos estudantes com base em critérios que reforçam desigualdades estruturais. Esse processo histórico de exclusão escolar reflete uma dificuldade das instituições de ensino em lidar com a diversidade de forma democrática e inclusiva (Glat e Blanco, 2007).

Além disso, a exclusão escolar potencializa diferenças e agrava a falta de respeito à diversidade, gerando conflitos como a xenofobia, a intolerância étnico-religiosa, a exclusão social e os preconceitos contra crianças neurodivergentes. No caso específico do direito à diferença no ambiente escolar, as leis, embora avancem significativamente, ainda enfrentam obstáculos para garantir que todas as crianças sejam tratadas com igualdade e respeito, tendo suas necessidades especiais atendidas de forma satisfatória (Sassaki, 2005).

Alinhada a essa visão, Mantoan argumenta que:

> A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes (Mantoan, 2015, p. 40).

Essa afirmação reforça a ideia de que a escola inclusiva deve ser um espaço onde as diferenças sejam compreendidas e trabalhadas como oportunidades para a aprendizagem. A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma questão de direito, mas um princípio pedagógico fundamental para promover o desenvolvimento integral dos estudantes (Mittler, 2003).

Em muitos casos, no entanto, a expectativa gerada pelos avanços legais e a realidade concreta das escolas entram em choque, demonstrando a distância entre o que está previsto na lei e o que se efetiva na prática. Conforme afirma Patto (2007, p. 7): “Certamente uma sociedade injusta é um desafio permanente” (Patto, 2007, p. 7).

Esse desafio impõe à escola a necessidade de construir pontes entre o direito à igualdade e o direito à diferença, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos alunos, sem desconsiderar as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira (Candau, 2008). Cury (2002) reforça essa ideia ao afirmar que: “A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença” (Cury, 2002).

Nesse sentido, Barth (1990 apud Stainback, 1999, p. 514-515) propõe uma reflexão relevante sobre a importância de valorizar a diversidade nas escolas:

> Eu preferiria que meus filhos frequentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem. [...] As diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças substituída por um enfoque igualmente insistente em se fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas (Barth, 1990 apud Stainback, 1999, p. 514-515).

Essa reflexão sintetiza a importância de compreender a diversidade como um recurso pedagógico essencial, que enriquece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Promover o

direito à diferença no contexto escolar implica um compromisso ético e pedagógico com a inclusão e a valorização das especificidades de cada aluno (Freire, 1996).

Escolas que reconhecem e celebram as diferenças entre os alunos como oportunidades de enriquecimento para o processo de ensino e aprendizagem, em detrimento daquelas que padronizam as crianças, serão sempre as mais almejadas. A diversidade, quando valorizada como um recurso pedagógico, contribui significativamente para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e preparados para lidar com a pluralidade presente na sociedade contemporânea (Candau, 2008). Nesse sentido, Silva (2000) destaca: “Essas propostas reconhecem e valorizam a natureza multiplicativa da diferença” (Silva, 2000).

Essa valorização das diferenças implica um esforço consciente por parte das instituições escolares para ir além da tolerância, promovendo a integração e o respeito à diversidade de saberes, culturas e modos de aprender dos estudantes. A escola democrática, nesse contexto, utiliza as próprias diferenças trazidas pelos alunos para promover o sucesso social e o convívio harmônico entre eles (Mantoan, 2003). A abordagem inclusiva, ao transformar a diversidade em uma oportunidade pedagógica, combate a homogeneização imposta pelas práticas tradicionais, favorecendo uma educação mais significativa e equitativa (Aranha, 2001).

Não podemos permitir que as escolas sejam territórios onde se estabeleçam limites para a diversidade. Ao invés de eliminarmos as diferenças, devemos reconhecer nelas um potencial para aprimorar a qualidade das práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento educacional. Como afirmam Stainback e Stainback (1999, p. 26): “Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais” (Stainback, 1999, p. 26).

Essa perspectiva evidencia que a prática inclusiva vai além da promoção da igualdade de oportunidades, contribuindo também para a construção de valores democráticos, como o respeito, a solidariedade e a justiça social. A inclusão escolar, ao reconhecer as especificidades de cada estudante, promove um aprendizado mais significativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades de forma plena (Mantoan, 2015).

A segregação escolar, por sua vez, tem se manifestado ao longo da história como um dos principais entraves para a democratização do ensino. No Brasil, essa segregação se evidencia, sobretudo, nas disparidades entre a qualidade das escolas

públicas e privadas, perpetuando desigualdades sociais e econômicas significativas. A lógica excludente que separa os alunos com base em critérios socioeconômicos, raciais ou cognitivos limita o acesso equitativo a uma educação de qualidade, comprometendo os princípios de justiça e igualdade defendidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Mantoan (2015, p. 35) critica essa lógica ao afirmar:

> É certo que relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas com base em uma lógica que não mais se baseia na igualdade como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, a priori, que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular ou especial, seriações, classificações, hierarquias de conhecimento (Mantoan, 2015, p. 35).

Essa reflexão evidencia que, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário um rompimento com a lógica homogeneizadora e fragmentada que ainda predomina em muitas escolas. A inclusão surge, então, como uma grande aliada nesse processo, pois promove a aceitação das diferenças em um mesmo ambiente escolar, garantindo que todos os estudantes tenham suas especificidades respeitadas (Sassaki, 2005). Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999, p. 27) defendem que: “Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação” (Stainback, 1999, p. 27).

Uma escola excludente deixa marcas profundas nas trajetórias pessoais e sociais dos estudantes. Atitudes preconceituosas e desrespeitosas, vivenciadas na infância, tendem a perpetuar-se na vida adulta, comprometendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como observa Mantoan (2015, p. 35): “O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais” (Mantoan, 2015, p. 35).

Essa afirmação reforça a importância de uma escola inclusiva que valorize as múltiplas identidades dos alunos, promovendo um aprendizado que esteja em consonância com suas realidades e vivências. A inclusão escolar, ao proporcionar um ambiente onde as diferenças são respeitadas, contribui para a formação de indivíduos mais tolerantes, empáticos e preparados para lidar com a diversidade (Freire, 1996). Conforme defendem Stainback e Stainback (1999, p. 28): “Temos de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar deste novo tipo de sociedade” (Stainback, 1999, p. 28).

À luz desse debate, torna-se evidente que modificar a sociedade para torná-la mais inclusiva começa pela escola. Ensinar às crianças a aceitar que as pessoas são diferentes é o primeiro passo para combater a discriminação e promover a igualdade. A segregação nas escolas, ao isolar estudantes com deficiência ou outras especificidades, impede esse processo de interação social e aprendizado mútuo, comprometendo o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática (Cury, 2002). Como sintetiza Stainback (1999, p. 28):

> Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. Se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada (Stainback, 1999, p. 28).

Para que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, tenham igualdade de valor e direitos, é essencial que as escolas ofereçam oportunidades adequadas para que todos possam participar plenamente na sociedade em desenvolvimento. A integração e a igualdade nas escolas são vistas como passos fundamentais para alcançar a justiça social e a inclusão plena. Essa perspectiva se alinha à proposta de Mantoan (2015, p. 35), que afirma: “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (Mantoan, 2015, p. 35).

Essa reflexão de Mantoan destaca como o direito à diferença desafia e modifica profundamente o sistema educacional vigente, que tende a ser excludente, normativo e elitista. A educação tradicional, ao privilegiar determinados padrões de comportamento e desempenho, acaba marginalizando estudantes que não se enquadram nesse modelo, promovendo uma homogeneização que nega a diversidade intrínseca ao ambiente escolar (Aranha, 2001). Assim, a inclusão escolar exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas e das políticas institucionais, promovendo um espaço onde as diferenças sejam compreendidas como um recurso pedagógico, e não como um problema a ser eliminado (Mantoan, 2003).

Conforme afirma Silva (2000 apud Mantoan, 2015, p. 34): “A diferença, na compreensão mais geral, ‘é o que o outro é’ - ele é branco, ele é religioso, ele é

deficiente, [...] ‘é o que está no outro’, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele” (Silva, 2000 apud Mantoan, 2015, p. 34).

Essa percepção evidencia como as práticas escolares tradicionais, ao definir padrões rígidos de comportamento e aprendizagem, acabam por naturalizar a exclusão. A produção da diferença como algo a ser corrigido ou neutralizado reforça as desigualdades e compromete a função social da escola como promotora da inclusão (Candau, 2008). Nesse contexto, a inclusão escolar surge como uma prática transgressora, que questiona as normas estabelecidas e promove uma educação plural, democrática e verdadeiramente inclusiva (Mantoan, 2015).

Em um sistema escolar tradicional, as normas e práticas frequentemente favorecem um modelo único de identidade e comportamento, marginalizando ou desconsiderando a diversidade entre os alunos. Esse sistema é estruturado para produzir e reforçar certas normas e identidades, frequentemente baseadas em padrões de exclusão ou superioridade, que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros (Patto, 2007). Como afirma Mantoan (2015, p. 35): “A diferença é produzida e não pode ser naturalizada, como pensamos, habitualmente” (Mantoan, 2015, p. 35).

Essa compreensão reforça a necessidade de repensar criticamente a forma como a diferença é tratada nas instituições escolares. A naturalização da diferença, como algo que deve ser corrigido para se ajustar aos padrões normativos, impede que a escola cumpra seu papel democrático e inclusivo, comprometendo o direito à educação de todos os estudantes (Sassaki, 2005).

Ao garantir o direito à diferença, busca-se desconstruir práticas e medidas que perpetuam a exclusão e a uniformidade. Em vez de impor uma visão homogênea e normativa sobre o que é considerado aceitável ou valioso, o direito à diferença promove uma abordagem mais inclusiva e respeitosa da diversidade. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 35) destaca: “A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (Mantoan, 2015, p. 35).

Essa afirmação sintetiza a importância de uma educação que valorize a diversidade como um recurso pedagógico, promovendo a inclusão como um princípio ético e político essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Freire, 1996). Para que isso ocorra, é imprescindível que as escolas reconheçam e valorizem as diversas identidades, experiências e habilidades dos

alunos, ajustando suas práticas e políticas para que todos tenham a oportunidade de participar plenamente do processo educativo (Mittler, 2003).

Uma proposta educacional inclusiva exige, portanto, uma transformação significativa do sistema educacional, desafiando as estruturas tradicionais que perpetuam a exclusão e a normatividade. Essa transformação passa pela formação continuada dos professores, pela adaptação dos currículos e pela implementação de práticas pedagógicas que valorizem as experiências e os saberes dos estudantes (Perrenoud, 2000). Conforme argumenta Stainback (1999, p. 28):

> Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (Stainback, 1999, p. 28).

Essa reflexão evidencia que a inclusão escolar não é apenas uma questão de direito, mas uma necessidade ética para promover uma educação que prepare os estudantes para a vida em sociedade, respeitando suas especificidades e promovendo a equidade (Cury, 2002). A inclusão, ao reconhecer a diversidade como uma riqueza, transforma a escola em um espaço democrático, onde todos os alunos, sem exceção, têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades de forma plena e significativa (Aranha, 2001).

3.3 Desafios da educação na perspectiva dos direitos humanos

A educação enfrenta desafios significativos quando vista através da ótica dos Direitos Humanos. A garantia de um ensino inclusivo e equitativo para todos esbarra em obstáculos como a falta de recursos adequados, desigualdades socioeconômicas e barreiras culturais. Além disso, questões como discriminação, políticas educacionais inadequadas, violência nas escolas e acesso limitado à educação de qualidade persistem em muitas partes do mundo, comprometendo o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (Gadotti, 2008). A busca por uma educação que respeite e promova os direitos fundamentais de cada indivíduo é um desafio contínuo, exigindo políticas públicas robustas, investimentos adequados e

um compromisso global com a igualdade de oportunidades educacionais. Conforme afirma Silva (2007): “A Educação em Direitos Humanos é uma prática pedagógica comprometida com uma educação que é permanente, continuada e global; que busca inequivocamente a mudança social; que procura inculcar valores societais que revolucionem a vida cotidiana” (Silva, 2007).

Essa afirmação ressalta que a Educação em Direitos Humanos vai além da simples transmissão de conhecimentos sobre direitos e responsabilidades. Ela exige um compromisso pedagógico contínuo que promova a consciência sobre equidade social e respeito aos pares. Para ser eficaz, essa educação deve ser implementada em todas as etapas do percurso educacional e contextos sociais, promovendo um processo contínuo de conscientização e transformação (Candau, 2005). Além disso, a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo essencial provocar uma transformação social significativa, desafiando estruturas que perpetuam desigualdades e injustiças. Nesse sentido, Sacavino (2000, p. 27) afirma: “A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença” (Sacavino, 2000, p. 27).

Essa perspectiva reforça que a Educação em Direitos Humanos deve articular ações pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes na vida escolar e comunitária, desenvolvendo neles uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e um compromisso ético com a transformação dessas realidades (Candau, 2005). Essa prática pedagógica exige uma abordagem transversal, onde os princípios dos Direitos Humanos sejam integrados a todas as disciplinas e práticas escolares, promovendo uma cultura de paz, respeito mútuo e solidariedade (Gadotti, 2008).

Assumir uma concepção de educação em direitos humanos implica estabelecer objetivos claros para cada situação concreta, considerando a diversidade de contextos em que a escola está inserida. Isso exige a sensibilização dos estudantes e, principalmente, a capacitação dos professores para lidarem com os desafios impostos pela diversidade e pelas desigualdades sociais (Sacavino, 2000). Conforme destacam Candau e Sacavino (2013):

> Tem-se investido bastante nos últimos anos na difusão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em muitas ações de sensibilização. Consideramos urgente procurar articular de modo mais explícito essas ações com programas de formação de multiplicadores e investir de modo mais intenso nesses programas (Candau e Sacavino, 2013).

Essa afirmação evidencia que, embora existam avanços significativos na difusão da Educação em Direitos Humanos, ainda há um longo caminho a percorrer para que essas ações sejam efetivamente traduzidas em práticas pedagógicas transformadoras. A formação continuada dos professores é essencial para que eles se tornem multiplicadores desses princípios, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, emancipadora e inclusiva (Freire, 1996).

Um aspecto essencial a ser considerado na perspectiva educacional dos Direitos Humanos é a construção de ambientes educativos inclusivos, que respeitem e promovam os direitos fundamentais de todos os indivíduos. A criação de ambientes educativos que valorizem os Direitos Humanos proporciona uma formação cidadã crítica e consciente e, dessa forma, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Patto, 2007). Nesse sentido, Gadotti (2008, p. 112) ressalta: “Educar para os direitos humanos é educar para a convivência democrática e para a transformação social, promovendo a participação ativa de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável” (Gadotti, 2008, p. 112).

Essa perspectiva enfatiza que a educação em direitos humanos não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas envolve a construção de uma cultura escolar onde valores como respeito, empatia, justiça e igualdade sejam praticados diariamente. Para isso, é necessário integrar os princípios dos Direitos Humanos em todas as dimensões da vida escolar, promovendo um ambiente seguro, respeitoso e propício ao aprendizado (Santos, 2009).

Além disso, ao integrar os princípios dos Direitos Humanos em todas as facetas do currículo e da vida escolar, as instituições educacionais capacitam os jovens a reconhecerem, desafiarem e combaterem injustiças e discriminações em suas comunidades e além delas. A educação em Direitos Humanos deve, portanto, ser compreendida como um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (Candau, 2005).

Essa afirmação sintetiza a importância de uma educação comprometida com a promoção dos Direitos Humanos como um caminho indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Promover ambientes educativos que valorizem os Direitos Humanos não é apenas uma questão de ética, mas também uma estratégia fundamental para garantir um futuro sustentável e

harmonioso, onde todos possam alcançar seu potencial máximo em um ambiente seguro e respeitoso (Gadotti, 2008).

3.4 A escola, a educação dos direitos humanos e a educação do “nunca mais”

Quando falamos da Educação nos lugares menos favorecidos, emergem debates complexos sobre as condições de acesso ao ensino de qualidade. A realidade de muitas crianças que enfrentam fome, falta de moradia, preconceito, lares desestruturados e, muitas vezes, a falta de empatia daqueles que deveriam acolhê-las expõe um cenário de profundas desigualdades sociais. Esses problemas não podem ser silenciados; pelo contrário, precisam ser amplamente discutidos para que soluções efetivas sejam encontradas. A pergunta que se impõe é: como levar uma educação de qualidade para todas as esferas da sociedade, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial plenamente?

O conceito de minoria, conforme argumenta Sodré (2005, p. 11-14), traz uma reflexão importante para esse debate:

> O conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual. Posto isto, pode-se afirmar que o negro é mais um lugar do que o indivíduo definido pura e simplesmente pela cor da pele (Sodré, 2005, p. 11-14).

Essa visão aponta para a necessidade de uma compreensão mais profunda e estrutural das desigualdades, indo além de uma abordagem superficial que trate apenas dos efeitos sem considerar suas causas. A escola, como instituição, deve se posicionar ativamente na promoção dos Direitos Humanos, assumindo um papel importante na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Candau, 2005).

Para cumprir essa missão, a escola deve abandonar antigas posturas excludentes e desempenhar uma função educativa baseada na defesa dos Direitos Humanos. Isso implica criar ambientes que promovam a dignidade, a igualdade e o respeito, proporcionando uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, englobando também valores éticos e cidadania (Gadotti, 2008). A responsabilidade pedagógica da escola envolve instruir sobre direitos e deveres,

estimular a consciência crítica, promover a empatia e fomentar uma cultura de respeito que combata preconceitos e discriminações (Candau e Sacavino, 2013).

Ao pensar em uma educação que assegure um ambiente seguro e inclusivo, é necessário garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, gênero, orientação sexual ou condição socioeconômica, tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. Essa abordagem se alinha ao que afirma Silva (2007):

> A escola quando abre suas portas à Educação para os Direitos Humanos está fomentando o diálogo entre sujeitos que começam se reconhecendo desde posições não poucas vezes antagônicas e terminam se reconhecendo como diferentes sim, mas nem por isso menos iguais, menos dignas ou menos legítimas em seu exercício da palavra (Silva, 2007).

Essa citação destaca a importância do diálogo como ferramenta pedagógica essencial para a promoção dos Direitos Humanos no ambiente escolar. A educação para os Direitos Humanos deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve tanto a dimensão curricular quanto as práticas cotidianas da escola. Promover o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais permite que os estudantes compreendam as múltiplas dimensões das desigualdades e desenvolvam uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades (Freire, 1996).

Além disso, a educação em Direitos Humanos deve ser vista como uma estratégia para radicalizar a democracia. Segundo Silva (2007): “Relacionar-se com o diferente que não é desigual é abrir espaço para uma verdadeira formação democrática, é ocasião de radicalizar a democracia” (Silva, 2007).

Essa perspectiva propõe uma quebra com o modelo tradicional de educação, que muitas vezes reforça as desigualdades ao tratar as diferenças como problemas a serem superados. Em vez disso, a educação para os Direitos Humanos defende a valorização da diversidade como um recurso pedagógico essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar de forma ética e democrática na sociedade (Sacavino, 2000).

A educação do “nunca mais”, nesse sentido, surge como uma proposta pedagógica que busca impedir a repetição de práticas autoritárias, discriminatórias e excludentes. Essa proposta se inspira em movimentos históricos que, ao lembrar os erros do passado, buscam construir um presente e um futuro mais justos. Conforme argumenta Candau (2005), a memória histórica é um componente fundamental para

a educação em Direitos Humanos, pois permite que os estudantes compreendam a importância de defender os valores democráticos, a justiça social e a igualdade.

A escola, ao incorporar os princípios dos Direitos Humanos em seu currículo e práticas pedagógicas, contribui significativamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça. Ao transformar o ambiente escolar em um espaço onde os direitos fundamentais sejam vivenciados e defendidos diariamente, a educação promove tanto a aprendizagem de conteúdos acadêmicos quanto a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Gadotti, 2008).

Apesar de muitos acreditarem que certas questões já foram superadas na educação atual, a realidade das escolas localizadas em áreas de grande vulnerabilidade social revela um cenário bastante diferente. Como educadora que vivencia cotidianamente essa realidade, percebo que muitas crianças ainda enfrentam problemas graves, que já deveriam ter sido erradicados há muito tempo. As dificuldades enfrentadas por essas crianças, como a fome, a violência, a discriminação e a falta de acesso a recursos básicos, mostram que, na prática, a proclamação dos Direitos Humanos muitas vezes parece ser apenas um documento esquecido nas gavetas dos políticos, quando deveria servir como um instrumento efetivo na luta por melhores condições de vida (Candau, 2005).

Embora seja papel dos professores fomentar debates e assegurar os direitos das crianças, é evidente que o sistema educacional, em muitos casos, não contribui para essa luta. As políticas públicas voltadas para a educação dos Direitos Humanos ainda são escassas e pouco eficazes, limitando a atuação dos professores que, mesmo bem-intencionados, encontram barreiras estruturais significativas para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras (Sodré, 2005). Trabalhar com a educação voltada aos Direitos Humanos significa incutir nas crianças a compreensão de seus direitos, suas responsabilidades e sua capacidade de agir no mundo de forma consciente e transformadora. Isso parece lógico, mas, infelizmente, ainda é raramente aplicado na prática.

A educação em Direitos Humanos deve transmitir exemplos de superação e histórias de sucesso, mostrando às crianças que é possível romper com ciclos de exclusão e construir trajetórias mais justas e dignas. Nesse sentido, Candau (2005) destaca a importância do empoderamento como eixo central dessa educação: “A

educação em Direitos Humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento" (Candau, 2005).

O empoderamento, nesse contexto, não significa apenas ensinar direitos, mas capacitar os estudantes a lutar por eles, desenvolvendo uma postura crítica e ativa diante das injustiças sociais. Isso implica promover uma educação que valorize a diversidade cultural, que reconheça as diferentes formas de saber e que se comprometa com a transformação das condições sociais que geram exclusão (Freire, 1996).

Ainda segundo Candau (2005, p. 7-8):

> Nesse sentido, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o 'nunca mais'; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (Candau, 2005, p. 7-8).

Essa visão integral dos direitos pressupõe um currículo escolar que não se limite ao ensino das disciplinas tradicionais, mas que inclua também temas como cidadania, ética, diversidade e justiça social. A educação para o "nunca mais" surge, assim, como uma proposta pedagógica que busca romper com a "cultura do silêncio" e a invisibilidade das questões sociais, propondo uma abordagem que valorize a memória histórica como forma de evitar a repetição dos erros do passado (Santos, 2009).

A ideia da educação para o "nunca mais" enfatiza a importância de lembrar a história em vez de apagá-la, rompendo com práticas educacionais que, muitas vezes, ignoram as experiências de sofrimento e resistência vividas por determinados grupos sociais. Essa proposta se inspira em movimentos históricos que buscaram, através da memória, construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Mujica, 2001).

Essa concepção de educação propõe um currículo que, além de contemplar as disciplinas tradicionais, inclua também debates sobre cidadania, ética, diversidade cultural, direitos humanos e justiça social, promovendo uma formação integral dos estudantes (Gadotti, 2008). Essa abordagem amplia a compreensão de educação, mostrando que aprender sobre direitos humanos não deve ser um conteúdo isolado, mas sim um eixo estruturante de todas as práticas pedagógicas.

Ao promover uma educação baseada nos princípios dos Direitos Humanos, a escola se transforma em um espaço de inclusão, onde as diferenças são valorizadas como recursos pedagógicos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esse modelo de educação contribui para que os estudantes compreendam seu papel como agentes de transformação social, capacitando-os a lutar contra as desigualdades e injustiças que ainda marcam a realidade brasileira (Freire, 1996). Conforme sintetiza Freire (1996, p. 34): “A prática educativa é um ato político, porque não existe educação neutra: ou ela liberta ou oprime”.

Nesse sentido, a prática educativa deve ser orientada por um compromisso ético com a promoção dos Direitos Humanos, garantindo que a escola seja, de fato, um espaço de inclusão, igualdade e justiça. A educação para o “nunca mais” reforça, assim, a importância de uma escola comprometida com a transformação social, onde os direitos dos estudantes sejam respeitados e promovidos diariamente.

Mesmo parecendo recorrente, enfatizar que trabalhar a educação com foco nos Direitos Humanos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Integrar os princípios dos Direitos Humanos ao currículo escolar promove a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados. A educação que valoriza a dignidade, a igualdade e o respeito prepara os alunos para compreender e reivindicar seus próprios direitos, bem como os capacita a respeitar e defender os direitos dos outros, contribuindo para quebrar ciclos de discriminação e injustiça. Essa abordagem fomenta uma cultura de paz, inclusão e empatia (Candau, 2005).

A promoção dos Direitos Humanos na educação não se resume ao ensino de leis e normas; trata-se de cultivar valores e práticas que sustentem uma convivência harmônica e democrática. Nesse sentido, investir em uma educação voltada para os Direitos Humanos é plantar sementes para um futuro onde todos possam viver com dignidade e respeito, fortalecendo a democracia e contribuindo para a construção de um mundo mais justo e solidário (Gadotti, 2008; Freire, 1996).

O papel do professor diante das demandas dos novos tempos é fundamental, especialmente como multiplicador de conceitos essenciais para a construção de uma sociedade mais igualitária. A importância do professor ao trabalhar uma educação voltada aos Direitos Humanos com crianças vai além da simples transmissão de conhecimento. Ele é um agente essencial na formação de uma

consciência crítica e cidadã desde cedo. Ao abordar temas relacionados aos Direitos Humanos, o professor ensina aos alunos conceitos fundamentais de dignidade e igualdade e, além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades como empatia, respeito e solidariedade (Candau e Sacavino, 2013).

Esse enfoque educacional ajuda as crianças a compreenderem e valorizarem a diversidade, a reconhecerem injustiças e a se engajarem ativamente na promoção de uma sociedade mais justa. Além disso, ao vivenciar e praticar esses princípios no ambiente escolar, os alunos internalizam valores que se refletirão em suas atitudes e ações no futuro (Mujica, 2001). Essa prática pedagógica alinhada aos princípios dos Direitos Humanos contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados (Sodré, 2005).

Para que os educadores sejam mais bem capacitados, é necessário que sejam implementadas políticas públicas com maior enfoque nessa área, incluindo cursos de capacitação, seminários, palestras e iniciativas que ajudem os professores a aplicar os princípios dos Direitos Humanos em sala de aula de forma prática e efetiva (Sacavino, 2000). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003; 2006) tem exercido importante função nesse processo, promovendo estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades voltadas para a formação de educadores, tanto na educação formal quanto na não formal. No entanto, como ressalta Candau (2013), existe uma lacuna significativa entre o ensino teórico sobre Direitos Humanos e a aplicação prática desses conceitos no cotidiano escolar: “Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover” (Candau, 2013).

Essa crítica aponta para a necessidade de uma formação docente que vá além da teoria, capacitando os professores a adaptar suas práticas pedagógicas de forma a promover efetivamente os Direitos Humanos no cotidiano escolar. Isso implica repensar os currículos, as metodologias e as práticas avaliativas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora (Gadotti, 2008).

Além disso, a formação dos educadores precisa estar alinhada a uma concepção crítica de educação, que compreenda a escola como um espaço de luta pela igualdade e pelos Direitos Humanos. A formação continuada deve focar na articulação entre teoria e prática, capacitando os professores a lidar com os desafios da diversidade e da inclusão de maneira ética e eficaz (Freire, 1996).

Essa concepção reforça a ideia de que a educação para os Direitos Humanos deve ser um processo contínuo, comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade em que vivem. A implementação efetiva de políticas públicas que priorizem a educação para os Direitos Humanos, aliada a uma formação docente de qualidade, representa um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Santos, 2009).

Ao promover a educação em Direitos Humanos, a escola cumpre seu papel de formação acadêmica e, além disso, contribui para a construção de uma cidadania ativa e comprometida com a justiça social. Essa educação deve ser entendida como um direito fundamental de todos os estudantes, garantindo que eles desenvolvam uma compreensão profunda de seus direitos e responsabilidades enquanto cidadãos (Candau, 2005). Conforme afirma Freire (1996, p. 67): “Ensinar exige comprometimento com a justiça social” (Freire, 1996, p. 67).

Para o educador, deve ficar claro que não há como dissociar os conceitos da educação voltada aos Direitos Humanos da prática cotidiana. Essa compreensão implica perceber que os princípios dos Direitos Humanos não podem ser abordados como um conteúdo isolado, mas devem ser integrados de forma transversal a todas as disciplinas, permeando as atividades escolares e a convivência diária na escola. Um ponto essencial nesse aspecto é a naturalização dos debates sobre temas como empatia, respeito, discriminação, igualdade de gênero, entre outros assuntos que refletem as demandas das sociedades contemporâneas (Candau, 2005).

Iniciar essas discussões desde as séries iniciais da Educação Infantil é fundamental para que, nas etapas seguintes, esses assuntos sejam tratados com naturalidade. Ensinar as crianças a respeitar as diferenças, a lidar com conflitos de maneira ética e a compreender o valor da diversidade promove um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. Não há necessidade de criar tabus ao discutir aspectos relacionados à raça, preconceito e sexualidade, especialmente quando essas crianças foram ensinadas a tratar o outro de forma respeitosa,

compreendendo que as diferenças fazem parte da condição humana (Freire, 1996). Conforme ressalta Candau (2013): “As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar” (Candau, 2013).

Essa reflexão aponta para a importância de um planejamento pedagógico orientado por princípios claros e objetivos, que considere a formação integral dos estudantes como um fim último. A educação voltada aos Direitos Humanos, nesse sentido, deve ter como propósito o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de atuar de forma ética e transformadora na sociedade (Santos, 2009).

O principal papel do educador que trabalha com essa perspectiva é promover o empoderamento dos estudantes, especialmente daqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade social. A educação para os Direitos Humanos deve ser compreendida como um processo emancipatório, que possibilite aos estudantes reconhecerem seu valor, seu potencial e seu papel na sociedade. Quando o educador atua para tornar o aluno um sujeito de direitos, ele contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (Sodré, 2005).

A noção de dignidade humana deve, portanto, perpassar todos os aspectos da prática pedagógica, constituindo-se como um eixo estruturante de todo o processo educativo. Isso implica tratar os estudantes com respeito, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, expressar suas opiniões e desenvolver suas habilidades. Conforme destaca Candau (2013): “A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido” (Candau, 2013).

Essa perspectiva evidencia que a educação voltada aos Direitos Humanos não se limita a ensinar sobre os direitos, mas envolve criar condições concretas para que esses direitos sejam vivenciados cotidianamente na escola. Isso requer uma postura pedagógica ética, comprometida com a inclusão, a justiça social e o respeito às diferenças (Gadotti, 2008). Além disso, implica formar educadores preparados para lidar com os desafios da diversidade, que compreendam o seu papel como mediadores de conflitos e promotores de uma cultura de paz, empatia e respeito (Freire, 1996).

O desafio é grande, especialmente em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. No entanto, ao assumir esse compromisso ético com a educação voltada aos Direitos Humanos, o educador contribui para a formação de uma geração mais consciente de seus direitos e deveres, preparada para atuar de forma ética, democrática e solidária na sociedade (Sacavino, 2000).

A prática pedagógica orientada pelos Direitos Humanos deve, portanto, promover uma reflexão crítica sobre as condições sociais que perpetuam a exclusão e as desigualdades, incentivando os estudantes a se posicionarem de forma ativa e consciente diante das injustiças (Freire, 1996).

Assim, a educação deve ser entendida como um processo de libertação, que promova a autonomia dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Outro aspecto essencial que precisa ser levado em conta pelo educador é a escuta. As crianças trazem consigo muitas contribuições valiosas baseadas em suas experiências de vida, especialmente quando esses direitos são violados. A prática de ouvir os alunos e trazer essas reflexões para o debate em sala de aula é fundamental para a sensibilização dos demais, além de ser um caminho para a construção de alternativas concretas sobre como agir diante de determinadas situações. A escuta ativa promove um ambiente de respeito mútuo, e permite que os estudantes compreendam a importância de valorizar a diversidade de opiniões e vivências (Candau, 2005).

Nesse contexto, Candau (2013) afirma:

> O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos (Candau, 2013).

Essa abordagem destaca a importância de uma prática pedagógica que privilegie a participação ativa dos estudantes, promovendo espaços onde todos possam expressar suas opiniões livremente, sem medo de represálias ou julgamentos. A educação em Direitos Humanos deve ser entendida como um processo prático e contínuo, onde os estudantes aprendem sobre seus direitos, os exercem e os vivenciam diariamente no ambiente escolar (Freire, 1996).

Para que a educação voltada aos Direitos Humanos seja efetiva, os educadores precisam estar atentos aos conceitos fundamentais dessa abordagem. Educar para os Direitos Humanos não significa proteger quem está em desacordo com a lei, mas sim dignificar todas as pessoas, proporcionando voz e espaço para que todos possam expor suas ideias e aprender com os debates. Esse processo educativo deve ser orientado por princípios éticos que promovam a justiça, a igualdade e o respeito às diferenças (Gadotti, 2008).

Conforme estabelece o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), essa educação deve ser compreendida como um processo que inclui duas dimensões essenciais: os Direitos Humanos no contexto educativo e a realização dos Direitos Humanos na educação. A primeira dimensão visa garantir que todos os componentes e processos educativos favoreçam a aprendizagem dos Direitos Humanos, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e combatam todas as formas de discriminação (Mujica, 2001). Já a segunda dimensão busca assegurar o respeito aos Direitos Humanos de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo alunos, professores e toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a promoção dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores (Santos, 2009).

Ainda é tímida a promoção desse debate em cursos de formação de professores, apesar de sua importância. A educação em Direitos Humanos precisa estar presente desde a formação inicial do educador, de modo que ele possa atuar como um multiplicador desses princípios em sua prática cotidiana. A formação docente deve incluir discussões sobre ética, cidadania, diversidade cultural e inclusão, promovendo uma compreensão crítica e aprofundada sobre os desafios da educação voltada aos Direitos Humanos (Sacavino, 2000).

A especialização do educador na área de Direitos Humanos é essencial para garantir que os princípios dessa educação sejam transmitidos de maneira significativa e consistente no ambiente escolar. Ao aprofundar seu conhecimento e habilidades, o educador se torna mais apto a abordar questões complexas com competência e sensibilidade, promovendo debates construtivos e respeitosos. Além disso, ao atuar como um modelo de comportamento para os alunos, o professor

contribui para a formação de uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na justiça social (Freire, 1996).

A formação docente deve, portanto, abranger tanto conhecimentos teóricos sobre os Direitos Humanos quanto estratégias metodológicas que possibilitem sua aplicação na prática cotidiana, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e democrático. Essa formação precisa ser contínua, garantindo que os educadores possam se atualizar constantemente sobre os desafios contemporâneos relacionados à diversidade, à inclusão e aos Direitos Humanos (Candau e Sacavino, 2013).

Em última análise, a especialização do educador é um investimento vital para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação voltada aos Direitos Humanos deve ser compreendida como uma prática emancipatória, que capacite os estudantes a reconhecerem e lutarem por seus direitos, promovendo a transformação social. Ao assumir esse compromisso ético com a promoção dos Direitos Humanos, o educador contribui para a construção de uma escola democrática, onde todos os alunos possam aprender, conviver e se desenvolver de forma plena e significativa (Gadotti, 2008).

4 MARIA MONTESSORI: DO SONHO AO MÉTODO

O método Montessori é uma referência internacional por adotar uma abordagem pedagógica que integra a criação de um ambiente preparado à formação integral do professor. A prática e a teoria, dentro desse método, precisam estar em perfeita consonância, garantindo que o aprendizado ocorra de forma significativa e contextualizada (Gonzalez, 2012; Lillard, 2017; Rohrs, 2010). Atualmente, no Brasil, de acordo com o Mapa Nacional de Escolas Montessorianas (levantamento oficial de todas as instituições montessorianas do Brasil), existem entre 70 e 120 instituições que seguem essa metodologia, indicando um crescente interesse pelas práticas montessorianas como alternativa às práticas tradicionais de ensino. No entanto, antes de abordar os fundamentos e a aplicação do método, é essencial compreender a trajetória de vida da mulher que o concebeu: Maria Montessori.

Maria Montessori nasceu em 1870, na cidade de Chiaravalle, província de Ancona, na Itália. Desde muito jovem, demonstrava um espírito determinado e uma vontade incomum de realizar grandes feitos. Aos 10 anos, mesmo gravemente doente e desenganada pelos médicos, afirmava com convicção à família que não morreria, pois ainda tinha muito a realizar. Sua vida e obra comprovariam essa força de vontade, com a criação de um método pedagógico inovador, pautado na “pedagogia científica”, que até hoje influencia educadores em todo o mundo (Almeida, s/d).

Desde cedo, Montessori mostrou interesse pela área de Matemática, ingressando inicialmente no curso de Engenharia. Sua paixão pelos estudos, entretanto, não se restringia a uma única área. Ao longo de sua trajetória acadêmica, ela se encantou também pela Biologia, o que a levou a ingressar na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma, onde se formou como a primeira mulher médica da Itália (Modena Dutra, 2015). Essa escolha foi um ato de coragem e desafio às convenções sociais de sua época, considerando que vivia em uma sociedade profundamente patriarcal, onde o papel da mulher era limitado a espaços restritos e onde a educação feminina, quando permitida, tinha como objetivo a formação moral e a constituição do caráter, sem grande ênfase no desenvolvimento intelectual (Louro, 1997).

Conforme relata Modena Dutra (2015, p. 4):

> Era muito comum que as meninas escolhessem ser professoras quando crescessem. Não foi o que aconteceu com Maria, pelo menos não no início. Primeiramente, ela queria ser atriz. Depois, durante os anos da escola, ela percebeu que tinha felicidade com os números e, por isso pensou em ser engenheira. Depois se apaixonou pela biologia! Foi quando decidiu entrar na Faculdade de Medicina (Modena Dutra, 2015, p. 4).

Essa narrativa demonstra a versatilidade de interesses de Montessori e sua disposição em enfrentar desafios significativos para seguir seus sonhos. Sua formação em Ciências Naturais, pela Faculdade de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais da Universidade de Roma, contribuiu de forma significativa para a elaboração de seu método pedagógico, que se baseia em observações científicas do desenvolvimento infantil e na criação de um ambiente preparado que favoreça a autonomia, a independência e o aprendizado ativo das crianças (Lillard, 2017).

Um dos aspectos mais inovadores do método Montessori é a centralidade do aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizado. Essa concepção revolucionária para a época, pautada na observação cuidadosa das crianças e em princípios científicos, permitiu a Montessori desenvolver materiais pedagógicos específicos que estimulassem o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos estudantes de forma integrada (Gonzalez, 2012). Além disso, o método enfatiza a importância de um ambiente preparado, onde cada elemento seja pensado para favorecer a autonomia e a liberdade com responsabilidade. A escola, para Montessori, deveria ser um espaço onde as crianças pudessem explorar livremente, aprender com seus erros e desenvolver-se em seu próprio ritmo, sem as pressões típicas do ensino tradicional (Rohrs, 2010).

Outro ponto de destaque na trajetória de Maria Montessori foi sua atuação em defesa dos direitos das crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Sua experiência prática com crianças consideradas “incorrigíveis” em instituições de caridade em Roma foi determinante para a elaboração de seu método. Ao trabalhar diretamente com essas crianças, Montessori percebeu que a maioria dos problemas de aprendizagem estava relacionada à falta de estímulos adequados, e não a limitações cognitivas propriamente ditas (Kramer, 1988). Essa constatação levou-a a desenvolver um conjunto de materiais e práticas pedagógicas que pudessem ser utilizados por todas as crianças, independentemente de sua condição social ou intelectual.

A filosofia de Montessori, fundamentada na observação científica, na liberdade com responsabilidade e no respeito à individualidade da criança, oferece uma visão holística da educação. Seu método busca desenvolver não só habilidades acadêmicas, mas também competências sociais, emocionais e éticas, preparando os estudantes para atuarem de forma consciente, responsável e solidária na sociedade (Lillard, 2017). Conforme observa Gonzalez (2012):

> O método Montessori não é apenas uma técnica de ensino, mas uma filosofia de vida que valoriza a autonomia, o respeito e a capacidade inata das crianças de aprender e se desenvolver quando inseridas em um ambiente preparado para estimular sua curiosidade e seu senso crítico (Gonzalez, 2012).

Em uma época em que as mulheres eram destinadas quase exclusivamente à maternidade e ao convívio do lar, a decisão de Maria Montessori de seguir a carreira médica e se dedicar aos estudos acadêmicos representou um desafio enorme às convenções sociais. Sua entrada na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma não foi bem vista pela sociedade da época, marcada por um patriarcado rígido que limitava severamente o acesso das mulheres à educação superior. A resistência social, no entanto, não a impediu de continuar seus estudos com determinação. Para contornar as restrições impostas, como a proibição de ter contato com corpos masculinos durante as aulas práticas, Montessori foi designada a cuidar de idosos em "asilos de loucos", onde iniciou suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Foi nesse contexto que seu legado começou a ser construído (Almeida, s/d).

O episódio em que Montessori proferiu sua primeira conferência como estudante na Universidade é um marco importante de sua trajetória. Conforme relata Almeida (s/d, p. 12): “Quando, por exigência do curso, Maria Montessori profere na Universidade a sua primeira conferência como estudante, um grande respeito passa a lhe ser atribuído” (Almeida, s/d, p. 12).

Esse reconhecimento inicial pavimentou o caminho para sua atuação como médica-assistente, onde teve seu primeiro contato direto com crianças. Como não poderia examinar corpos masculinos em um consultório médico, Maria encontrou na psiquiatria uma alternativa para seguir sua vocação. A experiência com crianças reclusas em instituições psiquiátricas, muitas vezes consideradas “loucas” ou incuráveis, despertou seu interesse pelo desenvolvimento infantil e pelas possibilidades pedagógicas de reabilitação desses indivíduos. Essa prática a levou a

perceber o tratamento desumano dado a essas crianças, muitas vezes vistas como inferiores pela sociedade da época (Kramer, 1988).

Foi durante esse período que Montessori passou a se interessar profundamente pelas teorias de Edouard Séguin, um médico francês pioneiro na educação de crianças com deficiência intelectual. As ideias de Séguin, centradas na importância do desenvolvimento sensorial e motor como base para a aprendizagem, tiveram um impacto significativo nas teorias que Montessori viria a desenvolver posteriormente. Em sua obra “Pedagogia Científica” (1909/1965), Montessori descreve como esses primeiros contatos com crianças em instituições psiquiátricas foram fundamentais para a construção de seu método pedagógico. Conforme relata Montessori (1965, p. 27):

> Foi assim que, interessando-me pelas crianças mentalmente deficientes, vim a conhecer o método especial de educação idealizado por Edouard Séguin para esses pequenos infelizes, comprometendo-me da ideia, então nascente, admitida mesmo nos círculos médicos, da eficácia da ‘cura pedagógica’ para várias formas mórbidas, como a surdez, a paralisia, a idiotia, o raquitismo, etc. O fato de se preconizar a união da pedagogia à medicina no campo da terapêutica era a conquista prática do pensamento da época e nesta direção difundia-se o estudo da atividade motora (Montessori, 1965, p. 27).

Essa passagem evidencia a concepção inovadora de Montessori ao defender a união entre pedagogia e medicina, uma abordagem interdisciplinar que considerava o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos motores, cognitivos e emocionais. A observação cuidadosa dos comportamentos infantis, prática central de seu método, revelou-lhe que muitas das dificuldades de aprendizado enfrentadas pelas crianças institucionalizadas não eram decorrentes de limitações cognitivas intrínsecas, mas da ausência de estímulos pedagógicos adequados (Gonzalez, 2012).

Nesse período, Montessori dedicou-se intensamente à criação de materiais pedagógicos adaptados às necessidades específicas de cada criança. Esses materiais, como letras de lixa, blocos sensoriais e jogos matemáticos, foram desenvolvidos para estimular a autonomia e o aprendizado ativo, promovendo o desenvolvimento motor e cognitivo de maneira integrada. O sucesso alcançado com as crianças consideradas “atípicas” revelou o potencial de seu método para ser aplicado também com crianças típicas, expandindo o alcance de suas práticas pedagógicas para além das instituições psiquiátricas (Lillard, 2017).

À luz de suas pesquisas, Montessori defendeu a ideia de que as crianças com necessidades especiais não aprendiam pela ausência de materiais pedagógicos específicos para suas particularidades. Essa percepção a levou a aprofundar seus estudos, graduando-se também em Pedagogia e Psicologia. Conforme afirma Montessori (1965): “Tive a intuição de que o problema dos deficientes era mais de ordem pedagógica do que médica” (Montessori, 1965).

Essa afirmação resume a visão revolucionária de Montessori sobre a educação inclusiva. Ao entender que os obstáculos enfrentados por crianças com deficiência eram, em grande parte, de natureza pedagógica, e não médica, Montessori propôs um modelo educativo centrado na observação, na experimentação prática e na personalização do ensino. Seu método, fundamentado na autonomia do aluno e na aprendizagem por meio da exploração ativa do ambiente, promoveu uma transformação significativa na maneira como a educação era concebida, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência (Rohrs, 2010).

O legado de Montessori, portanto, vai muito além da criação de materiais pedagógicos inovadores. Sua proposta representa uma mudança paradigmática na educação, baseada no respeito à individualidade, na observação científica e na crença de que todas as crianças são capazes de aprender quando inseridas em um ambiente preparado e acolhedor. Sua defesa da inclusão como um princípio fundamental da prática pedagógica continua a inspirar educadores em todo o mundo, promovendo uma educação mais justa, equitativa e comprometida com os Direitos Humanos (Gadotti, 2008).

O engajamento de Maria Montessori na educação trouxe um entendimento revolucionário sobre o desenvolvimento infantil. No final do século XIX, Montessori assumiu a direção da Escola Ortofrênica em Roma, uma instituição dedicada ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Foi nessa escola que ela aplicou suas primeiras práticas pedagógicas voltadas para crianças com neurodivergências, utilizando métodos científicos baseados na observação direta e no desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos (Kramer, 1988). Essa experiência proporcionou insights fundamentais para a construção de seu método, que mais tarde seria expandido para crianças sem neurodivergências, mas que viviam em condições de vulnerabilidade social.

Em 6 de janeiro de 1907, Montessori inaugurou a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças) em San Lorenzo, um bairro operário de Roma, atendendo cerca de 50 crianças carentes. A proposta pedagógica inovadora da *Casa dei Bambini* priorizava a educação para a vivência prática, focando no desenvolvimento da autonomia, da autodisciplina e da capacidade de aprendizagem espontânea. As crianças aprendiam a se vestir sozinhas, cuidar da higiene pessoal, praticar atividades físicas e, entre essas atividades cotidianas, desenvolviam também noções de matemática e alfabetização (Lillard, 2017). Essa abordagem, que se concentra na aprendizagem pela experiência, muitas vezes é associada à Educação Popular ou à Educação Prática, enfatizando a importância das práticas cotidianas como elemento central do processo educativo (Gadotti, 2008).

À medida que o tempo passava, Montessori percebeu que as crianças da *Casa dei Bambini* se mostravam mais concentradas, tranquilas e, rapidamente, aprendiam a ler e a escrever. Essas observações foram essenciais para o desenvolvimento de duas de suas principais teorias pedagógicas: a educação pelos sentidos e a educação pelo movimento. Montessori defendia que a aprendizagem deve ser um processo ativo e sensorial, onde a criança tem liberdade para explorar, experimentar e aprender de forma autônoma. Essas ideias foram consolidadas em seu livro Pedagogia Científica (1909), onde Montessori descreve detalhadamente seu método, que ficaria conhecido mundialmente como o Método Montessori (Montessori, 1965).

Conforme explica Montessori:

> Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Se deve surgir uma pedagogia do estudo individual do escolar, isto somente será possível graças à observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento (Montessori, 1965, p. 25).

Em vez disso, Montessori defendia a criação de ambientes preparados, onde as crianças pudessem explorar livremente, aprender com os próprios erros e desenvolver habilidades cognitivas, motoras e emocionais de forma integrada. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, acompanhando o desenvolvimento da criança e oferecendo materiais e atividades adequadas às necessidades individuais de cada aluno (Rohrs, 2010).

Um aspecto essencial do método Montessori é a organização do ambiente escolar conforme os interesses naturais das crianças. Elas mesmas conduzem seu aprendizado, escolhendo as atividades que desejam realizar, enquanto o professor atua como um guia, ajudando-as a explorar seu potencial de forma plena. Conforme explica Montessori (1965, p. 16): “É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir” (Montessori, 1965, p. 16).

Essa liberdade de escolha, associada a um ambiente estruturado e materiais pedagógicos específicos, possibilita que as crianças desenvolvam habilidades essenciais como autonomia, concentração, disciplina e senso crítico. Além disso, a proposta montessoriana promove uma educação inclusiva, baseada no respeito às diferenças individuais e na crença de que todas as crianças são capazes de aprender, cada uma a seu ritmo (Lillard, 2017).

Com o passar dos anos, o método Montessori conquistou reconhecimento internacional. Maria levou sua proposta pedagógica para os Estados Unidos, Espanha, Inglaterra e outros países da Europa. Seu método, já consolidado na Itália, deu origem a inúmeras Casas das Crianças ao redor do mundo, tornando-a uma referência na educação infantil. No entanto, com a ascensão do regime fascista na Itália, Montessori enfrentou uma forte oposição política. Em 1934, com a intensificação da repressão, ela decidiu deixar a Itália, buscando refúgio na Espanha. Porém, com o início da Guerra Civil Espanhola, Montessori mudou-se para a Holanda e, posteriormente, em 1939, para a Índia, onde permaneceu por sete anos (Kramer, 1988).

Durante seu período na Índia, Montessori continuou a difundir suas ideias, formando centenas de professores e consolidando seu método como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional. Mesmo enfrentando as dificuldades impostas pela Segunda Guerra Mundial, Montessori manteve seu compromisso com a educação inclusiva e humanista. Conforme ela mesma descreve:

> Devemos despertar na consciência do educador o interesse pelas manifestações dos fenômenos naturais em geral, levando-o a amar a natureza e a sentir a ansiosa expectativa de todo aquele que guarda o resultado de uma experiência que preparou com cuidado e carinho (Montessori, 1965, p. 13).

Essa visão reflete a importância que Montessori atribuía à formação contínua dos educadores, destacando a necessidade de preparar professores capazes de

observar, compreender e apoiar o desenvolvimento natural das crianças. Sua proposta defendia uma educação pautada no respeito, na empatia e na promoção da paz, princípios que se tornaram pilares fundamentais do método Montessori (Gonzalez, 2012).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, Montessori pôde retornar à Itália, onde continuou a difundir suas ideias até sua morte, em 6 de maio de 1952, vítima de uma hemorragia cerebral. Seu legado permanece vivo, com milhares de escolas montessorianas ao redor do mundo, promovendo uma educação inclusiva, ética e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças (Rohrs, 2010).

4.1 O método Montessori na perspectiva inclusiva

A educação inclusiva tem sido um tema central em pesquisas, projetos, documentos e debates em diversas áreas, buscando garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional. Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a discussão sobre a criação de escolas inclusivas ganhou ainda mais destaque, reforçando a importância de práticas pedagógicas que atendam de forma efetiva os estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 2º, estabelece a obrigatoriedade da matrícula para todos os alunos, determinando que a escola deve se organizar para atender a todos, independentemente de suas diferenças, necessidades ou deficiências (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, convém salientar que Maria Montessori já dedicava tempo e estudo para as crianças atípicas desde o final do século XIX, muito antes de a inclusão se tornar uma pauta central na educação. Sua abordagem pedagógica, baseada na observação cuidadosa e no desenvolvimento de materiais específicos para atender as necessidades individuais das crianças, antecipa muitos dos princípios que hoje orientam a educação inclusiva. A inclusão de crianças neurodivergentes requer, cada vez mais, estudos aprofundados e atenção dos educadores para garantir um aprendizado significativo e efetivo. A visão de Montessori sobre a educação era clara e progressista: “Meu objetivo, em uma

palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas" (Mantoan, 2015, p. 16).

Além da demanda inclusiva, o método criado por Montessori visava quebrar os paradigmas de uma educação tradicional, unilateral e autoritária, que via o professor como o único detentor do conhecimento. Sua proposta era dar voz às crianças, promovendo uma educação pautada na autonomia, na liberdade com responsabilidade e na personalização do ensino conforme as necessidades de cada aluno. Conforme ressalta Rohrs (2010, p. 15): "De fato, a reforma que recomendava não se limitava a uma simples substituição mecânica dos métodos antigos por novos, supostamente melhores" (Rohrs, 2010, p. 15).

Montessori não pretendia simplesmente substituir os métodos já existentes por alternativas aparentemente melhores, mas revisitar práticas pedagógicas que já não atendiam às demandas da sociedade. Seu objetivo era transformar a sala de aula em um espaço de escuta ativa, participação e desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos e potencialidades individuais (Gonzalez, 2012).

Ao estudar medicina, Maria Montessori enfrentou várias restrições impostas pela sociedade patriarcal da época. Impedida de ter contato com corpos masculinos, ela foi direcionada ao trabalho com adultos e crianças com necessidades especiais. Esse contato inicial despertou seu interesse pela educação inclusiva e sua vontade de desenvolver práticas pedagógicas efetivas para essas pessoas, que eram sistematicamente rejeitadas pela sociedade. Conforme destaca Skliar (2015, p. 27):

> A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc (Skliar, 2015, p. 27).

Essa postura ética e inclusiva defendida por Montessori representa uma visão radical para a época, pois propunha que a educação deveria ser um direito inalienável de todos, independentemente de qualquer deficiência ou condição social. Sua experiência com crianças institucionalizadas — que eram rotuladas como "incorrigíveis" ou "débeis mentais" — mostrou que, quando inseridas em um ambiente preparado, essas crianças podiam aprender a ler, escrever e realizar atividades práticas de forma autônoma (Kramer, 1988).

O trabalho com essas crianças e adultos marginalizados pela sociedade era composto, em grande parte, por atividades de vida prática, como trocar de roupa

sozinho, calçar sapatos, escovar os dentes, entre outras. Montessori percebeu que, à medida que os indivíduos avançavam nessas atividades, seu interesse e engajamento em tarefas pedagógicas aumentavam significativamente. Esse enfoque nas habilidades práticas e na independência dos alunos se mostrou uma estratégia poderosa para promover a autoestima e a confiança dessas crianças, que passavam a se perceber como capazes e autônomas (Lillard, 2017).

De acordo com Montessori (1965, p. 33): “Usando esse método consegui que alguns deficientes do manicômio aprendessem a ler e a escrever corretamente; mais tarde, apresentando-se ao exame nas escolas públicas, juntamente com os escolares normais, obtiveram aprovação” (Montessori, 1965, p. 33).

Esse relato evidencia o impacto profundo do método Montessori na vida das crianças com necessidades especiais, comprovando que, quando recebem os estímulos adequados, todas as crianças podem aprender e se desenvolver plenamente. A inclusão, nesse contexto, não era apenas um ideal abstrato, mas uma prática cotidiana fundamentada em princípios científicos e pedagógicos sólidos. A ênfase na observação, na personalização do ensino e no desenvolvimento de materiais específicos para cada necessidade fez do método Montessori um precursor da educação inclusiva (Rohrs, 2010).

Além disso, Montessori defendia que a inclusão não deveria ser vista apenas como um direito das crianças com deficiência, mas também como um benefício para toda a comunidade escolar. Em um ambiente inclusivo, todos os alunos aprendem a valorizar as diferenças, a conviver com a diversidade e a desenvolver habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Logo, o método Montessori representa uma proposta inclusiva e humanista de educação, que reconhece o potencial de todas as crianças, respeitando suas diferenças individuais e promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e libertadora. Sua visão de uma escola inclusiva, aberta incondicionalmente a todos, permanece como um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e igualitária (Gadotti, 2008).

Com a aplicação de seu método pedagógico, Maria Montessori conseguia transformar profundamente a vida das crianças com deficiência, que muitas vezes eram expulsas das escolas tradicionais e marginalizadas pela sociedade. Seu método, fundamentado na observação científica e na criação de materiais

pedagógicos específicos para atender as necessidades individuais de cada aluno, permitiu que essas crianças desenvolvessem habilidades acadêmicas, motoras e sociais de forma significativa. Conforme relata Montessori (1965, p. 36): “Isto é, foram transformados em indivíduos socialmente úteis e instruídos” (Montessori, 1965, p. 36).

Essa transformação revela a essência do método Montessori: uma educação inclusiva e personalizada, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades, são valorizadas como indivíduos capazes de aprender e contribuir para a sociedade. A prática da inclusão efetiva, como defendida por Montessori, ia além da simples inserção de crianças com deficiência em escolas regulares; tratava-se de criar ambientes de aprendizagem que respeitassem a diversidade e promovesse a autonomia dos alunos (Gonzalez, 2012).

Desde os primórdios de seu trabalho, Montessori, apoiada nas ideias de Edouard Séguin, já praticava a inclusão de forma concreta, sem medir esforços para garantir que todas as crianças pudessem se desenvolver de forma plena e digna. Séguin, um dos grandes influenciadores de Montessori, defendia a importância do desenvolvimento sensorial e motor como bases fundamentais para a aprendizagem, visão que foi incorporada integralmente no método montessoriano (Kramer, 1988). A prática de Montessori refletia uma profunda compreensão sobre o papel da educação na promoção da justiça social e na construção de uma sociedade mais inclusiva. Conforme destaca Skliar (2015), a inclusão deve começar por gestos simples, através do que ele chama de “gestualidade mínima, sem estridências”: “Devemos começar a ‘fazer’ inclusão em pequenos gestos e por meio do que Skliar (2015) chama de ‘gestualidade mínima, sem estridências’, em que sejamos capazes de considerar o outro sem tentar reduzi-lo a uma uniformidade que reforça as diferenças” (Skliar, 2015, p. 27).

Essa visão de inclusão requer uma escuta ativa e uma postura ética dos educadores. A prática pedagógica proposta por Montessori sempre valorizou a voz e a autonomia das crianças, promovendo um diálogo aberto e respeitoso. Para Montessori, a educação deveria ser um processo de liberdade com responsabilidade, onde as crianças pudessem explorar livremente seu ambiente, aprender com seus erros e desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida em sociedade (Lillard, 2017). A escuta pedagógica, nesse contexto,

torna-se uma ferramenta fundamental para o educador compreender as necessidades, os desejos e as potencialidades dos alunos, promovendo uma inclusão que não seja apenas normativa, mas efetiva (Rohrs, 2010).

Uma escola inclusiva deve estar baseada na ideia de uma pedagogia transformadora, onde o foco é a formação integral do aluno, levando-o a ocupar um lugar significativo na sociedade. A proposta montessoriana de uma educação inclusiva, centrada no desenvolvimento integral das crianças, defende que a verdadeira inclusão ocorre quando a escola promove um ambiente onde todos possam aprender juntos, respeitando suas diferenças individuais. Conforme explica Gadotti (2008): “A inclusão só será efetiva quando deixarmos de falar sobre o outro para começar a falar com o outro, ouvindo suas demandas, suas expectativas e suas necessidades” (Gadotti, 2008, p. 44).

No entanto, a inclusão nas escolas brasileiras ainda enfrenta inúmeros desafios estruturais e pedagógicos. Muitas vezes, a inclusão que temos hoje mascara as diferenças em vez de valorizá-las. A falta de mobiliário adequado, profissionais de apoio pedagógico, psicólogos escolares e, principalmente, a superlotação das salas de aula, impede que os alunos com deficiência recebam a atenção necessária para seu pleno desenvolvimento. A prática de simplesmente inserir o aluno com deficiência na sala de aula regular, sem as devidas adaptações pedagógicas e sem um acompanhamento especializado, configura-se como uma inclusão excludente, onde as necessidades específicas desses alunos são desconsideradas (Brasil, 2008).

Conforme destaca Skliar (2002, p. 91):

> Existe uma estratégia de contenção em que o outro nunca é um agente articulador ativo. O outro é citado, mencionado, iluminado, incorporado em estratégias de imagem/contra-imagem etc., mas ele nunca menciona, ele nunca pode interferir com as imagens e jogos de contra-imagem estabelecidos a priori (Skliar, 2002, p. 91).

Essa reflexão denuncia uma prática comum nas escolas: a inclusão meramente discursiva, onde se fala sobre o aluno com deficiência, mas raramente se permite que ele fale, que ele expresse suas demandas, suas opiniões e suas necessidades de forma ativa e significativa. Essa inclusão apenas aparente não transforma a realidade escolar, pois mantém os alunos com deficiência em uma condição passiva, sem lhes proporcionar um protagonismo real em seu processo de aprendizagem (Candau, 2005).

A inclusão, para ser efetiva, precisa ser construída coletivamente, com a participação ativa de todos os atores da comunidade escolar. Os professores precisam ser capacitados para lidar com a diversidade e para desenvolver práticas pedagógicas que atendam efetivamente às necessidades de todos os estudantes. Além disso, é essencial que a inclusão seja compreendida como um direito fundamental, e não como um favor concedido pela escola ou pelos educadores (Freire, 1996).

Tudo que se ensina deve estar intrinsecamente ligado à vida. Todo o aprendizado adquirido na escola deve preparar a criança para seu papel na sociedade, de forma significativa e prática. Conforme defende Montessori (1965, p. 94): “A nova educação não consiste em só dar à criança os meios de simplesmente realizar ações; propicia ainda a liberdade de dispor delas” (Montessori, 1965, p. 94).

Essa visão reforça a importância das atividades de vida prática na proposta montessoriana, pois elas preparam a criança para agir de forma autônoma, responsável e consciente no mundo. À luz das ideias de Montessori, a educação deve focar em auxiliar o desenvolvimento natural das crianças, promovendo um aprendizado que não se limite à aquisição de conhecimentos teóricos, mas que seja profundamente conectado com a vida cotidiana e com as demandas sociais (Lillard, 2017). Isso implica em criar propostas pedagógicas que compreendam a singularidade de cada aluno, respeitando seus ritmos e potencialidades. Assim, afastamo-nos da normalidade e da uniformidade dos espaços escolares, promovendo a construção de identidades autênticas e diversas (Gonzalez, 2012).

Segundo Mantoan (2015, p. 74):

> As atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realizarem-nas, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Portanto, não se excluirá nenhum aluno das atividades nem serão oferecidas a alguns (os que sabem menos) atividades adaptadas, facilitadas. Toda atividade deverá suscitar exploração, descoberta, com base nas possibilidades e nos interesses dos alunos, que optaram por desenvolvê-las em pequenos grupos ou por si mesmos. Como o ensino não é diferenciado para os mais avançados ou com menos capacidade, é importante lembrar que ensinar é um ato coletivo, mas aprender sempre é individualizado (Mantoan, 2015, p. 74).

Essa reflexão de Mantoan corrobora a perspectiva montessoriana, que defende uma educação inclusiva baseada na personalização do ensino, sem discriminação ou adaptações que limitem o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A inclusão, para ser efetiva, precisa ser compreendida como um direito fundamental e,

para isso, o ambiente escolar deve estar preparado para oferecer oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas (Rohrs, 2010).

Ao colocarmos uma criança típica frente a um material pedagógico montessoriano, observa-se que ela naturalmente demonstra interesse em manuseá-lo. Sua concentração tende a ser maior, e à medida que progride na atividade, seu interesse aumenta. No entanto, uma criança atípica, por suas especificidades neurodivergentes, pode facilmente se distrair diante dos estímulos, desviando sua atenção do ponto central da aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental: cabe a ele ajudar a criança a manter o foco, direcionando-a de forma gentil e respeitosa a compreender o material utilizado (Kramer, 1988).

As contribuições de Maria Montessori para a educação de crianças neurodivergentes, feitas ainda no século passado, são imensas e extremamente atuais. Suas ideias defendiam, de forma pioneira, um ensino inclusivo, útil e personalizado. A visão montessoriana de inclusão converge com as propostas de diversos pensadores contemporâneos da educação, como Skliar e Moran, que também defendem uma educação centrada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças individuais (Skliar, 2006).

Essa proposta pedagógica vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos: ela propõe uma educação que reconhece as crianças como sujeitos ativos de suas próprias histórias, protagonistas de seus processos de aprendizagem. O reconhecimento das especificidades das crianças permite uma educação inclusiva que realmente perceba os indivíduos dentro de suas singularidades, valorizando suas experiências, saberes e formas únicas de aprender (Lillard, 2017).

Conforme defende Skliar (2006, p. 32): “Não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades” (Skliar, 2006, p. 32).

Essa afirmação destaca a importância da escuta ativa no processo educativo. Entender e ouvir o outro, suas demandas, suas visões de mundo e suas peculiaridades constitui um grande passo em direção à inclusão. A escuta pedagógica, proposta por Montessori, é um elemento central nesse processo, pois permite ao professor ajustar suas práticas de ensino conforme as necessidades dos alunos, garantindo que todos se sintam acolhidos e valorizados (Rohrs, 2010).

Pensar a educação inclusiva fora da mesmice, como sugere Skliar, implica promover diálogos abertos, empáticos e respeitosos dentro da comunidade escolar. Não se trata apenas de colocar a criança com deficiência na sala de aula, mas de criar condições para que ela realmente participe do processo educativo, desenvolvendo suas potencialidades e contribuindo para a aprendizagem coletiva. Esse modelo de inclusão demanda uma gestão democrática da escola, pautada na escuta, no amor, na sensibilidade e na empatia, valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Mantoan, 2015).

Dessa forma, o método Montessori oferece uma perspectiva profundamente inclusiva da educação, baseada no respeito às diferenças, na observação cuidadosa dos alunos e na criação de um ambiente preparado para promover a autonomia, a responsabilidade e a liberdade de aprender. Sua proposta pedagógica continua sendo uma referência indispensável para educadores que desejam promover uma inclusão verdadeira, onde cada criança seja valorizada por suas singularidades e onde o aprendizado seja compreendido como um processo contínuo e integral (Gadotti, 2008).

4.2 Os fundamentos do método Montessoriano

O Método Montessori fundamenta-se em uma compreensão profunda da natureza humana, considerando a criança como um ser ativo, capaz de autodesenvolvimento quando inserida em um ambiente adequado. As bases filosóficas desse método destacam a importância da liberdade, da autodisciplina e do respeito pela individualidade, estabelecendo uma alternativa poderosa aos modelos tradicionais de educação. A visão antropológica de Montessori define a educação como um processo natural que deve acompanhar o ritmo e as necessidades da criança, permitindo que ela se torne, gradualmente, independente e capaz de fazer escolhas conscientes (Montessori, 2017).

Um dos princípios centrais do método é a visão da criança como protagonista de seu próprio aprendizado. Montessori argumenta que a criança possui um potencial intrínseco para aprender, sendo capaz de autoeducar-se por meio da interação com o ambiente preparado. Essa perspectiva se opõe à concepção

tradicional de que o aprendizado deve ser imposto de fora para dentro, defendendo que a verdadeira educação ocorre quando a criança tem liberdade para explorar e descobrir por si mesma (Montessori, 1995). Nesse sentido, Lillard (2005) ressalta que a autonomia promovida pelo método favorece a motivação intrínseca, o que resulta em um aprendizado mais profundo e significativo, uma vez que a criança estabelece conexões genuínas com o conhecimento adquirido.

A liberdade, no contexto montessoriano, não implica ausência de limites, mas a capacidade de fazer escolhas dentro de um ambiente cuidadosamente estruturado. Montessori argumenta que a liberdade deve vir acompanhada de responsabilidade, permitindo que a criança desenvolva a autodisciplina por meio da prática constante de decisões conscientes (Montessori, 2019). Essa abordagem busca formar indivíduos autônomos, capazes de gerir suas próprias ações com responsabilidade. Kramer (1988) complementa essa visão ao afirmar que a liberdade no método Montessori está intrinsecamente ligada à capacidade de autodomínio, um aspecto essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Outro ponto essencial na filosofia montessoriana é a chamada “Educação Cósmica”, um conceito que visa proporcionar à criança uma compreensão integrada do mundo, mostrando como todos os elementos estão interligados. Esse princípio não se limita ao conhecimento acadêmico, mas busca desenvolver uma consciência global, na qual a criança compreende seu papel dentro do universo (Montessori, 2019). Lillard (2011) argumenta que essa abordagem promove uma visão holística do conhecimento, evitando a fragmentação típica dos modelos tradicionais.

O respeito pela individualidade da criança é outro fundamento filosófico de base no Método Montessori. Para Montessori (2007), cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento e interesses específicos, cabendo ao educador observar atentamente essas características para adaptar o ambiente e os materiais às necessidades individuais. Esse respeito pela singularidade infantil se manifesta na ausência de comparações e competições, comuns na educação tradicional. Standing (1998) ressalta que o papel do educador montessoriano é mais o de um guia do que de um instrutor, promovendo uma aprendizagem baseada na descoberta e na experiência direta.

Um conceito intimamente relacionado a essa abordagem é o da “normalização”, introduzido por Montessori para descrever o processo pelo qual a

criança alcança um estado de concentração profunda, disciplina interior e amor pelo trabalho. A normalização, segundo Montessori (1998), não diz respeito à conformidade, mas à expressão mais elevada do potencial humano, alcançada quando a criança encontra atividades significativas e desafiadoras em um ambiente preparado.

A educação para a paz constitui outro pilar essencial na filosofia montessoriana. Maria Montessori acreditava que a verdadeira missão da educação era contribuir para a paz mundial, formando cidadãos conscientes, éticos e capazes de resolver conflitos de maneira pacífica (Montessori, 2009). Essa visão se reflete tanto na organização dos ambientes montessorianos quanto nas práticas pedagógicas, que promovem a cooperação em vez da competição. Duckworth (2006) reforça que a educação para a paz não é apenas um ideal abstrato, mas uma prática cotidiana no método Montessori, manifestando-se na forma como a criança aprende a lidar com suas emoções, a respeitar o outro e a colaborar de forma harmoniosa.

Além disso, a filosofia montessoriana destaca a importância do ambiente preparado, concebido como uma extensão da educação. Cada detalhe — desde a disposição dos móveis até os materiais utilizados — é pensado para promover a independência e a autonomia da criança. Montessori (2017) defende que o ambiente deve ser acessível, ordenado e estimulante, permitindo que a criança possa explorar livremente e adquirir novas habilidades conforme seu ritmo.

O Método Montessori apresenta diferenças significativas em relação às práticas tradicionais e até contemporâneas, tanto em termos de filosofia quanto de práticas pedagógicas. Suas particularidades vão além dos materiais específicos e da organização dos ambientes, envolvendo uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento infantil, a liberdade com responsabilidade, a autoeducação e a importância do aprendizado ativo. A seguir, exploro essas diferenças detalhadamente, com referências reais para embasar a discussão.

Uma das diferenças fundamentais reside na visão da criança. Montessori defende que a criança é um ser ativo, capaz de autoeducar-se por meio da exploração e interação com o ambiente. Essa abordagem contrasta fortemente com as práticas tradicionais, que frequentemente veem a criança como um recipiente

passivo a ser preenchido com conhecimentos transmitidos pelo professor (Montessori, 1995).

No método Montessori, o educador atua como um guia que observa atentamente a criança para identificar suas necessidades, intervindo apenas quando necessário. Essa função contrasta com a figura do instrutor na educação tradicional, cujo papel principal é transmitir conhecimentos e avaliar de forma constante (Montessori, 2007). Standing (1998) argumenta que o papel do educador montessoriano exige uma preparação específica, voltada para a observação cuidadosa e a criação de condições para a autoeducação. Essa abordagem reduz a interferência direta no aprendizado, permitindo que a criança desenvolva autonomia e confiança em suas habilidades.

O currículo montessoriano é flexível e personalizado, adaptando-se aos interesses e ao ritmo de cada criança. Diferentemente dos currículos tradicionais, que seguem uma sequência linear e uniforme para todos os alunos, o método Montessori permite que a criança escolha suas atividades e avance conforme sua própria capacidade de compreensão (Montessori, 1998). Lillard (2011) aponta que essa flexibilidade promove um aprendizado mais profundo e significativo, pois respeita as fases sensíveis do desenvolvimento infantil, momento em que a criança está particularmente receptiva para adquirir determinadas habilidades. Além disso, o currículo montessoriano é interdisciplinar, integrando conhecimentos de forma contextualizada, em contraste com a fragmentação típica do ensino tradicional.

Além disso, o conceito de “ambiente preparado” é uma característica exclusiva do Método Montessori. Diferente das salas de aula tradicionais, com carteiras fixas e direcionadas ao professor, o ambiente montessoriano é organizado para promover a liberdade de movimento, a escolha de atividades e a independência da criança (Montessori, 2017). Cada material tem um propósito pedagógico específico e é disposto de forma acessível para as crianças. Lillard (2005) reforça que essa estrutura permite à criança aprender a partir da exploração sensorial e prática, enquanto a sala de aula tradicional limita a interação da criança com o ambiente e enfatiza a instrução direta.

Ainda neste sentido, o método Montessori rejeita provas padronizadas e notas como instrumentos principais de avaliação. Em vez disso, a avaliação ocorre de forma contínua, baseada na observação atenta do progresso individual da criança e

na autoavaliação, permitindo que ela perceba seus próprios erros e busque soluções de forma independente (Montessori, 2009). Essa prática contrasta com o sistema tradicional, que utiliza exames formais para medir o desempenho, frequentemente ignorando aspectos mais amplos do desenvolvimento, como habilidades socioemocionais. Duckworth (2006) argumenta que a autoavaliação promove a reflexão crítica e a autoconfiança, habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Esperar que todos os alunos de um grupo realizem uma atividade da mesma forma ou que internalizem um determinado conteúdo ao mesmo tempo corresponde a uma visão utópica de homogeneização que, frequentemente, resulta em exclusão. Cada criança é um ser único, com ritmos, anseios e formas particulares de aprender. Dessa forma, os diferentes tempos de aprendizagem não devem apenas ser respeitados, mas também cuidadosamente planejados pelo educador. Isso significa adotar um olhar inclusivo que leve em conta a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo estratégias pedagógicas que valorizem a singularidade de cada aluno (Gonzalez, 2012).

O planejamento com um olhar inclusivo, no entanto, não deve se limitar às necessidades das crianças com neurodivergências, mas deve abranger todas as dimensões da diversidade. Isso implica em antecipar estratégias pedagógicas variadas, diversificando as formas de interação e oferecendo múltiplas oportunidades para que as atividades sejam realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, com critérios de formação igualmente diversificados. Além disso, é fundamental flexibilizar a rotina com um planejamento que se adapte continuamente às demandas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo (Mantoan, 2015).

Conforme destacam Garziera e Bondan:

> O planejamento do professor deve contemplar a reflexão dos elementos, recursos que irão compor o cenário da aprendizagem e o tempo da vivência. É fundamental pensar de que forma o ambiente possibilitará uma construção mais desafiadora e significativa. Considerar a relação intersistêmica dos fatores presentes no contexto pedagógico – onde a estrutura, a organização, os recursos, o tempo e as interações são pensadas como dimensões pedagógicas indispensáveis para a promoção da aprendizagem – é igualmente imprescindível (Garziera; Bondan, 2015).

Essa visão amplia a compreensão sobre a inclusão, enfatizando a necessidade de um planejamento pedagógico que seja, simultaneamente, reflexivo, adaptativo e

sensível às diferentes realidades dos estudantes. Planejar a partir das especificidades dos alunos implica, sobretudo, romper com o currículo engessado e abrir espaço para práticas pedagógicas mais flexíveis, que permitam a construção de aprendizagens significativas. Conforme ressalta Freire (1996), planejar deve ser um ato de escuta e de diálogo constante com os educandos, respeitando seus saberes prévios, suas experiências de vida e seus modos particulares de aprender.

Ao planejar as propostas escolares, o tempo é um aspecto incondicional que precisa ser constantemente considerado e reavaliado em relação à aprendizagem significativa. A organização da rotina, a distribuição dos horários, o tempo para brincadeiras livres, para a escuta ativa, para aulas especializadas e para cada atividade proposta deve ser cuidadosamente discutida e planejada. Um dos princípios fundamentais do método Montessori é justamente o respeito aos ritmos individuais das crianças, permitindo que elas possam explorar, descobrir e aprender de acordo com suas necessidades e interesses (Montessori, 1965). Essa flexibilidade temporal promove um ambiente de aprendizagem menos opressivo e mais favorável ao desenvolvimento integral dos alunos (Lillard, 2017).

Conforme observa Gandini (1999), o ambiente sempre atua como educador e precisa ser flexível, modificando-se e atualizando-se conforme as necessidades das crianças. O ambiente, para ser inclusivo, deve ser planejado tanto em termos de espaços físicos quanto na organização do tempo e das relações interpessoais. Isso significa que o tempo destinado às experiências de aprendizagem deve considerar e respeitar as interações que se deseja promover, oferecendo oportunidades significativas para que todos os alunos possam participar ativamente (Gonzalez, 2012).

Conforme destaca Greenman (1988, apud Gandini, 1999, p. 156):

> Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (Greenman, 1988, apud Gandini, 1999, p. 156).

Essa reflexão evidencia a importância de um ambiente de aprendizagem flexível, onde o tempo não seja um fator de exclusão, mas uma dimensão pedagógica cuidadosamente planejada para favorecer a inclusão. O conceito de ambiente como um “sistema vivo” remete diretamente à ideia de um espaço

educativo que se adapta às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado ativo, significativo e inclusivo. Para Montessori, a liberdade de escolha e a autonomia no uso do tempo são aspectos fundamentais para que as crianças possam desenvolver sua capacidade de autogestão, autodisciplina e protagonismo em seu processo de aprendizagem (Montessori, 1965).

A idade escolar para o processo de alfabetização passou por significativas mudanças nas últimas décadas, especialmente com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Essa reestruturação foi fundamentada em diversos dispositivos legais, como a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu como meta nacional a implementação do Ensino Fundamental de nove anos; a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo um prazo de implementação até 2010 (Brasil, 2006). Essas mudanças implicam em desafios significativos para as práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito aos processos de alfabetização, que passaram a ocorrer em uma faixa etária mais precoce, exigindo novas abordagens e estratégias didáticas (Mantoan, 2015).

O Art. 32 da LDB, com sua nova redação, estabelece que o Ensino Fundamental obrigatório, gratuito nas escolas públicas, deve iniciar aos seis anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Independentemente da frequência anterior à Educação Infantil, a matrícula das crianças no Ensino Fundamental deve ser realizada aos seis anos. Essa antecipação da idade para a alfabetização reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas, que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e garantam uma alfabetização efetiva e significativa (Brasil, 1996).

A alfabetização, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo essencial de apropriação do sistema de escrita, envolvendo a aquisição dos princípios alfabéticos e ortográficos que permitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Conforme define Soares (2009): “Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto” (Soares, 2009, p. 31).

Já o letramento é entendido como o processo de inserção e participação na cultura escrita, indo além da simples decodificação de signos linguísticos para incluir

a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2009) explica: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 19).

O método educacional desenvolvido por Maria Montessori se insere no Movimento da Escola Nova, que, surgido no final do século XIX e consolidado nas primeiras décadas do século XX, buscava romper com a educação tradicional, autoritária e mecanicista, propondo práticas pedagógicas mais democráticas, centradas no aluno e voltadas para a formação integral do indivíduo. O método Montessori, com seu foco na autonomia, na liberdade com responsabilidade e no respeito aos ritmos individuais das crianças, alinhava-se perfeitamente aos princípios defendidos pela Escola Nova, que priorizava uma educação ativa, experiencial e significativa (Lillard, 2017).

Conforme destaca Celeste Filho (2013, p. 96): “Por Escola Nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação; de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa” (Celeste Filho, 2013, p. 96).

A proposta montessoriana vai além de substituir métodos antigos por novos de forma mecânica. Para Montessori, a educação deveria ser uma reforma no sentido original da palavra — uma reorganização profunda dos princípios e das práticas pedagógicas, com foco na preparação para a vida em sociedade e no desenvolvimento integral do indivíduo. Esse pensamento é evidenciado por Rohrs (2010, p. 15):

> Maria Montessori foi uma das figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional. De fato, a reforma que recomendava não se limitava a uma simples substituição mecânica dos métodos antigos por novos, supostamente melhores. Nenhum termo dá mais conta do processo que a interessava fundamentalmente que reformatio, no seu sentido original de reorganização e renovação da vida (Rohrs, 2010, p. 15).

Essa perspectiva revela a profundidade da proposta pedagógica montessoriana, que não se restringia a questões metodológicas, mas buscava uma transformação radical na compreensão da criança, do ensino e do papel da escola. A reforma educacional defendida por Montessori incluía a criação de ambientes preparados, a utilização de materiais pedagógicos específicos, a valorização da

autonomia dos alunos e a formação de professores capazes de observar, escutar e respeitar o desenvolvimento natural das crianças (Montessori, 1965).

Além disso, a proposta montessoriana defendia a alfabetização como um processo que deveria ser prazeroso, respeitando os ritmos individuais das crianças e promovendo um aprendizado contextualizado e significativo. A ênfase na alfabetização como processo natural e espontâneo se opunha à prática tradicional de ensinar a ler e escrever de forma mecânica, com base em repetição e memorização. Conforme observa Lillard (2017), a abordagem montessoriana considera que a criança aprende melhor quando está motivada e engajada em atividades que fazem sentido para ela. Essa visão dialoga diretamente com as concepções contemporâneas de alfabetização e letramento, que defendem práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas (Soares, 2009).

Maria Montessori revolucionou a educação de sua época ao propor um método pedagógico inovador, baseado na observação científica e na experimentação. Seu olhar atento para as crianças marginalizadas e para o papel da escola como um todo transformou profundamente a visão educacional vigente. O método Montessori, pautado em fundamentos científicos, buscava compreender a criança a partir de suas reações e comportamentos frente às atividades propostas, valorizando a autonomia, o protagonismo e a liberdade com responsabilidade (Lillard, 2017).

Conforme destaca Rohrs (2010, p. 17):

> O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. A característica fundamental de seu programa pedagógico é que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem (Rohrs, 2010, p. 17).

Essa visão evidencia a importância de um ambiente preparado, estruturado para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades e ritmos individuais. O ambiente montessoriano é cuidadosamente planejado para favorecer a autonomia das crianças, permitindo que elas se movimentem livremente e escolham suas atividades conforme seus interesses. Essa liberdade, no entanto, é acompanhada de responsabilidades, promovendo um aprendizado ativo e significativo (Montessori, 1965).

Cada vez mais envolvida pelos aspectos pedagógicos, Montessori decidiu deixar a medicina para se dedicar integralmente à educação de crianças com

necessidades especiais. Seu objetivo não era apenas alfabetizá-las, mas também ampliar sua visão de mundo e promover um sentimento maior de pertencimento para essas crianças, que até então eram amplamente negligenciadas pela sociedade. Em pouco tempo, sua voz seria amplamente ouvida, seu trabalho ganharia reconhecimento e suas pesquisas enriqueceriam significativamente o campo da educação. Conforme observa Rohrs (2010, p. 12):

> A permanência do interesse suscitado por seus trabalhos não é devido a um desejo reverente de proteger e preservar o passado, mas resulta de um autêntico espírito de pesquisa. [...] o objetivo que atribuiu a seu trabalho, a saber, fornecer à educação das crianças uma base científica sólida constantemente verificada pela experiência (Rohrs, 2010, p. 12).

A proposta educacional de Montessori buscava romper com os paradigmas da escola tradicional, baseada na memorização e na repetição mecânica, defendendo uma educação que valorizasse o aprendizado ativo, a descoberta e a construção de conhecimentos significativos. Essa perspectiva se alinhava aos ideais do Movimento Escola Nova, que defendia práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e centradas no aluno. Conforme reflete Saviani (1995, p. 19): “É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se convertem à pedagogia a partir da preocupação com os anormais” (Saviani, 1995, p. 19).

Ao criar a Casa dei Bambini em 1907, Montessori consolidou sua proposta pedagógica, voltando-se definitivamente para a alfabetização das crianças. Nesse espaço, a educação era concebida como um processo integral, que incluía tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e o social das crianças. As atividades de vida prática, como cuidar da higiene pessoal, preparar alimentos simples e manter o ambiente organizado, eram valorizadas como fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade (Gonzalez, 2012).

Conforme Montessori (1987, p. 29):

> O estudo da psicologia da criança, em seus primeiros anos de vida, revela-nos tais milagres que quem quer que se aproxime do indivíduo com compreensão não pode deixar de ficar profundamente impressionado. A nossa obra de adulto não consiste em ensinar, mas em ajudar a mente infantil no trabalho de seu desenvolvimento (Montessori, 1987, p. 29).

Essa visão reflete a essência do método Montessori: a educação deve respeitar o desenvolvimento natural da criança, permitindo que ela aprenda a partir de suas próprias experiências e interesses. O papel do educador, nesse contexto, é o de um facilitador, que observa, guia e oferece um ambiente rico em estímulos, sem

interferir de forma direta no processo de aprendizado. Essa perspectiva contrasta radicalmente com a educação tradicional, centrada no professor como detentor do saber (Lillard, 2017).

A proposta de Montessori enfrentou grande resistência no início, pois educar crianças marginalizadas para a vida em sociedade era considerado audacioso demais para a época. No entanto, suas pesquisas, fundamentadas na ciência experimental aplicada nas Casas das Crianças, demonstraram a eficácia de seu método. Conforme ressalta Almeida (1984, p. 10): “Maria Montessori define o método que leva o seu nome como ‘o primeiro trabalho na sociedade humana guiado pela criança’” (Almeida, 1984, p. 10).

A Casa das Crianças era um ambiente completamente preparado para as crianças, com móveis em tamanhos adequados, materiais pedagógicos específicos e liberdade para explorar. As atividades de vida prática, como arrumar a cama, regar plantas e lavar pratos, eram o ponto inicial do método, pois desenvolviam a coordenação motora, a autonomia e a disciplina. Para Montessori, a disciplina verdadeira era aquela que surgia da liberdade bem orientada, conforme destaca em sua obra:

> O pivô de tal construção da personalidade foi o trabalho livre, correspondente às necessidades naturais da vida interior; por conseguinte, o trabalho intelectual livre prova que ele é a base da disciplina interior. A maior conquista das ‘Casas das Crianças’ era a de obter crianças disciplinadas (Montessori, 1976, p. 107).

Rohrs (2010, p. 21) também enfatiza a importância dos materiais pedagógicos no método Montessori:

> 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, era metodicamente concebido e padronizado (Rohrs, 2010, p. 21).

Os materiais montessorianos são desenvolvidos para serem autoexplicativos, permitindo que a criança perceba seus próprios erros e corrija-os sem a intervenção direta do professor. Essa característica promove a autonomia, a concentração e o senso de responsabilidade. A criança, ao escolher livremente com o que deseja trabalhar, é conduzida a um aprendizado significativo, que respeita seus interesses e seu ritmo (Lillard, 2017).

Em seu método pedagógico, Maria Montessori defendia que o aprendizado ocorre em períodos sensíveis, fases específicas durante as quais as crianças demonstram maior facilidade para adquirir determinadas habilidades. Respeitar esses períodos é fundamental para potencializar o aprendizado, garantindo que cada habilidade seja desenvolvida no momento certo e de forma natural. A proposta montessoriana, nesse sentido, se fundamenta em princípios claros que norteiam a prática educativa, sempre colocando a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem (Lillard, 2017).

Por fim, podemos sintetizar os princípios gerais que permeiam o método Montessori da seguinte forma:

a) Montessori acreditava que o pensamento era construído através da motricidade, e não apenas por palavras. O ato de manipular objetos contribui significativamente para a construção do conhecimento, permitindo que a criança compreenda conceitos abstratos a partir de experiências concretas (Gonzalez, 2012). Essa visão se apoia na compreensão de que o movimento está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo.

b) A educadora desenvolveu uma série de materiais pedagógicos específicos, conhecidos como materiais montessorianos, que são autoexplicativos e permitem à criança corrigir seus próprios erros. Esses materiais têm como objetivo estimular o interesse pelo conhecimento, proporcionando um aprendizado ativo, onde a criança descobre e experimenta por si mesma (Montessori, 1965).

c) A sala de aula montessoriana é organizada por áreas de desenvolvimento — Linguagem, Matemática, Sensorial, Vida Prática e Educação Cósmica — e os materiais são dispostos de forma progressiva, do mais fácil para o mais difícil, promovendo uma sequência lógica para o aprendizado. A organização do ambiente tem como objetivo favorecer a autonomia e a liberdade de escolha da criança, permitindo que ela transite livremente entre as atividades conforme seus interesses (Rohrs, 2010).

d) A liberdade para escolher os materiais e as atividades, dentro de um ambiente preparado, promove um aprendizado mais eficaz, pois respeita os interesses naturais da criança. Conforme destaca Montessori (1965), a livre escolha permite que a criança se envolva profundamente com o que desperta seu interesse, promovendo uma concentração genuína e significativa.

e) O método Montessori busca sempre relacionar o aprendizado às necessidades reais da criança e à sua aplicabilidade no ambiente onde está inserida. A proposta é que o aprendizado faça sentido para a criança, promovendo um conhecimento que possa ser utilizado em situações concretas do cotidiano (Lillard, 2017).

f) No método Montessori, o professor não é visto como o único detentor do conhecimento, mas como um guia que observa, orienta e oferece os estímulos adequados conforme a necessidade da criança. A troca de experiências entre os pares é igualmente valorizada, permitindo que as crianças aprendam umas com as outras de forma colaborativa (Gonzalez, 2012).

g) Em vez de organizar os alunos por séries fechadas, Montessori defendia o agrupamento por faixas etárias de três anos, permitindo que crianças mais novas aprendessem com as mais velhas e vice-versa. Essa prática promove a cooperação, o respeito às diferenças e a troca de conhecimentos, além de respeitar os ritmos individuais de aprendizagem (Rohrs, 2010).

Esses princípios foram amplamente discutidos por autores como Rohrs (2010), Pollard (1993), Lillard (2005) e nas próprias obras de Montessori (1965; 1984; 1987). Eles evidenciam que o foco do método Montessori não está propriamente no método em si, mas na criança, que deve ser vista como um ser completo, capaz de aprender a partir de suas próprias experiências e interesses. Conforme ressalta Montessori (1976, apud Rohrs, 2010, p. 126):

> A possibilidade de observar como fenômenos naturais e como reações experimentais o desenvolvimento da vida psíquica na criança transforma a própria escola em ação, em uma espécie de gabinete científico para o estudo de psicogenética do homem (Montessori, 1976, p. 126).

Essa visão transforma a escola em um espaço de pesquisa contínua, onde o professor assume um papel de pesquisador, observando atentamente as reações e os progressos de cada criança para ajustar as propostas pedagógicas conforme suas necessidades. O ambiente preparado, nesse sentido, funciona como um laboratório vivo, onde as crianças têm a liberdade de explorar, descobrir e construir seu próprio conhecimento de forma ativa e significativa (Lillard, 2017).

O impacto do método Montessori não se limitou à Itália, país de origem da educadora. Conforme salienta Pollard (1993, p. 45):

> O movimento Montessori se espalhou pelo mundo, e o método é adotado em escolas públicas e particulares, em salas de vilarejos e escolas criadas especialmente para ele, nas metrópoles e em aldeias remotas. As condições podem variar de país para país, mas as ideias e materiais que Maria Montessori desenvolveu são o cerne desse movimento mundial (Pollard, 1993, p. 45).

Essa disseminação internacional evidencia a relevância e a atualidade do método, que continua sendo adotado em escolas ao redor do mundo, demonstrando sua eficácia em promover uma educação integral, inclusiva e personalizada. O legado de Montessori reside, sobretudo, na mudança de perspectiva sobre a criança, vista como um ser ativo, capaz de conduzir seu próprio aprendizado desde que tenha à sua disposição um ambiente adequado e um guia sensível e observador (Gonzalez, 2012).

Para Maria Montessori, seu maior legado para a história da educação estava em fazer com que os profissionais da área passassem a enxergar as crianças de forma diferenciada, respeitando suas potencialidades, suas necessidades e seus ritmos individuais. O método Montessori propõe uma educação que vai além da instrução formal, promovendo uma formação integral, onde a criança aprende a ser autônoma, responsável e consciente de seu papel na sociedade. Como destaca Rohrs (2010, p. 21): “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” (Rohrs, 2010, p. 21).

O foco do aprendizado, portanto, não é o método em si, mas a criança, seu desenvolvimento integral e sua capacidade de transformar o mundo ao seu redor. O ambiente preparado, os materiais específicos e a postura do professor como mediador são apenas ferramentas para promover essa educação integral e

significativa, que coloca a criança no centro do processo educativo (Montessori, 1965).

4.3 O material de alfabetização Montessori

O material de alfabetização desenvolvido por Maria Montessori é um dos pilares fundamentais de seu método pedagógico, concebido a partir da observação minuciosa das crianças e de suas necessidades naturais de aprendizado. Após a inauguração da Casa dei Bambini em 1907, Montessori, que já havia tido experiências bem-sucedidas com crianças atípicas, voltou-se para a criação de materiais que pudessem ser utilizados também por crianças típicas. Seu objetivo era proporcionar um aprendizado ativo, sensorial e significativo, respeitando os períodos sensíveis do desenvolvimento infantil (Lillard, 2017).

Um dos princípios centrais de sua metodologia era a introdução gradual da linguagem escrita. Montessori evitava a aplicação de atividades envolvendo o esquema gráfico das letras antes dos seis anos de idade, defendendo que a alfabetização deveria ocorrer de forma espontânea, a partir do interesse natural das crianças. Com a implementação das atividades de vida prática, que incluíam tarefas como se vestir sozinhos, organizar materiais e cuidar da higiene pessoal, Montessori percebeu que as crianças desenvolviam habilidades motoras e cognitivas que facilitavam o aprendizado da leitura e da escrita (Montessori, 1965).

O interesse natural das crianças pela grafia surgiu de forma tão intensa que muitos pais começaram a solicitar que seus filhos fossem ensinados a ler e a escrever. Diante desse cenário, Montessori se viu desafiada a criar materiais específicos para a alfabetização. Sem encontrar quem pudesse confeccionar esses materiais em madeira a tempo para o início do ano letivo, ela decidiu produzi-los em papel e lixa, dando origem ao famoso Alfabeto de Lixa (Figura 1). Conforme Montessori (1965, p. 188-189):

> Logo vi que um alfabeto de papel poderia ser facilmente multiplicado em inúmeros exemplares e, assim, ser manipulado por muitas crianças ao mesmo tempo; elas podem, não somente reconhecer as letras, mas compor palavras; com alfabeto de lixa encontrara, pois, o tão desejado guia para os dedinhos que devem tocar a letra; não sendo a vista a única a reconhecê-la, o tocá-la ensinava diretamente o movimento da escrita, com um controle exato (Montessori, 1965, p. 188-189).

Figura 1: Letra do alfabeto na lixa.



Fonte: Montessori Campinas (2015).

O Alfabeto de Lixa tinha como propósito facilitar a memorização dos símbolos gráficos por meio da associação sensorial: ao tocar as letras, as crianças experimentavam sua forma, comprimento e direção. Essa abordagem multissensorial favorecia a fixação do traçado das letras, auxiliando tanto a leitura quanto a escrita. Além disso, esse material promovia a autonomia, pois permitia que as crianças praticassem de forma independente, corrigindo seus próprios erros a partir do feedback tátil (Gonzalez, 2012).

A criação de materiais sensoriais específicos foi um marco na pedagogia montessoriana. A lógica por trás desses materiais era estimular os sentidos — especialmente o tato, a visão e a audição — para favorecer a compreensão de conceitos abstratos. O Alfabeto Móvel, por exemplo, permitia que as crianças manipulassem letras soltas para formar palavras, desenvolvendo a consciência fonológica e a estruturação de frases antes mesmo de dominarem completamente a escrita manual (Lillard, 2017).

A experiência de manipular as letras ajudava as crianças a internalizarem a sequência de movimentos necessários para a escrita, reduzindo significativamente as dificuldades motoras comuns no início da alfabetização. Conforme relata Montessori (1965, p. 189): “Eis as origens do método e do material que acabo de descrever” (Montessori, 1965, p. 189).

Um ponto interessante na história da criação dos materiais montessorianos foi a colaboração de discípulas de Montessori. Em um episódio específico, uma delas sugeriu a criação de um organizador de papelão para as letras, facilitando o acesso das crianças e permitindo comparações entre os formatos. Essa proposta foi prontamente aceita por Montessori, que adaptou a ideia para a criação de estantes específicas para os materiais, promovendo a organização e a autonomia das crianças no uso dos recursos disponíveis (Rohrs, 2010).

A lógica da organização dos materiais montessorianos se baseia na liberdade com responsabilidade. As crianças tinham liberdade para escolher os materiais com os quais desejavam trabalhar, mas precisavam devolvê-los ao lugar correto após o uso. Essa prática, além de promover a autonomia, ajudava a desenvolver o senso de ordem e disciplina — princípios fundamentais no método Montessori (Lillard, 2017).

O enfoque multissensorial dos materiais montessorianos contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma natural e prazerosa. A ênfase na autonomia, na liberdade para explorar os materiais e na autoeducação prepara as crianças para uma alfabetização fluente e significativa, diferente da prática tradicional baseada em memorização e repetição mecânica.

Figura 2: Alfabeto móvel Montessori.



Fonte: Montessori Campinas (2015).

O método Montessori propõe uma abordagem inovadora para o ensino da escrita, destacando a importância da preparação motora antes mesmo de apresentar as letras formalmente às crianças. Para Maria Montessori (1965), a escrita é uma atividade complexa, que envolve tanto habilidades motoras quanto cognitivas. Conforme afirma: “A escrita é uma atividade complexa, que precisa ser analisada. Parte dela relaciona-se com o mecanismo motor, parte com o trabalho da inteligência” (Montessori, 1965, p. 190).

Essa perspectiva refuta diretamente a pedagogia tradicional, que muitas vezes força as crianças a memorizar sons e traçar letras mecanicamente, sem respeitar seu ritmo natural de aprendizagem. Para Montessori, o aprendizado deve ocorrer de forma espontânea, respeitando os períodos sensíveis da criança, onde a disposição para adquirir certas habilidades se manifesta de forma mais intensa (Lillard, 2017).

O desenvolvimento da escrita, segundo Montessori, deve ser precedido pela preparação da mão. Esse preparo envolve exercícios sensoriais e atividades de vida prática, como segurar canetas, realizar encaixes, explorar texturas e traçar letras em materiais como lixa e areia. Essa abordagem multissensorial visa fortalecer os músculos das mãos e aperfeiçoar a coordenação motora fina, facilitando o traçado das letras posteriormente (Gonzalez, 2012).

Conforme destaca Montessori (1965, p. 193): “Esta preparação, por mais longínqua e indireta que possa parecer, é uma preparação da mão para escrever; não é uma preparação da escrita, e os dois sistemas não devem ser confundidos”.

Esse princípio desmistifica a ideia tradicional de que as crianças devem começar o processo de alfabetização praticando “pauzinhos” e “tracinhos”. Conforme discorre Rohrs (2010, p. 91):

> Por muito tempo se pensou que para aprender a escrever era indispensável saber fazer pauzinhos. Parecia natural que para escrever as letras do alfabeto, que são arredondadas, conviria principiar pelas hastes retas, munindo-as depois de tracinhos em ângulo agudo (Rohrs, 2010, p. 91).

Essa prática tradicional, ao invés de facilitar, acaba por criar barreiras ao aprendizado, tornando a escrita uma atividade penosa e desmotivadora para as crianças. Montessori, por outro lado, defendia que a escrita deveria surgir

naturalmente, como consequência das experiências táteis e sensoriais proporcionadas pelo ambiente preparado (Lillard, 2017).

Outro ponto central no método Montessori é a introdução das letras a partir dos seus sons, em vez dos nomes tradicionais do alfabeto. Nesse processo, os sons das vogais são ensinados primeiro, seguidos pelos das consoantes, mas não necessariamente na ordem alfabética. O objetivo é facilitar a formação de sílabas e palavras a partir dos interesses espontâneos das crianças. Conforme destaca Rohrs (2010, p. 92): “O conhecimento da escrita e da leitura é bem distinto do ‘conhecimento dos sinais alfabéticos’. Ele é adquirido somente quando ‘o vocábulo’ corresponde ao sinal gráfico” (Rohrs, 2010, p. 92).

Essa abordagem respeita a curiosidade natural da criança, permitindo que ela aprenda os sons das letras de forma significativa. Montessori (1965, p. 200) reforça essa ideia:

> Não nos parece prático seguir uma regra para o ensino das consoantes. Muito frequentemente, a curiosidade da criança por um sinal induz a mestra a ensinar-lhe, primeiramente, a consoante desejada; uma palavra pronunciada desperta nela a curiosidade de saber qual é a consoante necessária para formá-la (Montessori, 1965, p. 200).

Para Montessori, a leitura e a escrita são processos interligados que devem ser trabalhados simultaneamente. A apresentação das letras ocorre de forma lúdica, utilizando materiais como o Alfabeto de Lixa e o Alfabeto Móvel, que permitem à criança traçar as letras enquanto pronuncia seus sons. Dessa forma, a criança fixa a imagem gráfica ao mesmo tempo em que associa o som correspondente. Conforme Montessori (1965, p. 202): “Quando ela olha e reconhece, lê; e quando toca, escreve; e assim, inicia sua consciência graças a duas ações que, em seguida, separar-se-ão e constituirão os dois processos diferentes da leitura e da escrita” (Montessori, 1965, p. 202).

Essa abordagem simultânea fortalece a compreensão dos símbolos gráficos e promove uma alfabetização mais sólida e integrada. Ao pronunciar os sons enquanto traça as letras, a criança desenvolve habilidades fonológicas essenciais para a leitura fluente e a compreensão textual (Gonzalez, 2012).

A alfabetização montessoriana ocorre em um ambiente preparado, onde os materiais são organizados de forma acessível, permitindo que a criança escolha com quais deseja trabalhar. O uso de tapetes no chão facilita a manipulação dos materiais, proporcionando liberdade de movimento e permitindo que a criança

explore os sons e as letras de forma prática e agradável. Essa organização promove a autonomia e a responsabilidade, pois cabe à criança devolver os materiais aos seus lugares após o uso (Lillard, 2017).

Conforme destaca Rohrs (2010, p. 21): “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” (Rohrs, 2010, p. 21). Essa prática prepara a criança para a alfabetização, bem como para a vida em sociedade, promovendo disciplina, organização e respeito ao ambiente e aos colegas.

O método Montessori representa um rompimento com a educação tradicional ao propor uma alfabetização ativa, significativa e multissensorial. Ao focar no desenvolvimento integral da criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades naturais, o método permite uma aprendizagem fluida e prazerosa, onde a leitura e a escrita são vistas como partes naturais do desenvolvimento infantil. Essa abordagem, fundamentada em princípios científicos sólidos, continua a influenciar práticas pedagógicas em todo o mundo, mostrando-se eficaz tanto para crianças típicas quanto atípicas (Lillard, 2017)

4.4 A aplicação do método Montessori em uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental na rede pública do município de Guarujá – SP

Os conceitos sobre alfabetização têm se ampliado e continuam em constante transformação. Ao dialogar com práticas passadas e presentes, torna-se possível entender os problemas enfrentados e avançar na prática pedagógica. Nesse contexto, mesmo sendo um método centenário, o método Montessori se mostra perfeitamente aplicável às salas de aula da rede pública, especialmente por priorizar a personalização do ensino, conceito amplamente defendido pela pedagogia atual. Segundo Bacich e Moran (2015, p. 32):

> De acordo com o *The Glossary of Education Reform*, os termos aprendizagem personalizada ou personalização referem-se a uma grande variedade de programas educacionais, experiências de aprendizagem, abordagens pedagógicas e estratégias de apoio acadêmico que se destinam a atender às necessidades de aprendizagem, aos interesses, às aspirações ou às origens culturais distintas de cada aluno (Bacich e Moran apud Great Schools Partnership, 2015, p. 32).

A questão metodológica da alfabetização possui um peso significativo no sucesso ou fracasso desse processo. Muitas vezes, o insucesso em alfabetizar está

relacionado à ausência de equilíbrio entre diferentes abordagens teórico-metodológicas. Segundo Rojo (2010, p. 23), no Brasil, os letramentos escolares não acompanham as mudanças sociais e tecnológicas, permanecendo arraigados a práticas cristalizadas que criam insuficiências: “Os letramentos escolares, no entanto, não acompanham essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências”.

Pensando na melhor forma de iniciar o processo de alfabetização com a turma do 1º ano da Escola Municipal Paulo Freire, recordei-me dos tempos em que trabalhei em uma escola particular no município de Guarujá e da querida colega de trabalho, professora Belmira. Sua abordagem me ensinou a acreditar no potencial de cada criança e em sua curiosidade inata como motores para o aprendizado. Minhas inquietações quanto à melhor forma de alfabetizar crianças foram determinantes para que eu decidisse aprofundar-me no método Montessori durante o mestrado.

Para fins de contextualização, o município do Guarujá é localizado no litoral do estado de São Paulo, pertencente à Região Metropolitana da Baixada Santista. Conhecida como a "Pérola do Atlântico", a cidade se destaca por suas belas praias, como Pitangueiras, Enseada e Pernambuco, que atraem turistas durante todo o ano, impulsionando significativamente a economia local através do turismo (Prefeitura de Guarujá, 2023).

Além disso, Guarujá possui uma infraestrutura urbana diversificada, com bairros que variam desde áreas residenciais de alto padrão até comunidades que enfrentam desafios socioeconômicos importantes (IBGE, 2022). A cidade também é essencial para a logística portuária da região, devido à sua proximidade com o Porto de Santos, um dos maiores da América Latina, facilitando a movimentação de cargas e contribuindo para o desenvolvimento econômico da região (CODESP, 2021).

A presença de áreas de preservação ambiental, como o Parque Estadual da Serra do Mar, reforça a importância da sustentabilidade nas políticas locais, evidenciando um município plural, que busca equilibrar o desenvolvimento urbano com a preservação ambiental e a inclusão social (Instituto Florestal, 2020).

No campo educacional, o município conta com escolas públicas e privadas, além de iniciativas voltadas para a inclusão e a melhoria da qualidade do ensino,

embora ainda enfrente desafios relacionados à desigualdade social e à oferta de recursos educacionais adequados (Secretaria de Educação de Guarujá, 2022).

Na Prefeitura Municipal de Guarujá, a Educação Infantil é desenvolvida com base nas ideias de Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia, que defende uma concepção de democracia participativa aplicada à educação. Nesse contexto, as crianças são vistas como protagonistas ativas de seu próprio aprendizado, capazes de investigar, questionar e interpretar o mundo ao seu redor. A abordagem dá voz às crianças, promovendo uma educação dialógica e baseada na escuta sensível dos educadores. Conforme afirma Malaguzzi: "Tudo sobre e para as crianças somente seria aprendido com as crianças" (Edwards, Gandini e Forman, 2015, p. 48). Assim, o papel central dos educadores passa a ser o de "escutar" em vez de "falar", permitindo que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e compreensões de múltiplas formas, conhecidas como "as cem linguagens da criança".

O município tem como legislações norteadoras a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Regimento Escolar Interno, publicado no Diário Oficial em 19 de fevereiro de 2021. Contudo, não há uma determinação oficial sobre como os currículos e a própria BNCC devem ser cumpridos, nem um método específico de alfabetização exigido pela Prefeitura. A metodologia e a forma de trabalho aplicadas nas escolas municipais são fruto de um alinhamento interno entre a gestão de cada escola e seus respectivos professores, o que confere maior autonomia às instituições de ensino. Essa flexibilidade permite que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas conforme os interesses, necessidades e ritmos das crianças, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa (Prefeitura de Guarujá, 2021).

O resultado dessa abordagem é um currículo flexível, que evolui e se adapta conforme os interesses das crianças são ouvidos e considerados na prática pedagógica. Quando a visão predominante é a de uma criança protagonista, investigadora e criadora de interpretações, os professores tornam-se mediadores atentos, capazes de registrar, interpretar e expandir as descobertas dos alunos. A pedagogia de Malaguzzi enfatiza que escutar a criança é a melhor maneira de se relacionar com ela, pois, ao escutarmos, tornamo-nos conscientes das potencialidades e demandas de cada criança. Compreender suas ações, falas,

pensamentos e sentimentos facilita a construção de uma relação de confiança e respeito, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e desafiador (Edwards, Gandini e Forman, 2015). Dessa forma, a prática de escuta torna-se um recurso poderoso para dar voz às crianças e estabelecer relações que vão além do óbvio, abrindo portas para o inesperado e valorizando as múltiplas formas de expressão dos alunos.

Ao receber as crianças no 1º ano em escolas maiores, com carteiras dispostas em filas de forma engessada e sem parques, precisei compreender quais eram as necessidades específicas delas nessa nova fase escolar. Diante desse cenário, surgiu a inquietação: como proporcionar um ensino de qualidade que mantivesse a característica essencial do protagonismo do aluno? Decidi aplicar o método Montessori de alfabetização, fazendo as adaptações necessárias para a realidade das escolas públicas, considerando a quantidade elevada de alunos, a disposição espacial limitada da sala de aula e o tempo reduzido de interação. Foi, sem dúvida, um grande desafio, mas acredito que levá-los ao mundo letrado é a maneira com que me realizo como educadora.

Quando me refiro a iniciar o processo de alfabetização, minha prioridade não é apenas introduzir as crianças ao universo da leitura, mas também torná-las letradas, ou seja, capazes de usar a leitura e a escrita de forma funcional no dia a dia. Para mim, o letramento é uma condição essencial para a alfabetização, pois garante o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. Partindo do pressuposto de que as salas de aula nas escolas públicas são, em sua maioria, lotadas, percebi que o método Montessori ia ao encontro das necessidades desse contexto, priorizando aspectos sensoriais em vez do ensino tradicional, mais rígido e mecânico. Em minha sala, percorro com as crianças uma trilha de atividades pedagógicas, conforme está exposto no volume do meu produto educacional, para, só depois de sintetizados os sons das letras, partir para a escrita.

Ser sensível à transição dos ciclos da criança — da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — é algo que considero essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Manter uma educação rica em possibilidades, escuta atenta e atividades interdisciplinares facilita a aquisição das habilidades leitoras e abrange toda a diversidade presente nas salas de aula atuais. Nessa perspectiva renovada, meu foco está nas hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita.

Através de intervenções planejadas, que partem de questionamentos propositivos, procuro estimular o pensamento reflexivo delas acerca dos objetos de conhecimento, permitindo que construam suas aprendizagens de forma ativa e significativa.

Ao encontro dessa visão, Barbosa (1994) salienta:

> No caso da aprendizagem da leitura e da escrita, a teoria cognitivista permite recolocar o problema do método, pois a aprendizagem é vista não mais como uma aquisição mecânica de capacidades perceptivas, mas como uma atividade cognitiva, centrada na construção de um conhecimento. Enquanto nas teorias associacionistas o sujeito da aprendizagem é um sujeito passivo, que recebe o ensino e aprende, nas abordagens cognitivas é um sujeito ativo que age sobre o conhecimento, apropriando-se do objeto a ser apreendido (Barbosa, 1994, p. 71).

Essa compreensão reforça minha convicção sobre a importância de uma prática pedagógica que priorize a escuta ativa e a observação contínua das crianças, promovendo intervenções intencionais que considerem suas hipóteses, seu ritmo de aprendizagem e suas experiências anteriores. Ao respeitar esses aspectos, acredito que a alfabetização torna-se um processo significativo, que vai além da simples decodificação de símbolos, transformando-se em uma prática efetiva de construção de sentido e apropriação da linguagem escrita.

Planejar atividades em que as crianças possam manipular diferentes tipos de objetos e internalizar os movimentos antes mesmo da memorização é algo que considero fundamental para que elas se sintam parte integrante e ativa do processo de aprendizagem. Acredito que, ao oferecer oportunidades para que as crianças experimentem, toquem e explorem o mundo ao seu redor, promovemos um aprendizado mais significativo e alinhado às suas necessidades. De acordo com Soares (2020, p. 27), a criança aprende a ler e a escrever ao envolver-se em práticas sociais e atividades de letramento, utilizando-se da leitura e da escrita de maneira funcional e contextualizada. Essa abordagem reforça a importância de uma alfabetização que vá além da decodificação mecânica, valorizando a compreensão e o uso efetivo da linguagem.

É importante destacar, conforme apontam Soares (2020) e Weisz (2001), que a compreensão aprofundada do processo de aprendizagem por parte do professor alfabetizador permite uma reflexão crítica sobre a prática docente. Essa postura reflexiva propicia a busca contínua por conhecimentos que, como alfabetizadores, possibilitam uma intencionalidade mais assertiva e estratégica, contribuindo

significativamente para a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse complexo processo de alfabetização. Entender como cada criança pensa, aprende e constrói suas hipóteses sobre a escrita permite intervenções mais precisas e eficazes, capazes de promover avanços significativos nas suas habilidades leitoras e escritoras.

Nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Guarujá, as crianças são submetidas bimestralmente a sondagens que têm como objetivo avaliar o progresso na aquisição das habilidades de escrita. Essas sondagens permitem identificar com clareza os avanços dos alunos, fornecendo um diagnóstico contínuo que orienta as intervenções pedagógicas. De acordo com os estudos realizados pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que deram origem à teoria da Psicogênese da Língua Escrita, é possível que o professor, ao analisar os escritos das crianças, identifique em qual nível de compreensão da escrita elas se encontram. Isso permite que sejam feitas intervenções intencionais que promovam o avanço nas hipóteses das crianças sobre a escrita, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma.

Em relação aos processos de alfabetização, debrucei-me sobre os escritos de Teberosky (1999), Ferreiro (1999), Soares (2020) e Montessori (1967) para fundamentar a aplicação do método Montessori de alfabetização, com adaptações necessárias para a realidade da rede pública. Ao longo desse processo, fui colhendo dados que demonstram como as crianças avançam de forma natural, em contraste com as práticas tradicionais de alfabetização, muitas vezes rígidas e padronizadas. Observar como evoluíam frente às atividades sensório-motoras e às atividades práticas, e como iam adquirindo os sons das letras de maneira espontânea, foi um ponto essencial para corroborar minha pesquisa.

Percebi que, ao proporcionar um ambiente preparado e recursos didáticos que favoreçam a autonomia das crianças, o aprendizado se torna mais leve e significativo. Ao respeitar o ritmo individual de cada aluno e valorizar as suas hipóteses sobre a escrita, conforme defendido por Montessori (1967), promovemos uma alfabetização inclusiva, que acolhe as diferenças e potencializa as capacidades de cada criança. Esse olhar mais atento e humanizado para o processo de alfabetização mostra-se, a meu ver, uma prática muito mais eficaz e justa, que vai ao

encontro das necessidades reais dos alunos e das demandas de uma educação mais inclusiva e democrática.

Logo, as atividades práticas constituem um método educacional que estimula a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão no contexto do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os discentes. Nessa perspectiva, o educador atua de forma ativa como mediador desse processo, promovendo situações que favoreçam uma abordagem crítica dos alunos em relação à realidade. De acordo com Tardif (2002, p. 237), "as atividades práticas permitem aprendizagens que a aula teórica, apenas, não permite, sendo compromisso do professor, e também da escola, dar esta oportunidade para a formação do aluno". As atividades práticas desempenham, portanto, um papel basilar no processo educacional ao oferecer aprendizagens que transcendem o ensino puramente teórico. Enquanto as aulas teóricas fornecem fundamentos e conceitos, as atividades práticas possibilitam que os alunos experimentem esses conhecimentos de forma aplicada, colocando-os em situações reais. Isso reforça o entendimento teórico e, além disso, desenvolve habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, tornando o ensino mais significativo.

Ao proporcionar essas oportunidades, tanto os professores quanto as escolas assumem o compromisso de enriquecer a formação dos alunos, preparando-os de maneira mais abrangente para os desafios acadêmicos e profissionais que enfrentarão no futuro. Nesse sentido, Dewey (2002) argumenta que "a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária" (Dewey, 2002, p. 26).

Trabalhar com atividades práticas é, portanto, uma estratégia eficaz para aproximar os estudantes dos conteúdos a serem ministrados. Conforme afirma Freire (1997, p. 40), "para compreender a teoria é preciso experienciá-la". Dessa forma, os alunos conseguem internalizar os conteúdos com maior facilidade, pois têm a oportunidade de vivenciar o que foi estudado. Vale ressaltar que a interação

entre os estudantes durante as atividades práticas constitui um dos inúmeros benefícios proporcionados por esse tipo de ensino. Diversas ferramentas podem ser utilizadas para enriquecer as aulas, tornando-as mais dinâmicas e produtivas. Nesse contexto, sugiro o uso de papéis diversos, jogos, dominós, cartazes e, em alguns casos, o emprego das tecnologias digitais em escolas que dispõem desses recursos.

Embora muitos professores considerem que elaborar atividades práticas seja mais trabalhoso e possa dispersar os estudantes, essa forma de ensino pode, na realidade, ser menos exaustiva para os docentes em comparação com modelos tradicionais, por diversos motivos. Primeiramente, ao envolver os alunos em experiências práticas, o professor pode reduzir a necessidade de explicar repetidamente conceitos complexos, uma vez que os alunos têm a oportunidade de explorar e compreender por meio da prática direta. Isso pode resultar em uma melhor retenção de informações e em um entendimento mais profundo dos temas abordados (Tardif, 2002). Além disso, as atividades práticas frequentemente despertam o interesse dos alunos de maneira natural, o que pode levar a menos interrupções e a uma maior concentração durante as aulas.

A abordagem prática também promove um ambiente mais dinâmico e participativo, onde os alunos são incentivados a trabalhar de forma independente e colaborativa, reduzindo a dependência constante do professor para orientação direta. Dessa forma, ao adotar atividades práticas, os professores facilitam o processo de aprendizagem dos alunos e, além disso, podem experimentar uma gestão de sala de aula mais fluida e engajada, promovendo um ambiente de aprendizagem mais produtivo e significativo (Freire, 1997; Dewey, 2002).

5 TRILHA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS BASEADA NO MÉTODOS MONTESSORI DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, abordo a aplicação da trilha de atividades pedagógicas desenvolvida com base no Método Montessori de alfabetização, elaborada como produto educacional do meu projeto de pesquisa no Mestrado Profissional da UNIMES. Descrevo detalhadamente como as atividades foram conduzidas à luz dos princípios montessorianos e como os dados foram coletados por meio da análise das hipóteses de escrita das crianças.

Desde o início do ano letivo, são desenvolvidas atividades de vida prática, ponto inicial do Método Montessori. Nessa fase, trabalhamos com as crianças aspectos como sentar-se corretamente, escutar atentamente, deslocar-se pela escola de forma organizada, além de conhecer os espaços escolares e todas as pessoas que estarão envolvidas no processo educativo. As atividades de vida prática são essenciais para a adaptação das crianças ao Ensino Fundamental, pois favorecem a autonomia, a organização e o desenvolvimento de habilidades motoras finas, fundamentais para o processo de alfabetização (Montessori, 1965).

É importante destacar que a inserção de conceitos pedagógicos só será efetiva se as crianças compreenderem claramente os momentos adequados para se manifestar, brincar, desenhar e participar das atividades. Nesse sentido, a abordagem Reggio Emilia, inspirada nas ideias de Loris Malaguzzi, complementa o Método Montessori ao considerar o brincar como uma forma potente de expressão infantil (Edwards; Gandini; Forman, 2015).

Durante a primeira semana de aula, realizamos uma combinação de atividades de vida prática com atividades diagnósticas, com o objetivo de conhecer melhor cada criança e compreender como ela se percebe nesse novo ciclo escolar. Nessas atividades, priorizamos movimentos, oralidade e pequenos registros, respeitando o tempo de cada aluno. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), compreender as hipóteses de escrita dos alunos é fundamental para planejar intervenções pedagógicas que promovam avanços significativos no processo de alfabetização.

Como a primeira semana antecedia o feriado de Carnaval, organizamos as atividades de forma a explorar a ludicidade e o contexto cultural da festividade, sem comprometer a adaptação das crianças à rotina escolar. Após o retorno do feriado,

dedicamos alguns dias para a distribuição do material escolar e para familiarizar as crianças com seu uso correto. Nesse momento, apresentamos noções básicas como a direção da escrita — da esquerda para a direita —, o respeito às margens do caderno e a importância de manter um tamanho adequado das letras dentro das linhas.

Com a adaptação inicial concluída, iniciamos efetivamente o trabalho com as letras, priorizando, inicialmente, as vogais. Cada vogal foi apresentada semanalmente, seguindo a sequência montessoriana de aprendizado concreto para o abstrato. As primeiras atividades envolveram a caixa de areia, onde as crianças eram incentivadas a deslizar os dedos sobre a areia de aquário, reproduzindo o traçado das letras. Esse método permite que os alunos internalizem de forma concreta o movimento necessário para a escrita, conforme defendido por Montessori (1965).

Figura 3: Caixa de areia.



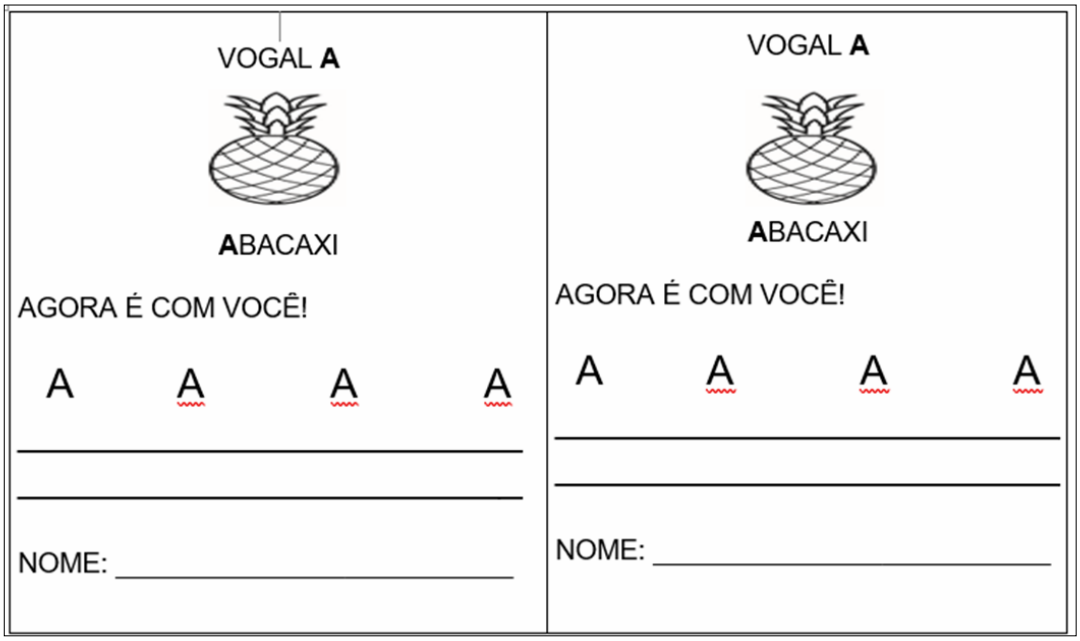
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2024).

Em um segundo momento, as crianças passam a trocar experiências com base em seus conhecimentos prévios. Nessa fase, incentivamos os alunos a verbalizar palavras que começam com a vogal trabalhada, promovendo deslocamentos pela escola em busca de objetos e elementos que iniciem com aquela letra. Esse processo visa associar o aprendizado ao cotidiano escolar, agregando atividades práticas ao desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras. Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando se baseia no contexto social e nas experiências prévias dos alunos, promovendo a construção ativa do conhecimento.

Após essas atividades exploratórias, avançamos para o trabalho no caderno utilizando a folha de registro simples, desenvolvida como parte do produto educacional, e realizamos atividades como listas de palavras, desenhos e outras propostas não tradicionais. Essa abordagem visa evitar métodos mecânicos de alfabetização, priorizando práticas que estimulem o interesse e a compreensão efetiva dos alunos.

A intenção é que o trabalho com cada vogal dure, em média, uma semana, ajustando-se conforme a aceitação e a assimilação dos alunos durante o processo. Assim, o ciclo completo de introdução às vogais deve estender-se por cerca de um mês a um mês e meio, garantindo que todos os estudantes tenham tempo suficiente para internalizar as relações entre fonemas e grafemas de forma consistente. Essa prática encontra respaldo nas ideias de Montessori (1965), que defendia a importância de respeitar o ritmo individual de aprendizagem das crianças, oferecendo-lhes múltiplas oportunidades para consolidar o conhecimento.

Figura 4: Material de apoio pedagógico.



Fonte: Trilha Montessoriana desenvolvida pela pesquisadora (2024).

Nesse momento, iniciamos o trabalho com as consoantes. Considero que, a essa altura, as crianças já conheçam os sons das vogais, saibam identificar seus sinais gráficos e sejam capazes de diferenciá-las das demais letras. A primeira consoante introduzida na trilha de atividades é a letra P. Conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1999), é fundamental que os alunos estabeleçam uma relação clara entre o fonema e seu sinal gráfico, compreendendo que cada letra possui um som específico e um nome distinto. Esse entendimento inicial facilita a transição para a aprendizagem das consoantes, permitindo que a criança construa um repertório sólido para a leitura e a escrita.

Para iniciar o trabalho com a letra P, apresento primeiramente seu fonema, mostrando como o som é produzido através do movimento da boca, seguindo o princípio de associar a fonética à representação gráfica. Essa abordagem está em consonância com o método Montessori, que prioriza a aprendizagem sensorial e prática. Conforme destaca Morais (2012), "por trás do método fônico está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz" (Morais, 2012, p.29). Essa compreensão dos fonemas como unidades básicas do processo de alfabetização é essencial para que os alunos possam avançar com segurança nas etapas seguintes.

Como sugestão dentro da trilha de atividades montessorianas, proponho que, inicialmente, a letra P seja apresentada na lousa, permitindo que as crianças visualizem sua forma e pratiquem o movimento necessário para escrevê-la. Além disso, recomendo a utilização de recursos sensoriais, como a bandeja de sal, que permite às crianças traçar a letra com os dedos, facilitando a internalização do traçado gráfico e o desenvolvimento da coordenação motora fina. Essa prática, além de favorecer a memorização do sinal gráfico, promove uma compreensão mais profunda da relação entre fonema e grafema, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1999).

Essa abordagem prática tem como objetivo tanto a fixação do conhecimento quanto a construção de um processo de alfabetização significativo, no qual a criança perceba sentido no que aprende. O método Montessori de alfabetização propõe que, antes de partir para a escrita formal no caderno, a criança deve experimentar múltiplas formas de interação com os fonemas e grafemas, promovendo um aprendizado contextualizado e intuitivo (Montessori, 1965).

Figura 5: Prática na bandeja de sal.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2024).

Como a utilização das tecnologias em sala de aula podemos proporcionar um ambiente mais dinâmico e interativo, potencializando a aprendizagem dos alunos. A exibição de vídeos que apresentam a letra foneticamente, por exemplo, favorece a compreensão auditiva dos fonemas e enriquece o processo de alfabetização. Após a exposição dos vídeos, promove-se um espaço para que as crianças compartilhem seus conhecimentos prévios, possibilitando que expressem palavras que conhecem com a letra apresentada. Essa abordagem valoriza a voz das crianças no processo de aprendizagem, tornando-as protagonistas de sua própria trajetória educativa. Conforme destaca Moran (2015), “as tecnologias digitais, quando integradas ao contexto pedagógico, ampliam as possibilidades de aprendizagem, promovendo maior engajamento e autonomia dos alunos” (Moran, 2015, p. 47).

A trilha de atividades proposta segue a sequência: fonética – movimento – registro. Esse modelo visa garantir que as crianças internalizem, primeiramente, os sons das letras, para depois compreenderem os sinais gráficos e, por fim, registrarem no caderno de forma mais segura.

Ao final de cada ciclo consonantal, proponho a realização do autoditado Montessori, uma prática que visa reforçar a aprendizagem dos fonemas e grafemas de forma prática e concreta. Nesse momento, as crianças são incentivadas a construir palavras visualizadas nas imagens do autoditado utilizando o alfabeto móvel, respeitando sempre a ordem fonética – movimento – registro. Essa metodologia permite que as crianças percebam a relação direta entre o som, a forma gráfica da letra e sua aplicação prática na formação de palavras, conforme defendido por Montessori (1965). A manipulação do alfabeto móvel proporciona uma compreensão mais profunda do processo de alfabetização, desenvolvendo a consciência fonológica e a coordenação motora fina de maneira integrada e significativa.

Conforme afirma Montessori (1965), “a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando a criança é capaz de manipular materiais concretos que favorecem a associação entre os fonemas e os grafemas” (Montessori, 1965, p. 91). Essa prática reforça o aprendizado da escrita e, além disso, fortalece a autonomia da criança, permitindo que ela construa palavras de forma independente, consolidando a alfabetização de maneira sólida e significativa.

Figura 6: Autoditado com letras móveis.

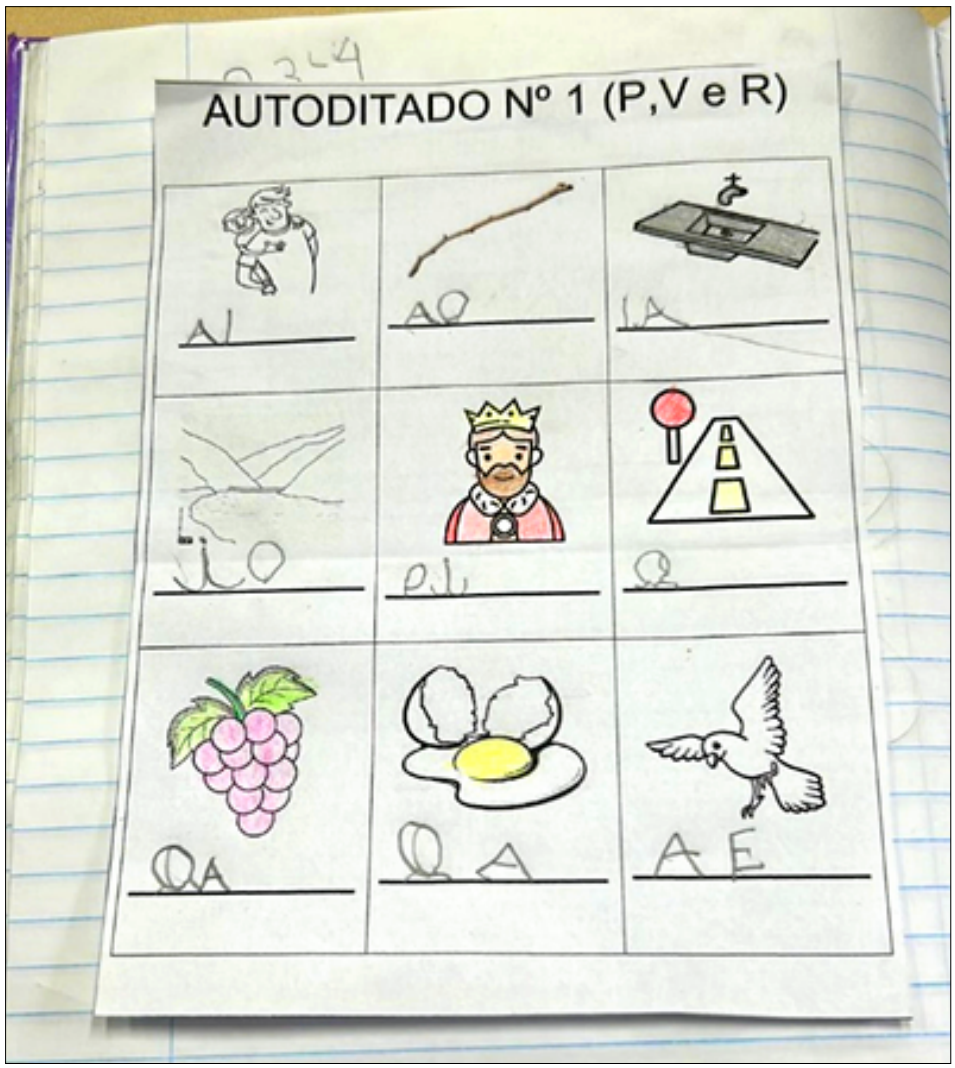


Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2024).

Somente após a construção das palavras com o alfabeto móvel é que partimos para as atividades no caderno. Essa sequência visa garantir que as crianças internalizem de forma concreta os fonemas e grafemas antes de registrar no papel, proporcionando uma aprendizagem mais segura e significativa. Seguindo os passos da trilha, avançamos progressivamente com o trabalho das consoantes, intercalando atividades práticas, sensório-motoras, fonéticas e registros escritos. Essa abordagem diversificada permite que as crianças desenvolvam suas habilidades leitoras de maneira integrada, respeitando seus ritmos individuais de aprendizagem. Conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1999), a aquisição da leitura e da escrita ocorre por meio da exploração ativa das relações entre os sons e as letras, sendo

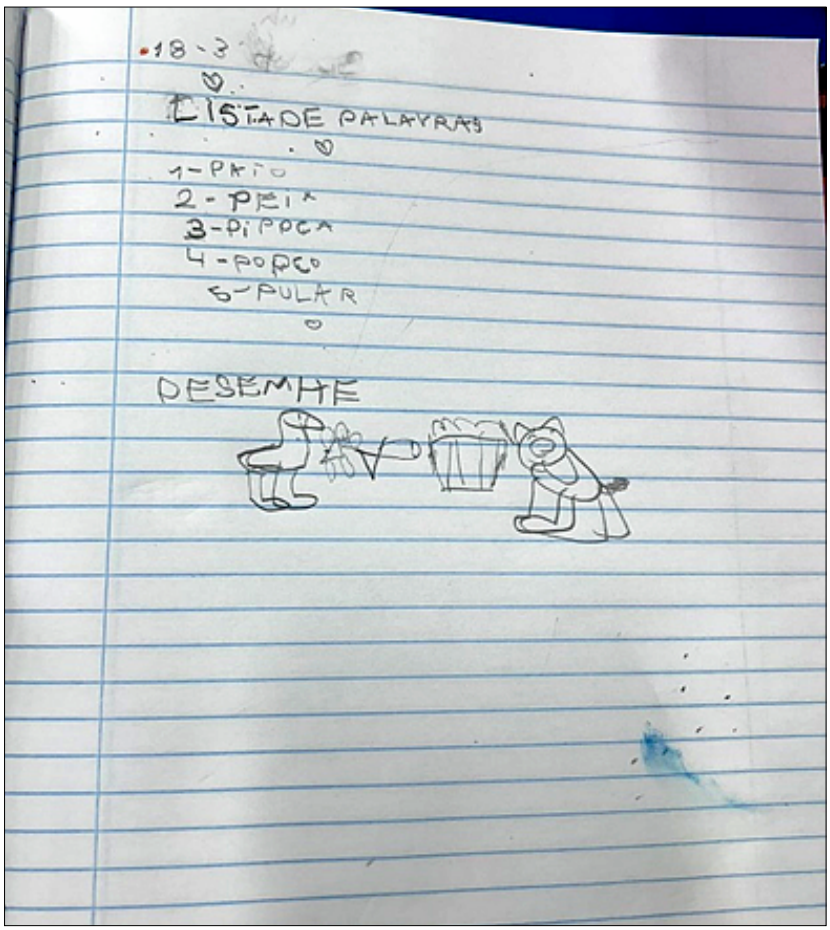
fundamental proporcionar experiências concretas antes da abstração do registro gráfico (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 32).

Figura 7: Autoditado Montessori no caderno.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2024).

Figura 8: Atividade no caderno.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2024).

Além disso, a prática de mesclar atividades práticas com registros escritos favorece a compreensão das regras do sistema alfabético e ortográfico, proporcionando um aprendizado mais consistente. A proposta de sondagens bimestrais possibilita monitorar o avanço das crianças de forma sistemática, permitindo intervenções pedagógicas adequadas conforme as necessidades identificadas. Segundo Soares (2004), “a sondagem é uma prática pedagógica que possibilita ao professor compreender o nível de desenvolvimento da escrita dos alunos, orientando as intervenções necessárias para promover avanços no processo de alfabetização” (Soares, 2004, p. 41).

Essa estrutura organizada em trilhas permite que a alfabetização ocorra de forma gradual e significativa, preparando as crianças para avançar com segurança nas etapas subsequentes do processo de leitura e escrita. A utilização de diferentes estratégias pedagógicas, como o alfabeto móvel, atividades sensório-motoras e registros escritos, amplia as possibilidades de aprendizagem, respeitando as individualidades de cada aluno.

5.1 Sondagens e análise do avanço nas hipóteses de escrita

Compreender e acompanhar o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização é um dever fundamental do educador. Adaptar o ensino às diferentes necessidades e especificidades dos estudantes exige um olhar atento e uma prática pedagógica reflexiva. De acordo com Soares (2020) e Weisz (2001), ao nos apropriarmos dos conhecimentos acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, somos capazes de refletir criticamente sobre a prática docente, promovendo um ensino mais eficaz e significativo. Nesse sentido, a sondagem, aplicada ao final de cada bimestre, emerge como um importante instrumento avaliativo para monitorar o progresso dos estudantes no que tange à aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

> O processo de aquisição da língua escrita envolve múltiplos fatores, os quais não se encontram muito bem esclarecidos nos materiais didáticos e documentos norteadores, quando se parte do fato de que a sala de aula é um espaço heterogêneo e multicultural, no qual os alunos manifestam diferentes habilidades e trazem bagagens singulares para a aprendizagem da lectoescrita (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 28).

Os parâmetros da Psicogênese da Língua Escrita, conforme abordados nas investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), orientam a escola a adotar uma abordagem didática inovadora para a alfabetização. Nesse contexto, o ensino se fundamenta nas hipóteses das crianças, permitindo que elas avancem de forma significativa em sua compreensão do sistema de escrita. A evolução dessas hipóteses ocorre a partir da interação com um ambiente alfabetizador, onde a criança é desafiada a refletir sobre a escrita como um sistema organizado e não como simples marcas gráficas.

Soares (2020) ressalta que o processo de alfabetização, para ser significativo, deve partir das experiências sociais das crianças, considerando que, mesmo antes de serem alfabetizadas, elas já possuem conceitos sobre a escrita advindos do contexto familiar e cultural em que estão inseridas. Segundo a autora, “à medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas e, então, passam a ‘escrever’ imitando essas formas arbitrárias” (Soares, 2020, p. 60).

Assim, a sondagem, além de permitir um diagnóstico preciso das hipóteses de escrita dos alunos, orienta o professor na escolha de estratégias pedagógicas adequadas para promover o avanço nas habilidades leitoras. Ao identificar se o aluno se encontra nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético, o professor pode direcionar suas intervenções de forma a potencializar o desenvolvimento de cada criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Por meio de intervenções mediadas pelo professor, busca-se estimular o pensamento reflexivo das crianças em relação ao objeto de conhecimento, possibilitando, assim, a construção de novas aprendizagens. Neste capítulo, pretendo demonstrar como o método Montessori atua como um significativo potencializador das habilidades de leitura e escrita, evidenciadas nos resultados das sondagens aplicadas ao longo do processo de alfabetização.

A sondagem constitui um recurso pedagógico essencial para que o professor compreenda as hipóteses que os estudantes, ainda não alfabetizados, possuem sobre o sistema de escrita alfabético. A aplicação regular de sondagens permite ao docente reunir informações valiosas para o planejamento das atividades pedagógicas, garantindo que estas estejam alinhadas ao nível de compreensão apresentado pelos alunos. A prática da sondagem encontra suporte teórico nas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que defendem que a compreensão das hipóteses de escrita das crianças deve ser o ponto de partida para o processo de alfabetização. Conforme as autoras, avaliar o desempenho dos estudantes na aquisição da linguagem escrita exige a definição de critérios que levem em consideração os saberes prévios dos alunos, bem como o conhecimento que o professor possui sobre esses estudantes. “Em termos práticos, isto significa

que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser estudado” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32).

Ao considerar o diagnóstico realizado a partir das sondagens, torna-se possível organizar atividades pedagógicas que favoreçam o avanço das crianças no processo de alfabetização. A análise detalhada das hipóteses de escrita apresentadas pelos alunos permite ao professor planejar intervenções pontuais, capazes de promover a progressão de um nível para outro, de forma gradual e significativa. A esse respeito, Soares (2020) afirma:

> Ao diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua zona de desenvolvimento potencial (Soares, 2020, p. 57).

Com base nos dados coletados por meio das sondagens, é possível planejar atividades específicas, alinhadas às hipóteses de escrita das crianças, promovendo um ensino que respeite o ritmo individual de aprendizagem. Essa prática contribui para a proposição de intervenções pedagógicas eficazes durante as atividades, bem como para o monitoramento contínuo dos avanços dos alunos.

A sondagem é uma prática amplamente utilizada tanto nas redes públicas quanto nas particulares de ensino fundamental, sendo fundamentada nos pressupostos estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Essa prática constitui um ponto de partida significativo para a formulação de políticas públicas voltadas à educação, sendo regulamentada por resoluções jurídicas que orientam os professores quanto aos procedimentos adequados para avaliar seus estudantes. O objetivo central é compreender o percurso de cada sujeito de aprendizagem na aquisição das habilidades de leitura e escrita, garantindo uma intervenção pedagógica que respeite os diferentes ritmos e necessidades dos alunos. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que: “É a compreensão do processo, mas do ponto de vista do sujeito que aprende” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32).

As autoras enfatizam que a criança reconstrói, por si mesma, a linguagem, apropriando-se seletivamente da informação disponível no meio em que está inserida. Essa perspectiva reconhece a importância das experiências prévias da criança como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Segundo as autoras: "(...) sabemos que a criança que chega à escola tem um

notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 27).

Nesse contexto, a sondagem permite ao professor identificar em que nível de compreensão da escrita se encontram seus alunos, possibilitando a elaboração de um planejamento pedagógico mais assertivo. A prática da sondagem não se resume a classificar os estudantes, mas a fornecer subsídios para intervenções pedagógicas que promovam avanços significativos nas hipóteses de escrita. Para Soares (2020), a sondagem deve ser entendida como um diagnóstico contínuo, que oferece uma visão clara das necessidades e dos progressos de cada aluno. A autora afirma que:

> A avaliação diagnóstica deve ser considerada uma ferramenta indispensável para que o professor compreenda as dificuldades e potencialidades dos estudantes, permitindo um planejamento pedagógico mais ajustado às necessidades específicas de aprendizagem (Soares, 2020, p. 45).

Ainda segundo o "Documento orientador para a sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização: Ensino Fundamental" (São Paulo, 2018), todos os professores alfabetizadores reconhecem que, independentemente da sala de aula, enfrentarão a necessidade de realizar sondagens. Para esses profissionais, essa prática é essencial no ciclo de alfabetização, desde que seja realizada de maneira adequada. Uma avaliação mal conduzida, que interprete erroneamente a compreensão dos estudantes, pode resultar em um planejamento desajustado, comprometendo o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

Neste documento (2018), sondar é caracterizado como uma das atividades avaliativas mais essenciais no ambiente escolar, devendo carregar em si um caráter formativo e propositivo, cuja finalidade é compreender o estado atual do aprendizado dos estudantes. Avaliar, nesse contexto, implica acompanhar de perto as ações de ensino e aprendizagem, promovendo ajustes necessários ao planejamento original para atender as necessidades específicas de cada sujeito. A sondagem, portanto, é vista como um recurso imprescindível durante o Ciclo de Alfabetização, momento em que os estudantes se apropriam e consolidam seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Nesse sentido, promover sondagens regulares permite ao educador acompanhar os avanços e reconhecer o que os estudantes já sabem sobre a base alfabética, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes.

Longe de se limitar à caligrafia, ortografia ou qualquer outro método tradicional de ensino, o processo de alfabetização envolve, sobretudo, as hipóteses que os estudantes formulam sobre a escrita. Quando uma criança começa a se aventurar no ato de ler e escrever, ela não só produz traços visíveis sobre o papel, mas também expressa suas concepções sobre o significado da representação gráfica. A partir dos 4 anos de idade, segundo o documento, inicia-se uma distinção significativa entre o universo gráfico do desenho representativo e o da escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1999), nessa fase, a criança já compreende que onde se lê existem letras, ainda que ela utilize imagens como apoio para essa leitura. Essa percepção leva a criança a construir sua própria gramática. Nesse sentido, Soares (2020) afirma que esse processo ocorre quando a criança começa a perceber que a fala pode ser transferida para marcas gráficas e que ler significa transformar essas marcas em fala.

A sondagem, portanto, não deve se limitar a situar os tipos de escrita em categorias predefinidas, desconsiderando as especificidades do modo como cada criança compreende a linguagem escrita. Se assim fosse, perderia seu caráter formativo, pois não forneceria ao professor os subsídios necessários para aprimorar sua prática pedagógica. O foco da sondagem deve estar menos na escrita em si e mais na análise e reflexão sobre as hipóteses que levaram a criança a escrever daquela forma. Trata-se, então, de compreender o processo que levou cada criança, a partir de sua perspectiva e experiência, a expressar seu entendimento sobre a escrita. Assim, a sondagem não pode ser vista como uma atividade isolada, mas sim como um processo contínuo que envolve diferentes ações do educador: planejar, propor, escutar, registrar, analisar e, só então, replanejar todo o trabalho pedagógico, conforme orienta o documento (São Paulo, 2018).

Ao falarmos de sondagem, é necessário, primeiramente, estabelecer alguns pontos fundamentais que devem ser respeitados durante sua aplicação e produção. No município de Guarujá, para os 1º anos do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação define o campo semântico a ser trabalhado por toda a rede, orientando os professores a manterem certa uniformidade nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, Soares (2020, p.79) instrui que, para crianças nessa fase, é importante trabalhar com palavras de tamanhos variados, sejam faladas ou escritas, com o intuito de levá-las a compreender que o tamanho da palavra não tem relação

direta com o que ela designa, dando ênfase ao significante. Esse método permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais apurada da estrutura da linguagem, concentrando-se tanto no significado quanto nos aspectos fonológicos das palavra.

Na Escola Municipal Paulo Freire, os educadores, bem como a coordenação escolar, recebem previamente da Secretaria de Educação as palavras selecionadas que serão utilizadas nas sondagens, considerando critérios que favoreçam a compreensão fonológica e a evolução da escrita pelos estudantes. Segundo Ferreiro (2013, p.201), em sua obra *"O ingresso na escrita e nas culturas do escrito"*, é essencial seguir alguns critérios ao escolher as palavras para as sondagens:

a) Diferem no número de sílabas: A lista deve começar com a palavra mais longa (quatro sílabas), seguir com palavras trissílabas, depois dissílabas e, por fim, um monossílabo.
b) Apresentam o padrão silábico mais comum: Consoante seguida de vogal (CV).
c) Cada palavra deve apresentar uma vogal diferente: No núcleo silábico de cada sílaba, garantindo a diversidade fonológica necessária para avaliar as hipóteses de escrita das crianças.

Em posse das palavras recebidas, iniciamos a aplicação da sondagem de forma individual com cada criança, seguindo um processo cuidadoso e planejado. Primeiramente, ditamos a palavra desejada, aguardando que a criança a escreva conforme sua compreensão. Em seguida, solicitamos que ela aponte com o dedo cada letra e leia o que escreveu, permitindo que a professora identifique e analise a correspondência entre as letras grafadas e os sons emitidos. Esse procedimento, além de fornecer um diagnóstico preciso das hipóteses de escrita das crianças, permite compreender como elas internalizam o sistema de escrita alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), esse processo investigativo é fundamental para analisar a hipótese que a criança tem sobre a escrita, pois não se trata apenas de saber se ela acerta a palavra, mas sim de entender o raciocínio subjacente às suas escolhas gráficas. As autoras destacam que a escrita infantil evolui a partir de hipóteses que as crianças constroem sobre como os sinais gráficos

representam a fala, passando por diferentes níveis de compreensão até atingir o nível alfabético.

Diante dessas produções, conseguimos classificar as crianças em níveis conforme suas hipóteses de escrita, permitindo intervenções pedagógicas mais assertivas. As categorias correspondem aos cinco níveis de aprendizagem da leitura e escrita: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. É importante ressaltar que o nível silábico é subdividido em dois subgrupos: um sem valor quantitativo e outro com valor sonoro, de natureza qualitativa, conforme descrito por Ferreiro (1999).

Figura 9: Campo semântico para a sondagem.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Conforme defendido por Ferreiro nesse mesmo livro, as hipóteses são:

a) **Nível pré-silábico:** Não estabelecem relação letra-som de nenhum tipo quando escrevem e nem quando leem. Neste estágio, a criança demonstra algumas características específicas. Ela não distingue o desenho da escrita; os desenhos estão relacionados ao nome do objeto; traços ou rabiscos em linhas curvas representam as garatujas; o nome de objetos, animais e coisas é associado ao seu tamanho; e grafias semelhantes são interpretadas de maneiras distintas. É muito comum também reproduzir letras que lhes são familiares, como as letras de seu próprio nome. “Elas ainda não conseguem entender que o que a escrita representa no papel são os sons da fala” (Lopes, 2010, p. 8). Para a leitura, “quando a criança é convidada a ler a sua escrita, ela passa o dedo direto pela palavra, demonstrando não representar a pauta sonora das palavras” (Lopes, 2010, p. 9).

b) **Nível silábico sem valor sonoro:** Começam a relacionar letras e sílabas. Controlam a quantidade de letras, porém elas não são pertinentes, já que qualquer letra consegue representar a sílaba. As palavras escritas pelas crianças tendem a usar uma letra para cada sílaba, sem levar em conta os sons orais que estão percebendo. Neste estágio, a criança passa a compreender que, ao escrever e interpretar a pauta sonora, deve atribuir uma letra a cada sílaba pronunciada, conectando as partes orais à segmentação das sílabas faladas e escritas, com letras representando a grafia do fonema. “De algum modo ela redescobriu os sistemas de escrita silábicos que a humanidade inventou há milênios e que ainda são usados hoje [...]” (Morais, 2012, p. 59).

c) **Nível silábico com valor sonoro:** Usam uma letra para cada sílaba representada e esta é apropriada à maioria das sílabas que representam. Além de considerar a quantidade de letras na escrita das palavras, a criança passa a associar o valor sonoro convencional de um dos fonemas presentes na sílaba, registrando uma letra, geralmente as vogais. Lopes (2010) afirma que, nessa fase, o aluno se utiliza da quantidade mínima de três ou quatro letras para escrever. Nessa etapa, essa exigência também surge nas palavras monossílabas e dissílabas e, para resolver este conflito, é possível que a criança adicione nessa escrita letras aleatórias, alternando entre letras pertinentes e outras não.

d) **Nível silábico-alfabético:** Aqui, as crianças usam um sistema de escrita misto, alternando entre a escrita de uma sílaba completa com a escrita de uma única letra pertinente. Segundo Soares (2020), a criança avança em mais um nível qualitativo em sua hipótese, usando mais de uma letra para representar os fonemas correspondentes ao som da sílaba, ou seja, “[...] revelam já ter compreendido que a sílaba é composta por mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam” (Soares, 2020, p. 111). Segundo Lopes apud Ferreiro (2010): "Emília Ferreiro nos lembra que um adulto mal-informado poderá, nessa fase, achar que a criança está omitindo letras, o que não é verdade. A criança está é acrescentando letras à sua escrita da fase anterior. Trata-se de um progresso, e não de um retrocesso" (Lopes, 2010, p. 10).

A produção escrita é formada por sílabas (vogais e consoantes) dentro de uma palavra ou por uma única letra (geralmente consoante). Nesse contexto, as letras refletem a percepção da consciência fonológica durante a pronúncia, como, por exemplo, na palavra "MACACO", a criança escreve "MAKCO". Aqui, nessa etapa, a criança já relaciona muito bem o som da letra com a sílaba. Quando a criança evolui da fase silábica com o qualitativo do valor sonoro, é possível encontrarmos, nessa transição para a fase silábica-alfabética, a ausência de consoante+vogal reduzido ao nome da letra.

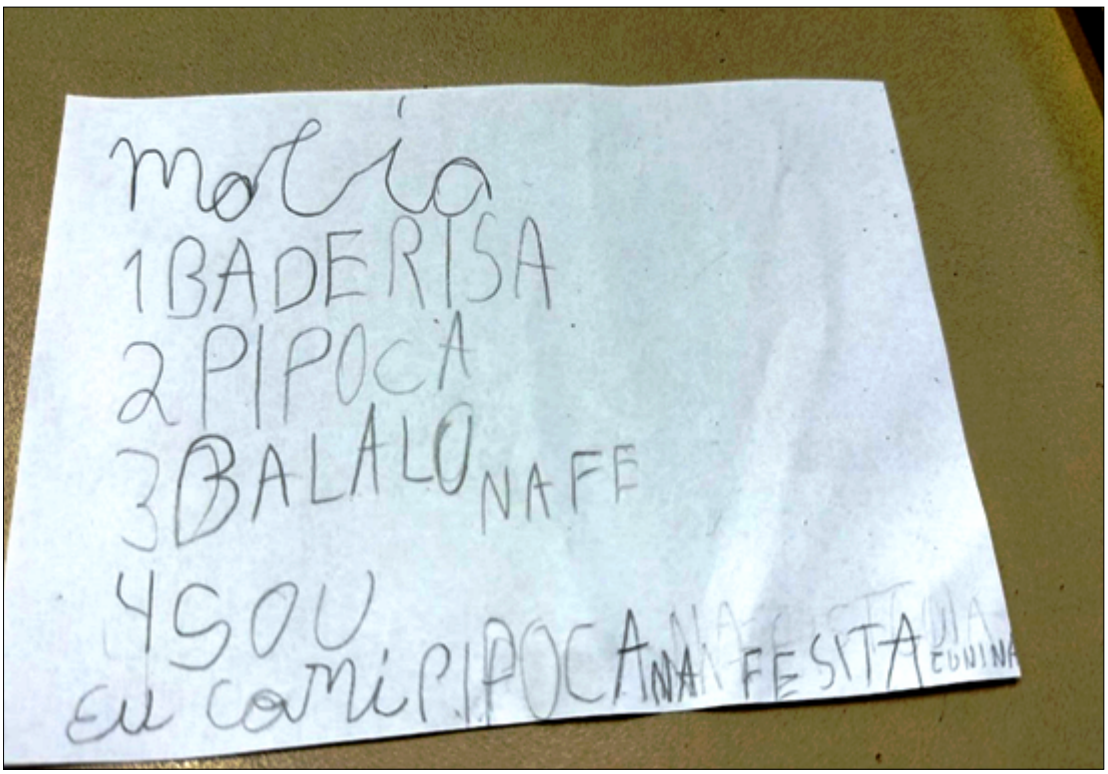
e) **Nível alfabético:** Mesmo, às vezes, não apresentando ortografia convencional, já existe a correspondência sistemática entre fonemas e letras. Nessa fase, ao escrever, a criança geralmente atribui uma letra a cada fonema, mas, apesar de fazer anotações, ainda comete erros ortográficos. Segundo Morais (2012, p. 66-67), “[...] temos que considerar que, num momento inicial, o processamento fonológico (tradução do escrito em oral e vice-versa) vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras [...]”, ou seja, é possível analisar o som das palavras escritas. Teberosky e Colomer (2003) corroboram a visão de Morais (2012), afirmando que, mesmo quando a ortografia não segue as convenções estabelecidas, a escrita alfabética se caracteriza pela correspondência sistemática entre letras e fonemas.

f) **Nível ortográfico:** Nesse nível, as crianças já escrevem e fazem todas as relações letra, sílaba e fonema. O nível ortográfico das crianças, no contexto da

aquisição das habilidades leitoras, refere-se ao processo gradual de internalização das convenções ortográficas e fonológicas da língua escrita, o que envolve a correta correspondência entre os grafemas (letras) e os fonemas (sons). A transição para o nível ortográfico mais avançado envolve a compreensão das convenções gramaticais e ortográficas, como o uso correto de acentuação, pontuação e ortografia convencional, que refletem o domínio das normas linguísticas da língua escrita. No que tange ao nível ortográfico, ele pode ser considerado a etapa final no percurso de aprendizagem da escrita, pois reflete tanto a internalização das regras fonológicas quanto o domínio das normas formais da língua escrita.

Seguindo a aplicação da trilha, aqui, fazemos a observação das hipóteses de escrita da criança, sem fazer intervenções. Depois, utilizamos essa folha de sondagem para comparar a evolução das crianças frente a essas hipóteses de escrita.

Figura 10: Folha de sondagem.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Embora esteja em um percurso evolutivo do aprendiz, Soares (2020) esclarece que:

> É pela interação entre o seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente correspondendo à escrita alfabética com um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2020, p. 51).

Para chegar a essa representação, inicialmente, a criança aprende que a palavra representa uma segmentação de letras e que a cadeia de letras pode ser segmentada em sílabas. Nesse contexto, essa habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é conhecida como consciência fonológica. Refere-se à capacidade de identificar e segmentar a sequência sonora que forma a palavra, além de analisar seus componentes sonoros, que se diferenciam por suas dimensões: palavra, sílabas, rimas e fonemas (Soares, 2020, p. 76).

Tal representação sonora por sílabas é denominada por Soares (2020) como consciência silábica. Seguindo essa ordem, “finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica” (Soares, 2020, p. 78). Para representar o som, as unidades sonoras inicialmente são quantitativas, sem ter relação com o fonema e, posteriormente, passam a ser qualitativas, ou seja, as crianças desenvolvem a “capacidade de focalizar o som das palavras” (Soares, 2020, p. 85).

Para Soares (2020), ao ler as palavras, sobretudo as que a criança escreveu, suscita-se a consciência fonêmica, ao identificar lacunas na cadeia sonora, voltando sua atenção para ajustar os sons da fala. Recorrer aos fonemas torna-se uma alternativa que possibilita completar a cadeia sonora. Esse processo evidencia a importância da compreensão fonológica para a alfabetização eficaz, pois permite que a criança estabeleça uma relação mais precisa entre os sons e as letras, facilitando a leitura e a escrita de maneira mais autônoma e significativa.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento detalhadamente a definição e o percurso metodológico adotado em minha pesquisa. Minha análise se baseia nos dados e informações coletados ao longo do ano letivo, abordando tanto as dificuldades enfrentadas quanto os resultados obtidos com a aplicação do método de alfabetização Montessori nas crianças do 1º ano G do Ensino Fundamental da U.M.E. Paulo Freire, localizada no município de Guarujá, SP.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, conforme argumentam Ludke e André (1986, p. 11), ao defenderem "o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada". Nesse sentido, atuo como agente do processo, buscando analisar minuciosamente as etapas desse desenvolvimento, assim como a aquisição das habilidades leitoras e de escrita das crianças.

Além disso, adoto a pesquisa-ação com o objetivo de aprimorar minha prática pedagógica e, ao mesmo tempo, atuar como facilitadora para outros educadores. A pesquisa-ação permite diagnosticar problemas, formular hipóteses, elaborar

atividades significativas e relacionar os conhecimentos prévios das crianças aos conteúdos a serem trabalhados. Trata-se de um processo que exige imersão profunda, planejamento rigoroso e implementação cuidadosa, com a intenção clara de deixar contribuições relevantes e abrir novas possibilidades no campo educacional.

Nesse contexto, Tripp (2005, p. 445) destaca:

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (Tripp (2005, p. 445).

Com base nesse entendimento, o conhecimento e a aplicação da pesquisa-ação na educação possibilitam o planejamento de estratégias eficazes de intervenção pedagógica. Tripp explora, de forma aprofundada, a eficácia dessa metodologia ao aplicá-la diretamente no contexto educacional, promovendo uma reflexão detalhada sobre os fundamentos e os benefícios da pesquisa-ação. O autor também defende a legitimidade dessa abordagem como forma válida de pesquisa, adaptada aos padrões acadêmicos. A pesquisa-ação, portanto, revela-se uma estratégia viável tanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas quanto para a construção de novos saberes educacionais.

Desde que iniciei minha trajetória como professora alfabetizadora, busco fundamentar minha prática pedagógica em autores renomados e suas contribuições acerca do processo de alfabetização. Além disso, outras fontes de referência foram consultadas com o intuito de tornar meu trabalho mais significativo para as crianças, utilizando livros e artigos científicos como apoio essencial para a construção e aplicação das atividades propostas. Nesse sentido, conforme afirma Gil (2002, p. 27), "os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência".

Com o problema de pesquisa devidamente definido — tendo em vista que, conforme enfatizam Ludke e André (1986), toda pesquisa emerge a partir de um problema específico —, propus-me a confrontar os dados obtidos por meio das sondagens bimestrais realizadas com as crianças. Essa estratégia visa estabelecer uma relação consistente entre os dados coletados e o referencial teórico adotado. Segundo as autoras:

> Para se realizar a pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um determinado assunto e o

> conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete a construir naquele momento (Ludke e André, 1986, p. 1-2).

Nesse contexto, a análise dos dados provenientes das sondagens revelou-se um instrumento valioso para compreender o progresso das crianças no processo de alfabetização, possibilitando uma reflexão crítica sobre a eficácia das estratégias adotadas. A partir dessa confrontação teórica e prática, foi possível ajustar e aprimorar as atividades, assegurando que estivessem alinhadas aos princípios do método Montessori, adotado como base para a alfabetização.

Outro autor que exerce um papel significativo em minha pesquisa é Thiollent (1947), cujas concepções reforçam a importância da pesquisa-ação como uma aliada poderosa no processo educativo. A pesquisa-ação favorece o desenvolvimento dos pesquisadores, pois promove uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos em situações problemáticas. De acordo com Thiollent:

> Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (Thiollent, 1947, p. 8).

Com base nessas considerações, a pesquisa-ação adotada buscou dar voz ativa aos participantes do processo educativo, priorizando um diagnóstico preciso das necessidades apresentadas pelas crianças e ajustando continuamente as práticas pedagógicas.

No que tange à pesquisa-ação, esta se revela um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, enquanto prática reflexiva, atua como agente facilitador, promovendo intervenções fundamentadas e melhorias contínuas. De acordo com as ideias de Ludke e André (1986), para que uma pesquisa seja considerada efetiva, é imprescindível confrontar dados empíricos com materiais teóricos, respeitando o ponto de interesse definido previamente. Isso se torna viável a partir da identificação de uma situação-problema, que impulsiona o

pesquisador a buscar soluções fundamentadas teoricamente. Nesse sentido, as autoras afirmam:

> Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (Ludke; André, 1986, p. 2).

Essa perspectiva evidencia a pesquisa-ação como um processo dinâmico que, além de identificar problemas, promove ações direcionadas para sua resolução, estabelecendo uma ponte entre teoria e prática. Além disso, Gil (2002, p. 8) corrobora essa visão ao afirmar: "Uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos. Da mesma forma, uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata" (Gil, 2002, p. 8).

Essa abordagem ressalta a dualidade produtiva entre pesquisa aplicada e pesquisa pura, indicando que ambas podem contribuir significativamente para a prática pedagógica. As inquietações acerca do fracasso da alfabetização na escola pública impulsionaram um debate profundo sobre como melhorar a prática docente no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa reflexão levou à adoção da pesquisa qualitativa como metodologia central, fundamentada nas concepções de Bodgan e Biklen, que destacam:

> Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (Bodgan e Biklen, 1994, p. 23).

Essa visão evidencia que a pesquisa qualitativa possui um caráter interpretativo, permitindo compreender com profundidade os fenômenos sociais e educacionais a partir da análise das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos. A pesquisa-ação, nesse contexto, exige que a prática docente seja analisada criticamente, promovendo intervenções que levem a uma efetiva melhoria do processo educativo.

Outro aspecto essencial destacado por Tripp (2005, p. 447) é a necessidade de que a pesquisa-ação envolva simultaneamente prática e investigação científica: "[...] pesquisa-ação requer da ação, tanto nas áreas da prática, quanto da pesquisa, de

modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica" (Tripp, 2005, p. 447).

Essa abordagem integradora permite que a prática educativa seja constantemente ajustada com base em evidências, favorecendo um ciclo contínuo de reflexão e aprimoramento. Com isso, pretendo produzir novos conhecimentos a partir da pesquisa-ação, explorando de forma crítica e fundamentada a aplicação do método Montessori no processo de alfabetização.

6.1 A pesquisa-ação aplicada à metodologia do presente estudo

A pesquisa-ação constitui-se como um tipo específico de investigação social de base empírica, concebida e conduzida em estreita articulação com uma ação prática ou com a resolução de um problema coletivo. Nesse tipo de pesquisa, tanto os pesquisadores quanto os participantes diretamente envolvidos na situação ou no problema atuam de forma cooperativa e participativa (Thiollent, 1997, p. 14). Para que a análise dos dados seja bem-sucedida, a pesquisa-ação deve seguir fases claramente estabelecidas e rigorosamente estruturadas.

Conforme descreve Stringer (1996), a primeira fase da pesquisa-ação envolve uma rotina composta por três ações fundamentais: observar, visando reunir informações detalhadas e construir um cenário preciso; pensar, a fim de explorar, analisar e interpretar criticamente os fatos; e agir, implementando as ações planejadas e avaliando seus resultados de forma criteriosa. Essa sistemática permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados, favorecendo intervenções mais eficazes.

Além disso, segundo Thiollent (1997, p. 17), é imprescindível que, na fase de definição da pesquisa-ação, sejam claramente elucidados os objetivos da pesquisa, especialmente a relação existente entre os objetivos práticos — voltados para a resolução do problema — e os objetivos teóricos, voltados para a produção de conhecimento. Nesse sentido, o autor afirma: "Na fase de definição da pesquisa-ação, uma outra condição necessária consiste na elucidação dos objetivos e, em particular, da relação existente entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação" (Thiollent, 1997, p. 17).

Thiollent ainda ressalta que há uma relação intrínseca entre o objetivo prático, considerado o problema central da pesquisa, suas hipóteses e as ações propostas, e o objetivo epistemológico, que se refere à obtenção de informações relevantes, muitas vezes inacessíveis por métodos de pesquisa convencionais. Essa articulação entre prática e teoria evidencia a potência da pesquisa-ação como estratégia metodológica para lidar com questões complexas e contextos sociais dinâmicos.

Nesse sentido, o autor afirma:

> Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada (Thiollent, 1947, p. 26).

Portanto, a pesquisa-ação se destaca por sua capacidade de articular teoria e prática de maneira dialética, promovendo tanto a transformação da realidade investigada quanto a produção de conhecimentos significativos.

Planejar uma pesquisa-ação proporcionou-me uma maior flexibilidade em relação ao processo e aos prazos estabelecidos. Nesse contexto, como ressalta Thiollent (1947, p. 47), "há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada". Essa adaptabilidade torna-se essencial para responder de maneira eficaz às demandas surgidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Com base nessa perspectiva, o processo de pesquisa-ação pode ser estruturado em quatro etapas principais, as quais serão descritas a seguir, estabelecendo conexões com a presente investigação. A primeira etapa, conhecida como fase exploratória, é considerada fundamental, pois inaugura o processo de pesquisa, permitindo o diagnóstico das necessidades, a definição dos grupos envolvidos e a participação ativa dos sujeitos no processo investigativo. Conforme esclarece Thiollent (1947, p. 48):

> A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou 'diagnóstico') da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nesta fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores e com a 'cobertura' institucional e financeira que será dada à pesquisa (Thiollent, 1947, p. 48).

Essa fase revelou-se particularmente relevante em minha trajetória no magistério, marcada por uma inquietação crescente diante do insucesso escolar na alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A observação contínua permitiu-me identificar dificuldades significativas das crianças em assimilar e sintetizar os processos de leitura e escrita, sobretudo em um cenário de aprendizagem mecanizada e repetitiva, que priorizava a memorização em detrimento da compreensão significativa. Nesse sentido, como afirma Tripp (2005, p. 447), "[...] a pesquisa-ação sempre começa a partir de um tipo de problema [...]".

Na fase exploratória, são categorizados os planos institucionais e metodológicos. No que concerne ao plano institucional, destaca-se a necessidade de definir claramente o grupo de pesquisadores e suas relações com os atores envolvidos. No contexto da presente pesquisa, assumo o papel de pesquisadora e professora titular da turma, enquanto os atores da situação são os estudantes do 1º ano G da E.M. Paulo Freire. O objeto de estudo, por sua vez, concentra-se no processo de aquisição das habilidades leitoras, adotando a pesquisa-ação de natureza qualitativa como metodologia central. Os dados serão analisados com base nas sondagens bimestrais, que possibilitarão a categorização das avaliações de escrita conforme o desenvolvimento dos estudantes.

O objetivo principal consiste em examinar de que forma as crianças progridem nas hipóteses de escrita ao serem alfabetizadas por meio do método Montessori, estabelecendo um contraponto crítico em relação ao método tradicional de alfabetização. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 15) orientam que: "Nessa etapa inicial estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de se ter maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados".

A partir de um diagnóstico claro da realidade educacional observada, inicia-se a fase prática, caracterizada pela aplicação dos autoditados Montessori e do método fônico. As sondagens bimestrais permitem a coleta de um volume significativo de dados, viabilizando a análise dos progressos individuais e coletivos dos alunos. Ao término de cada bimestre, realiza-se a fase de processamento das informações e resultados, que compreende a organização dos dados em gráficos, quadros e descrições detalhadas dos eventos. Esses relatórios são sistematicamente armazenados para consulta ao longo e após a conclusão da pesquisa, permitindo

um acompanhamento rigoroso da evolução dos estudantes. Nesse contexto, o quadro de comparação das sondagens bimestrais desempenha um papel central, pois possibilita visualizar de forma objetiva os avanços nas hipóteses de escrita das crianças.

A fase de divulgação dos resultados tem como propósito proporcionar uma autoavaliação contínua sobre os aspectos organizacionais e metodológicos abordados. Nessa etapa, são apresentadas propostas pedagógicas visando aprimorar as práticas docentes, fundamentadas nas evidências coletadas. Por fim, a etapa final da pesquisa-ação visa verificar os resultados das intervenções aplicadas ao longo do ano letivo, analisando tanto as consequências imediatas quanto os impactos em médio prazo. Essa análise possibilita identificar quais conhecimentos adquiridos poderão ser úteis para aprimorar continuamente a prática docente, promovendo um ciclo virtuoso de reflexão, ação e aperfeiçoamento pedagógico.

Ao longo desse processo, a pesquisa-ação reafirmou-se como uma estratégia metodológica robusta para responder aos desafios emergentes na prática educativa, promovendo uma relação dialética entre teoria e prática, essencial para a construção de um ensino significativo e transformador.

6.2 Caracterização do grupo e os participantes da pesquisa

O público-alvo desta pesquisa foi composto por alunos do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização. Foram selecionados vinte e cinco participantes, escolhidos dentre mais de duzentos alunos que integram as oito turmas de 1º ano do período vespertino da Escola Municipal Paulo Freire, situada no município de Guarujá, SP. As crianças têm idades entre 5 e 7 anos.

A Escola Municipal Paulo Freire está localizada no bairro Cachoeira, situado no município de Guarujá, SP. O bairro é caracterizado por uma diversidade socioeconômica significativa, com áreas residenciais que abrigam famílias de diferentes perfis. Parte expressiva dos alunos atendidos pela escola reside em zonas de morro, como o Morro do Macaco Molhado, Morro do Engenho, Vila Zilda e Morrinhos, regiões que enfrentam desafios relacionados à infraestrutura urbana,

como acesso limitado a serviços públicos de qualidade e condições habitacionais precárias.

Além disso, em 2024, a escola passou a receber alunos provenientes da Prainha, uma área de moradias de risco que foi recentemente desocupada, com as famílias sendo reassentadas no residencial Parque da Montanha. Essa mudança trouxe novos perfis de estudantes para a escola, aumentando a diversidade do público atendido. O bairro Cachoeira, embora enfrente desafios comuns às periferias urbanas, conta com uma comunidade ativa e engajada, o que contribui para fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

A instituição escolar consiste em um prédio de dois andares, equipado com mais de vinte salas de aula, atendendo alunos do 3º ao 5º ano no período da manhã e do 1º ao 3º ano no período da tarde. As salas de aula são dimensionadas de acordo com o Decreto 12.342/78, em seu art. 102, que estabelece a capacidade média de trinta alunos por sala, conforme a metragem disponível. A estrutura administrativa da escola conta com uma equipe gestora composta por uma diretora, uma assistente de direção, quatro orientadoras de ensino, quatro professores especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de inspetores e seguranças.

Em relação aos recursos oferecidos aos estudantes, a escola disponibiliza material escolar, uniforme e alimentação diária, organizada em desjejum, colação e almoço para os alunos do período da manhã, e em almoço e lanche para os do período da tarde. As aulas de Arte e Educação Física integram o currículo como disciplinas extracurriculares, ministradas por professores especialistas nas respectivas áreas. A escola dispõe, ainda, de um pátio amplo e duas quadras poliesportivas, favorecendo atividades lúdicas e esportivas.

A rotina escolar inclui a organização dos alunos em filas para a entrada e a execução do Hino Nacional Brasileiro e do Hino do Guarujá todas as terças e quintas-feiras, promovendo um ambiente disciplinado e de valorização dos símbolos nacionais e locais. Todas as salas de aula são equipadas com ar-condicionado, ventiladores e lousas digitais, recursos que atuam como facilitadores no processo educacional, proporcionando maior conforto térmico e possibilidades pedagógicas inovadoras.

O projeto teve início após a aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, e os dados foram coletados a partir das devolutivas apresentadas pelos alunos durante as atividades propostas ao longo do ano letivo. Além disso, foram realizadas análises detalhadas das sondagens bimestrais, que forneceram dados fundamentais sobre a aquisição das hipóteses de escrita dos estudantes. Essas sondagens permitiram acompanhar a progressão dos alunos de forma contínua, oferecendo um panorama detalhado sobre os avanços e desafios enfrentados no processo de alfabetização.

Para tanto, a pesquisa baseia-se nas teorias de Ferreiro e Teberosky (1985), que defendem que as crianças atravessam níveis progressivos de hipóteses de escrita, categorizados em: pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética. Essa categorização foi adotada como referencial teórico para a análise dos dados coletados, permitindo uma avaliação detalhada do estágio de desenvolvimento em que cada aluno se encontrava ao longo do ano letivo.

As sondagens foram realizadas bimestralmente, cada uma com um campo semântico específico, visando explorar diferentes contextos de linguagem. No 1º bimestre, utilizou-se o campo semântico "Contos de Fadas"; no 2º bimestre, o campo semântico foi "Festa Junina"; no 3º bimestre, "Animais"; e, no 4º e último bimestre, o campo semântico abordado foi "Família". Essa diversidade temática teve como objetivo ampliar o repertório linguístico das crianças, ao mesmo tempo em que proporcionava uma análise mais rica sobre o desenvolvimento das hipóteses de escrita.

6.3 Problema de pesquisa

Ao longo da minha trajetória como professora alfabetizadora, tenho buscado incessantemente estratégias que possam otimizar o processo de alfabetização das crianças, promovendo uma aprendizagem mais significativa. A necessidade de

oferecer aos alunos um ensino que os torne protagonistas de suas trajetórias educacionais, capazes de desenvolver autonomia e independência, tornou-se um aspecto central na minha prática pedagógica.

Nesse sentido, o Método Montessori revela-se uma abordagem promissora, pois permite um trabalho individualizado, respeitando as especificidades de cada criança. A personalização do ensino dinamiza o processo de apropriação das habilidades leitoras, promovendo um aprendizado mais ativo e engajado. Colocar a criança no centro do processo educativo favorece a autonomia e contribui para a formação de adultos mais conscientes e atuantes na sociedade.

É importante destacar que, conforme argumentam Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke e André, 1986), a pesquisa qualitativa deve priorizar a análise do processo em detrimento do produto final. Essa orientação metodológica se alinha perfeitamente ao objetivo desta pesquisa, que é investigar de que maneira o Método Montessori pode potencializar o desenvolvimento das habilidades leitoras em comparação com os modelos tradicionais de alfabetização, que frequentemente enfatizam técnicas mecânicas de memorização das famílias silábicas.

Assim, o problema de pesquisa que se coloca é: Como a aplicação do Método Montessori influencia o desenvolvimento das habilidades leitoras em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em comparação com os modelos tradicionais de alfabetização?

Essa problemática busca compreender não só os resultados finais da alfabetização, mas, sobretudo, os caminhos percorridos pelas crianças nesse processo, analisando a evolução de suas hipóteses de escrita e a aquisição das competências leitoras. Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas de alfabetização adotadas nas escolas públicas, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de um ensino mais significativo e contextualizado.

6.4 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Este item tem como objetivo descrever detalhadamente o passo a passo adotado no desenvolvimento da pesquisa, apresentando de forma sistemática as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a alfabetização das crianças com

base no Método Montessori. A organização das atividades seguiu uma lógica progressiva, considerando desde a sondagem inicial dos conhecimentos prévios dos alunos até a aplicação de práticas sensoriais e personalizadas para a aquisição das habilidades leitoras e escritoras. Cada etapa foi planejada com o intuito de respeitar o ritmo individual das crianças, valorizando uma aprendizagem significativa e alinhada às suas necessidades específicas. A seguir, descrevo cada fase desse processo, ressaltando os métodos adotados, os recursos utilizados e os critérios de avaliação aplicados para acompanhar o progresso dos estudantes.

I. Investigação dos conhecimentos prévios

O primeiro passo para implementar a trilha de atividades pedagógicas consistiu em realizar uma investigação detalhada dos conhecimentos prévios das crianças. Para isso, apliquei duas atividades de sondagem: uma voltada para Língua Portuguesa e outra para Matemática. Considerando que o foco principal da pesquisa era identificar quais letras as crianças já tinham internalizado, tanto em som quanto em grafia, dediquei maior atenção à atividade diagnóstica de Língua Portuguesa.

II. Atividades sensoriais e de movimento

Após a sondagem inicial, comecei a trabalhar com atividades que priorizavam o movimento e os aspectos sensoriais, conforme os princípios do Método Montessori. Antes de introduzir materiais como a caixa de areia, a bandeja de sal e a prática de cobrir letras no chão, levei as crianças para atividades de pular corda no pátio. O objetivo era observar habilidades como lateralidade e coordenação motora, essenciais para o desenvolvimento da escrita. Paralelamente, iniciei as atividades de vida prática montessorianas, que ajudam a desenvolver autonomia e concentração.

III. Adaptação ao ambiente escolar

Ao ingressarem no 1º ano, as crianças enfrentam uma mudança significativa em relação à liberdade física que possuíam nas salas do Infantil V da Prefeitura do Guarujá. As salas de aula são organizadas em fileiras, com espaço limitado para movimentação. Para minimizar os impactos dessa transição, trabalhei a organização

do tempo e do espaço com os alunos, estabelecendo rotinas claras para o uso do material, o tempo necessário para lanchar, brincar e realizar as atividades. Procurei sempre finalizar as aulas com pelo menos meia hora livre para atividades mais lúdicas, como desenhar, brincar com massinha, ler livros paradidáticos ou jogar jogos pedagógicos.

IV. Ensino das vogais: som e grafia

A segunda parte da trilha pedagógica focou na explicação da diferença entre o som e o nome das letras, começando pelas vogais. Trabalhei cada vogal durante uma semana, mostrando inicialmente o som correspondente e investigando, junto às crianças, palavras conhecidas que começavam com aquela letra. Só após essa exploração passávamos para o traçado da letra na caixa de areia, utilizando um pote com areia de aquário para que as crianças praticassem o movimento necessário para a escrita.

V. Introdução das consoantes: método sensorial

O trabalho com as consoantes iniciou-se com a letra "P", seguindo o método Montessori. Nesse processo, destaquei a importância de diferenciar o nome da letra de seu som. Na lousa, mostrei o traçado e o som da letra, explorando as estruturas silábicas a partir da junção com as vogais. A compreensão das famílias silábicas foi facilitada por debates em sala sobre palavras conhecidas pelas crianças.

Em seguida, utilizamos a bandeja de sal como recurso sensorial. Nela, as crianças desenhavam a letra com um pregador preso a um pompom, simulando a pegada do lápis, para aproximar o movimento ao da escrita convencional. Após essa etapa, passávamos para a folha de registro simples, criada por mim, onde as crianças praticavam o traçado da letra sem repetição exaustiva, como sugere o método Montessori.

VI. Atividades de criação e fixação

Após o registro das letras, propus atividades de criação, como desenhar objetos que começavam com a letra estudada, formar palavras com recortes e realizar listas de palavras. Só então, passávamos para folhas de atividades mais estruturadas, como exercícios de completar palavras. Além disso, propus atividades

práticas para cada família silábica trabalhada, incluindo caça-palavras no pátio, gincanas, atividades em grupo e quizzes, com o intuito de tornar o aprendizado mais significativo.

VII. O ditado Montessori

O ditado Montessori foi adaptado como parte essencial da trilha pedagógica. Inspirada no material original criado por Maria Montessori, utilizei letras móveis para que as crianças montassem as palavras ditadas por mim. Esse processo antecedeu o registro escrito no caderno, permitindo que as crianças consolidassem a aprendizagem de forma mais concreta e visual.

VIII. Avaliação das habilidades leitoras

A avaliação das crianças foi realizada bimestralmente, considerando três componentes: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História, Geografia e Ciências). No 1º ano, a Prefeitura Municipal de Guarujá não utiliza notas numéricas; as avaliações são registradas por conceitos:

- DI (Desenvolvimento Insatisfatório)
- DS (Desenvolvimento Satisfatório)
- PS (Plenamente Satisfatório).

Para preparar os alunos para o 2º ano, no qual as avaliações passam a ser numéricas e há possibilidade de reprovação, adotei um sistema de atribuição de notas internamente, como forma de orientar os estudantes sobre seu progresso.

IX. As sondagens como métrica de desenvolvimento

O progresso das crianças foi medido através das sondagens bimestrais, que permitiram acompanhar a evolução das hipóteses de escrita segundo as categorias propostas por Ferreiro e Teberosky (1985): pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética. A exigência da Secretaria de Educação (Seduc) é que as crianças concluam o 1º ano na hipótese silábica com valor sonoro. No entanto, com a aplicação do método Montessori, foi possível avançar significativamente, levando alguns alunos a atingir a hipótese silábico-ortográfica.

A pasta de sondagem utilizada para registrar esse progresso é composta por uma folha frente e verso, dividida por quatro bimestres. Em cada bimestre, as crianças escrevem palavras ditadas sem intervenção, permitindo avaliar suas hipóteses de escrita de forma precisa. Para evitar cópias, as folhas são distribuídas separadamente e coladas posteriormente na pasta. Além disso, a Seduc envia campos semânticos específicos para padronizar a avaliação em toda a rede.

X. Monitoramento e análise de resultados

Os dados das sondagens foram organizados em planilhas para facilitar o monitoramento do progresso individual dos alunos. As hipóteses de escrita de cada criança foram comparadas bimestralmente para identificar avanços ou estagnações. A análise dos dados coletados permitiu demonstrar a eficiência da aplicação do método Montessori em comparação com abordagens tradicionais de ensino, evidenciando a importância de práticas pedagógicas personalizadas para promover um aprendizado mais significativo e duradouro.

Esse conjunto articulado de etapas formou a trilha pedagógica proposta, buscando sempre respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança e proporcionando um ambiente que valoriza a autonomia e a construção ativa do conhecimento. A organização estruturada do tempo, a utilização de materiais sensoriais e a prática constante de avaliações diagnósticas demonstraram-se eficazes para potencializar o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos, indicando caminhos promissores para futuras práticas de alfabetização baseadas no Método Montessori.

7 RESULTADOS, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados nos quadros a seguir foram compilados com o objetivo de fornecer uma visão detalhada das produções escritas dos participantes da pesquisa. A análise baseia-se em uma abordagem quantitativa inicial, utilizada exclusivamente como suporte para uma interpretação qualitativa mais aprofundada do processo de construção do conhecimento da escrita e sua evolução. Essa estratégia metodológica encontra respaldo em Lüdke e André (1986, p. 45), que defendem a organização e a relação dos materiais coletados como forma de identificar tendências e padrões significativos. Nesse sentido, a pesquisa orientou-se pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), especialmente quanto à psicogênese da língua escrita, que descreve a progressão dos níveis de escrita até a fase alfabética.

Conforme indicam Ferreiro e Teberosky (1985), a aquisição da escrita ocorre de maneira gradual e envolve a superação de hipóteses prévias que as crianças formulam ao longo do processo de alfabetização. A aplicação das sondagens permitiu observar esses níveis progressivos — pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético — fornecendo dados consistentes para a análise qualitativa. Ao correlacionar os resultados obtidos com as teorias de Ferreiro e Teberosky, foi possível constatar que a evolução da escrita nos alunos não ocorreu de forma linear, mas apresentou avanços, estagnações e até regressões, dependendo das práticas pedagógicas adotadas e das características individuais de cada criança (Ferreiro e Teberosky, 1985).

O uso de quadros como ferramenta de apresentação de dados mostrou-se eficaz para sintetizar informações complexas de maneira clara e objetiva. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 169), os quadros “facilitam ao leitor a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações”. Essa estrutura de apresentação possibilitou identificar tanto o número de alunos matriculados ao longo das coletas de dados quanto padrões significativos no progresso das habilidades de escrita. A disposição dos dados em colunas e linhas, com classificação clara dos níveis de escrita, possibilitou uma leitura mais intuitiva dos resultados, favorecendo análises comparativas entre diferentes períodos bimestrais.

A aplicação das sondagens foi cuidadosamente planejada para garantir um ambiente de coleta de dados adequado e sem interferências. A escolha de realizar

as sondagens de forma individualizada, dispondo de um espaço reservado na mesa, permitiu acompanhar atentamente as produções das crianças sem influenciá-las. Essa prática está alinhada às recomendações de Morais (2012), que ressalta a importância de proporcionar um ambiente seguro e tranquilo para que a criança expresse suas hipóteses de escrita de forma autônoma. A utilização de folhas de sulfite sem marcações ou legendas também se mostrou uma estratégia eficiente para evitar pistas visuais que pudessem direcionar a escrita das crianças. Segundo Soares (2020), a ausência de estímulos visuais preestabelecidos favorece a autenticidade das produções infantis, permitindo uma análise mais fidedigna do nível de desenvolvimento da escrita.

O procedimento adotado durante a sondagem, que incluía pedir às crianças que apontassem com o dedo as letras escritas e explicassem oralmente o que tentaram registrar, revelou-se especialmente eficaz para captar a lógica subjacente às hipóteses de escrita. Essa prática dialoga diretamente com os princípios da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), que defendem a importância de compreender os significados atribuídos pelas crianças aos grafemas utilizados, antes de corrigir ou ensinar formalmente. A marcação individual das letras e a utilização de arcos para indicar sílabas facilitaram a identificação das dificuldades específicas de cada aluno, permitindo um acompanhamento preciso de seu progresso.

Ao analisar os dados coletados à luz dos estudos de Colomer (2003) e Morais (2012), percebe-se que o método Montessori, ao priorizar atividades sensoriais e práticas, contribuiu significativamente para a progressão dos alunos nas hipóteses de escrita. A utilização de materiais como caixas de areia, bandejas de sal e letras móveis proporcionou uma experiência de aprendizagem mais concreta, que favoreceu a internalização dos sons e grafias das letras. A eficácia desse método ficou evidente no fato de que, ao final do ano letivo, a maioria dos alunos alcançou a hipótese silábico-alfabética, com alguns progredindo até a hipótese alfabética, superando a expectativa mínima estabelecida pela Secretaria de Educação (Seduc), que exigia apenas a hipótese silábica com valor sonoro.

Em síntese, a análise dos dados coletados evidenciou que a aplicação do método Montessori contribuiu para um avanço significativo na aquisição das habilidades leitoras e escritoras dos alunos, em comparação com modelos

tradicionais de alfabetização. A combinação de atividades sensoriais, práticas de vida diária e o respeito ao ritmo individual de cada criança demonstrou-se eficaz para promover um aprendizado mais significativo e duradouro. Essas conclusões reforçam a relevância de práticas pedagógicas personalizadas e embasadas em teorias sólidas da alfabetização, como as propostas por Ferreiro e Teberosky (1985), Colomer (2003), Morais (2012) e Soares (2020).

7.1 Avanço nas hipóteses de escrita

O quadro abaixo (Quadro 1) ilustra de forma clara o progresso dos alunos na aquisição das habilidades de escrita e leitura, fundamentando-se no método Montessori de alfabetização. A organização dos dados em colunas e linhas, conforme sugerem Lakatos e Marconi (2003, p. 169), facilita a compreensão rápida da evolução dos estudantes, permitindo identificar padrões significativos e progressões nas hipóteses de escrita. A análise baseou-se na coleta de dados dos 25 alunos matriculados no 1º ano G da Escola Municipal Paulo Freire, em Guarujá, durante o ano de 2024.

Quadro 1: Análise da evolução frente às hipóteses da escrita

	PRÉ- SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR	SILÁBICO COM VALOR	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	ORTOGRÁFICO
1ª fase	18	3	2	2	0	0
2ª fase	4	6	10	3	1	0
3ª fase	1	3	13	4	1	3
4ª fase	1	1	14	0	6	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir dos dados coletados, é possível observar um avanço substancial no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. Na primeira fase da sondagem, prevaleciam alunos no nível pré-silábico (18), com uma presença menor de alunos nos níveis silábico sem valor (3), silábico com valor (2) e silábico alfabético (2). Essa predominância de alunos em níveis iniciais evidencia a

necessidade de intervenções pedagógicas eficazes para promover a progressão dessas hipóteses.

Conforme as etapas avançam, os dados demonstram uma significativa evolução: na segunda fase, observa-se uma redução expressiva de alunos no nível pré-silábico (4), um aumento dos que alcançaram o nível silábico com valor (10) e os primeiros indícios de avanço para o nível alfabético (1 aluno). Esse progresso sugere que as práticas pedagógicas adotadas, fundamentadas no método Montessori, mostraram-se eficazes para promover uma compreensão mais profunda dos princípios da escrita, conforme indicado pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985).

A terceira fase destaca-se pela presença de alunos no nível ortográfico (3), algo notável para essa etapa do 1º ano, considerando que a exigência mínima estabelecida pela Seduc é que os estudantes alcancem, pelo menos, a hipótese silábica com valor sonoro ao final do ano letivo. O aumento no número de alunos no nível silábico com valor (13) e a consolidação de alunos no nível silábico alfabético (4) e alfabético (1) reforçam a eficácia das atividades sensoriais e práticas do método Montessori. Essa abordagem, ao priorizar a compreensão significativa da escrita em detrimento da memorização mecânica, facilita a evolução natural dos estudantes nas hipóteses de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985).

A quarta fase confirma a tendência de avanço contínuo, com a maior parte dos alunos atingindo os níveis mais avançados: silábico com valor (14), silábico alfabético (6) e alfabético (3). Além disso, a manutenção de alunos no nível ortográfico (3) evidencia um processo sólido de internalização das regras ortográficas e das estruturas da língua escrita. Esse progresso gradual confirma a observação de Soares (2020), que destaca a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo individual das crianças, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

Neste sentido, a utilização de sondagens bimestrais, realizadas de forma individualizada e sem interferências, permitiu captar com precisão as hipóteses de escrita das crianças em diferentes momentos do ano letivo. Essa prática encontra respaldo nos estudos de Morais (2012), que enfatiza a importância de diagnósticos contínuos e bem planejados para ajustar as práticas pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes. A aplicação de atividades sensoriais, como a bandeja

de sal e as letras móveis, contribuiu significativamente para a fixação dos sons e das grafias das letras, conforme preconiza o método Montessori.

A prática docente estruturada em atividades sensoriais e diagnósticos contínuos parece ter desempenhado um papel central para a evolução observada. Conforme sugerem os estudos de Soares (2020), a leitura, a escrita e a prática docente devem integrar-se ao cotidiano escolar de forma significativa para potencializar o aprendizado. A sistemática das sondagens, que evitou interferências durante a escrita e valorizou as hipóteses formuladas pelas crianças, permitiu captar com precisão o progresso individual de cada aluno. Dessa forma, os dados indicam que a abordagem adotada favoreceu o avanço das hipóteses de escrita e promoveu uma transformação qualitativa na maneira como os alunos compreendem e utilizam a língua escrita.

Portanto, os resultados indicam que o método Montessori, ao priorizar a compreensão significativa dos processos de leitura e escrita, demonstrou-se eficaz para promover uma evolução consistente nas hipóteses de escrita das crianças, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2012) e Soares (2020). A adoção de práticas pedagógicas centradas nas necessidades individuais dos alunos e fundamentadas em diagnósticos contínuos revela-se, portanto, uma estratégia promissora para a alfabetização inicial.

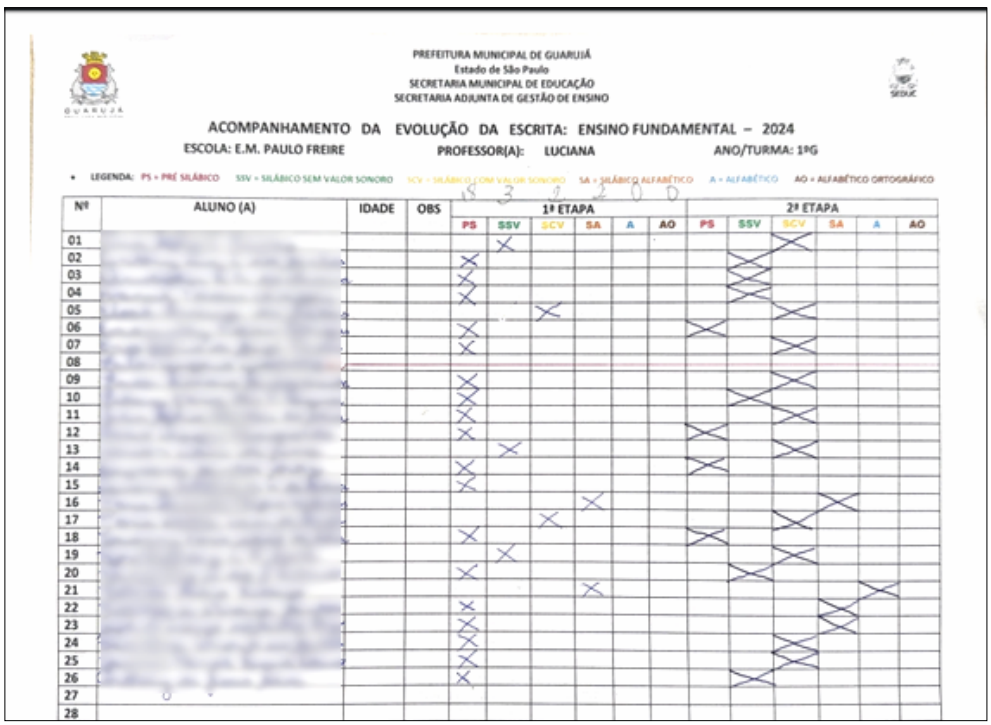
As pesquisas conduzidas por Ferreiro e Teberosky (1985) tinham como principal objetivo compreender os processos pelos quais as crianças constroem o conhecimento da escrita, e não propriamente desenvolver um novo método de ensino. As autoras, movidas pelas inquietações acerca do elevado índice de fracasso escolar na fase de alfabetização, buscaram alternativas para transformar as práticas pedagógicas então vigentes. Nesse sentido, conforme aponta Mello (2007, p. 47), o problema residia sobretudo “nos métodos e recursos utilizados pelos professores que impossibilitam os alunos de obterem êxito”. As contribuições de Ferreiro e Teberosky foram fundamentais para desmistificar a alfabetização como um processo linear, evidenciando que a escrita se desenvolve a partir de hipóteses construídas progressivamente pelas crianças, conforme interagem com a linguagem escrita em diferentes contextos.

A prática de transferir os dados obtidos nas produções das crianças para a folha de sondagem oficial, que é posteriormente enviada para a Secretaria de

Educação (Seduc) do município, constitui uma etapa essencial para monitorar de forma padronizada o progresso dos alunos, pois a formalização dos dados por meio da folha de sondagem oficial contribui para que as políticas educacionais sejam baseadas em evidências concretas, favorecendo ajustes curriculares e metodológicos conforme as necessidades observadas. A análise sistemática das sondagens, alinhada aos princípios da psicogênese da língua escrita, permite uma compreensão mais aprofundada dos processos de aquisição da escrita. Conforme argumenta Soares (2020), é imprescindível que os métodos adotados considerem as hipóteses formuladas pelas crianças como etapas naturais do aprendizado, e não como erros a serem corrigidos de forma mecânica. A valorização dessas hipóteses, associada a práticas pedagógicas que promovam uma compreensão significativa da escrita, revelou-se decisiva para os avanços observados nos dados coletados.

Assim, a articulação entre as teorias de Ferreiro e Teberosky (1985) e as práticas pedagógicas adotadas demonstra que uma alfabetização centrada na construção ativa do conhecimento pelas crianças, fundamentada em diagnósticos contínuos e baseados em evidências, apresenta-se como uma alternativa promissora para superar os desafios históricos enfrentados no processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Figura 11: Folha oficial de sondagem encaminhada à SEDUC.



PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARUJÁ
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DE ENSINO

ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA: ENSINO FUNDAMENTAL – 2024

ESCOLA: E.M. PAULO FREIRE PROFESSOR(A): LUCIANA ANO/TURMA: 1ºG

LEGENDA: PS = PRÉ SILÁBICO SSV = SILÁBICO SEM VALOR SONORO SCV = SILÁBICO COM VALOR SONORO SA = SILÁBICO ALFABÉTICO A = ALFABÉTICO AO = ALFABÉTICO ORTOGRÁFICO

Nº	ALUNO (A)	IDADE	OBS	1ª ETAPA						2ª ETAPA					
				PS	SSV	SCV	SA	A	AO	PS	SSV	SCV	SA	A	AO
01					X							X			
02				X							X				
03				X							X				
04				X							X				
05						X						X			
06				X						X					
07				X								X			
08															
09				X								X			
10				X							X				
11				X								X			
12				X						X					
13					X							X			
14				X						X					
15				X											
16							X						X		
17						X						X			
18				X						X					
19					X							X			
20				X							X				
21							X							X	
22				X									X		
23				X									X		
24				X								X			
25				X								X			
26				X							X				
27															
28															

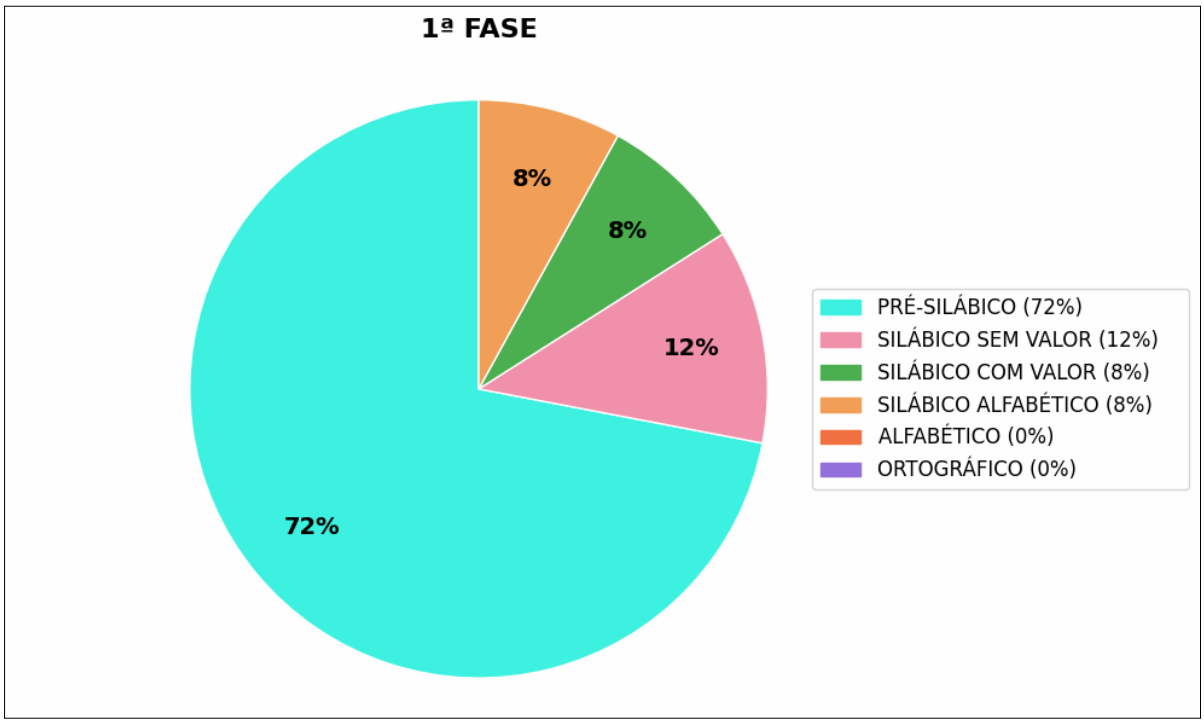
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

7.2 Análise e discussão dos dados

Os resultados apresentados confirmam a eficácia do método Montessori na promoção do desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Acreditar no desenvolvimento natural da criança, conforme preconiza essa abordagem pedagógica, mostrou-se uma estratégia potente, evidenciando que, mesmo sendo um método centenário, suas práticas continuam extremamente relevantes. A análise qualitativa dos dados coletados revela que a evolução das hipóteses de escrita não ocorre de forma linear, corroborando o pensamento de Soares (2020), que argumenta que o objetivo central da alfabetização deve ser identificar o desenvolvimento da criança em seu processo de compreensão da natureza da escrita, construindo “evidências científicas” capazes de orientar ações pedagógicas eficazes.

Conforme observado no Gráfico 1, referente à 1ª fase da sondagem, 72% dos alunos encontravam-se no nível pré-silábico, 12% no nível silábico sem valor, 8% no nível silábico com valor e 8% na hipótese silábico alfabética. A predominância de crianças no nível pré-silábico evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a consciência fonológica e o reconhecimento dos sons das letras. Nesse sentido, as atividades sensoriais propostas pelo método Montessori, como o uso de caixas de areia e letras móveis, mostraram-se fundamentais para facilitar a internalização dos sons, conforme destacam Ferreiro e Teberosky (1985).

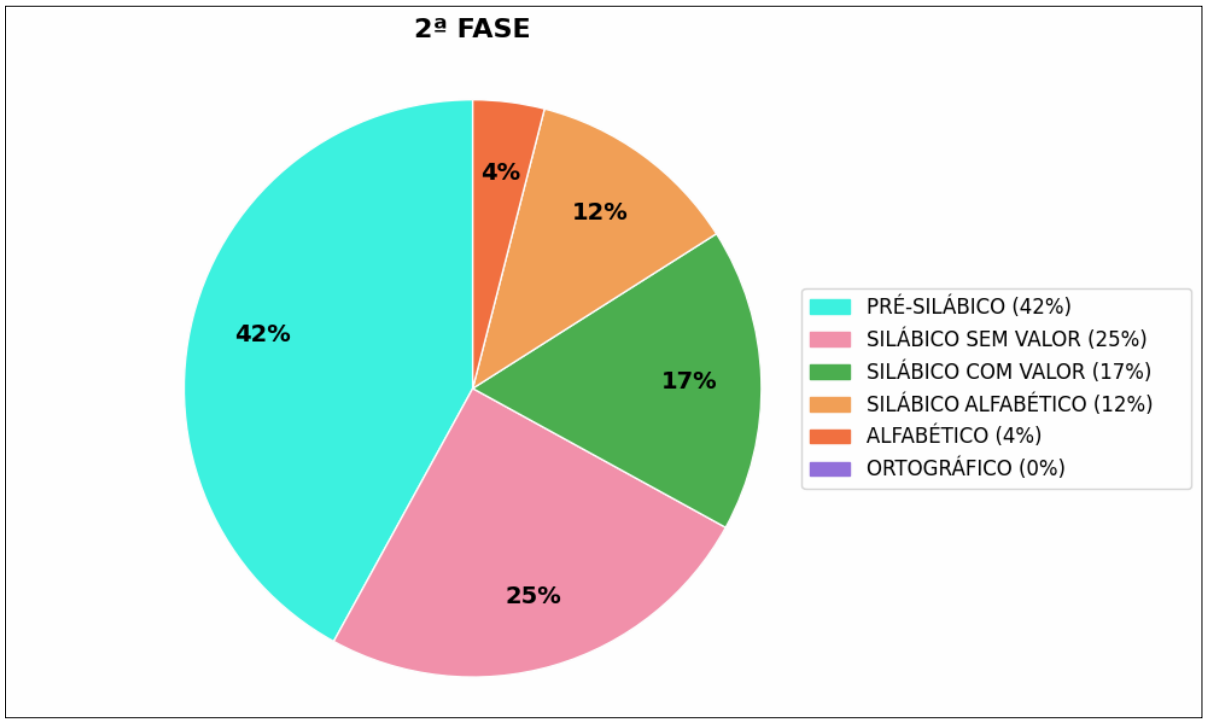
Gráfico 1: Resultados da 1ª fase da sondagem.



Fonte: Produzido pela pesquisadora (2024).

O impacto dessas práticas pode ser claramente percebido no Gráfico 2, correspondente à 2ª fase da sondagem. Nessa etapa, a quantidade de alunos no nível pré-silábico caiu para 17%, indicando um avanço significativo. O aumento para 42% de alunos no nível silábico com valor reforça a importância de trabalhar de forma intensa a associação entre fonemas e grafemas, uma prática defendida por Morais (2012). Além disso, a presença de 4% de alunos na hipótese alfabética sugere que a abordagem montessoriana, ao respeitar o ritmo individual de cada criança, favoreceu uma compreensão mais profunda da lógica da escrita.

Gráfico 2: Resultados da 2ª fase da sondagem.



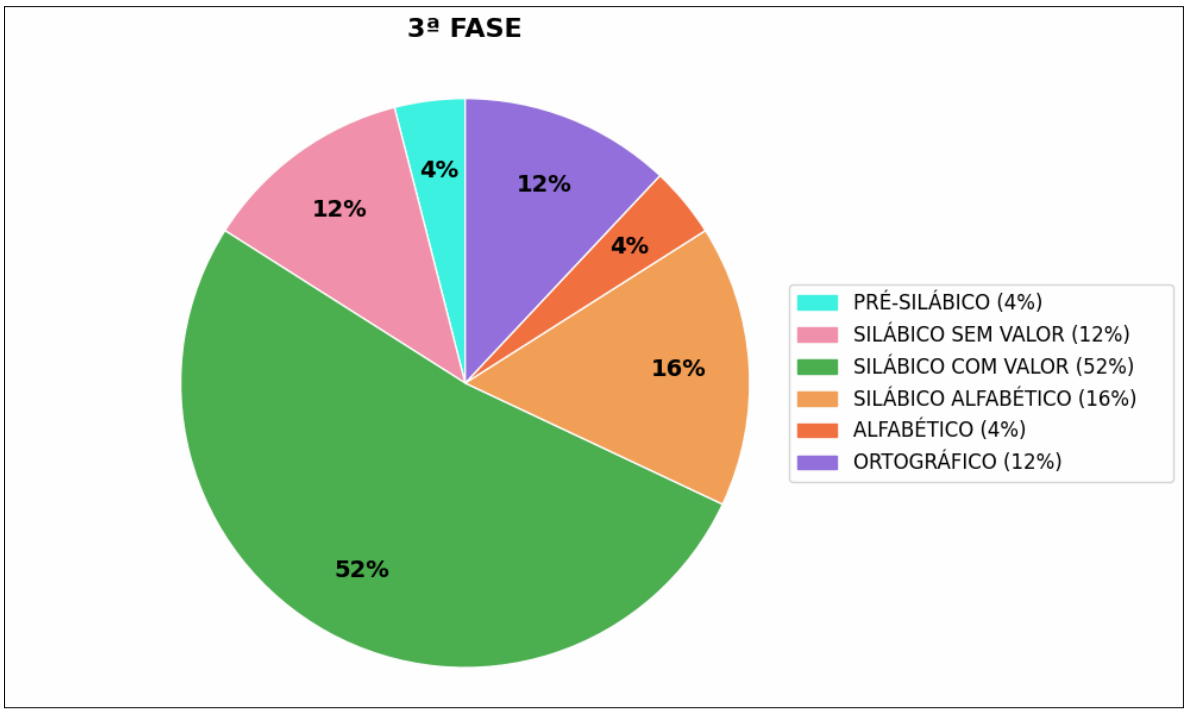
Fonte: Produzido pela pesquisadora (2024).

A continuidade das práticas pedagógicas baseadas no método Montessori demonstrou sua eficácia no Gráfico 3, referente à 3ª fase da sondagem. Nesta etapa, o número de alunos no nível pré-silábico reduziu-se drasticamente para 4%, enquanto 52% dos alunos alcançaram o nível silábico com valor. Esse avanço expressivo evidencia que as práticas sensoriais, associadas a atividades práticas e contextualizadas, facilitaram a progressão dos estudantes nas hipóteses de escrita, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1985).

O ponto mais relevante observado nesta fase é justamente a presença de 4% de alunos no nível ortográfico, um avanço notável considerando que a exigência mínima estabelecida pela Seduc para o 1º ano é que os alunos alcancem, pelo menos, o nível silábico com valor sonoro. Esse dado reforça a potencialidade do método Montessori ao promover a compreensão significativa da escrita e facilitar a internalização das regras ortográficas desde cedo. A introdução precoce dos princípios ortográficos, de forma contextualizada e significativa, contrasta com as práticas mais tradicionais de ensino, que muitas vezes abordam a ortografia de forma descontextualizada e mecânica. Conforme Soares (2020), a compreensão das

regras ortográficas deve ocorrer naturalmente, a partir da prática constante da leitura e escrita em contextos reais, uma premissa que é central no método Montessori.

Gráfico 3: Resultados da 3ª fase da sondagem.



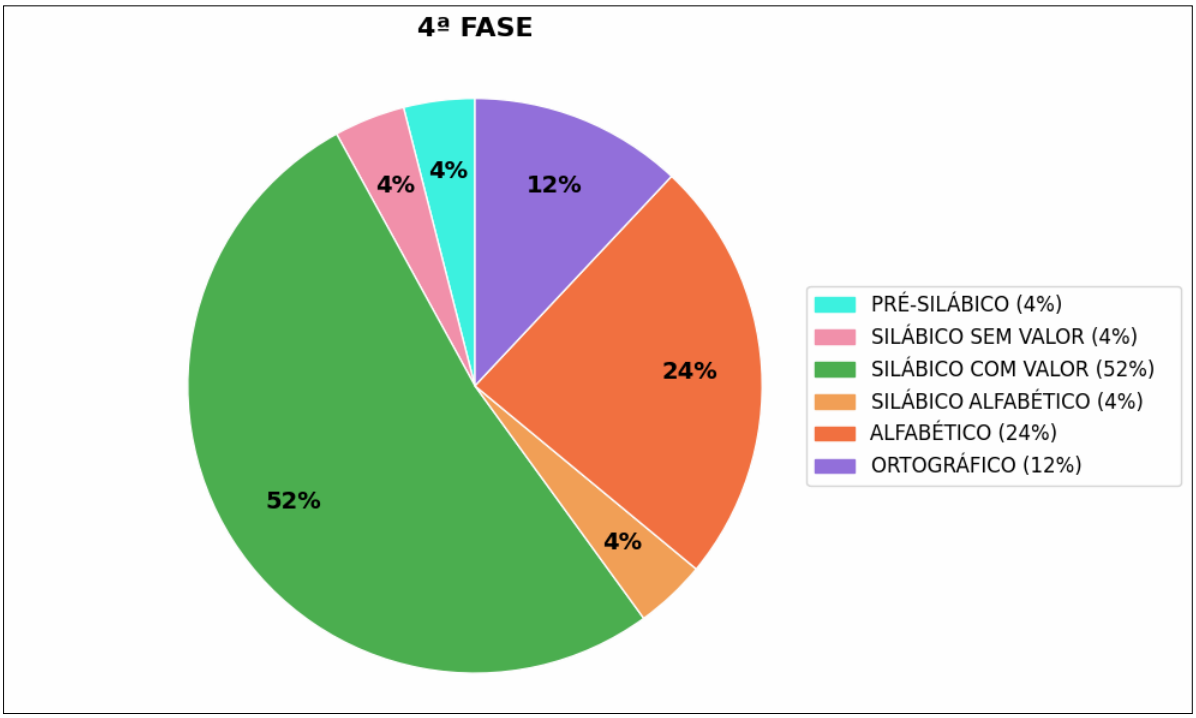
Fonte: Produzido pela pesquisadora (2024).

A evolução continua a ser evidente no Gráfico 4, que apresenta os resultados da 4ª e última fase da sondagem. A ausência de alunos no nível pré-silábico e a predominância de 56% no nível silábico com valor indicam que a maioria dos estudantes consolidou uma compreensão mais profunda das relações entre fonemas e grafemas. O avanço para 24% de alunos no nível alfabético e a manutenção de 4% no nível ortográfico reforçam a eficácia do método Montessori em promover a autonomia e a compreensão significativa da escrita, alinhando-se ao pensamento de Soares (2020) sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento individual das crianças.

Outro aspecto relevante observado é que alguns alunos progrediram diretamente para o nível alfabético, sem passar pelo nível silábico alfabético, sugerindo que a abordagem montessoriana, ao priorizar a compreensão significativa dos processos de leitura e escrita, possibilitou saltos qualitativos no desenvolvimento da escrita. Essa capacidade de promover avanços substanciais em um curto espaço

de tempo reforça a necessidade de repensar as práticas tradicionais de alfabetização, conforme sugerem os estudos de Morais (2012).

Gráfico 4: Resultados da 4ª fase da sondagem.



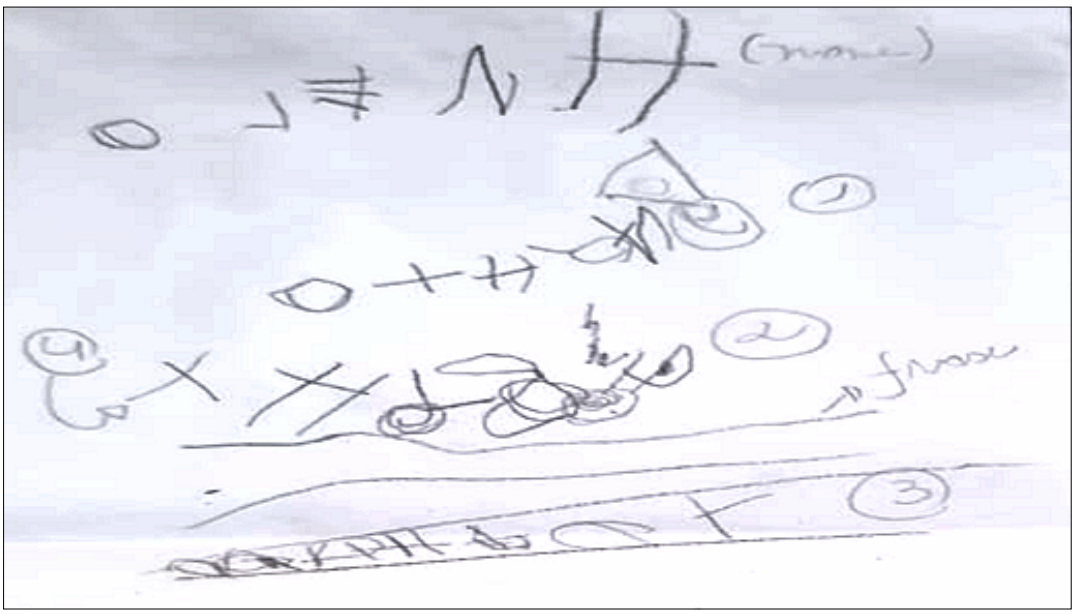
Fonte: Produzido pela pesquisadora (2024).

Conforme mencionado anteriormente, a meta estabelecida pela Prefeitura Municipal de Guarujá para o 1º ano do Ensino Fundamental, que consiste em entregar os alunos no nível silábico com valor para o próximo ano letivo, evidencia uma preocupação com a progressão gradual das habilidades leitoras e escritoras. No entanto, os dados coletados através das sondagens indicam que a aplicação do método Montessori, potencializada pela Trilha Montessoriana, permitiu avanços substanciais, levando muitas crianças a níveis mais avançados das hipóteses de escrita. Essa constatação reforça a eficácia de práticas pedagógicas que respeitam o ritmo natural da criança e promovem uma compreensão significativa dos processos de leitura e escrita, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1985).

Apesar dos avanços generalizados, os dados apontaram que duas crianças permaneceram em níveis menos desejados. Em particular, a aluna X, única a permanecer no nível pré-silábico, apresentou dificuldades recorrentes em várias

áreas do desenvolvimento cognitivo e acadêmico. A análise do caso específico da aluna X sugere a possibilidade de um quadro de deficiência intelectual, que requer uma investigação mais aprofundada por uma equipe especializada para confirmar ou descartar essa hipótese. Essa necessidade de avaliação mais detalhada encontra respaldo em Morais (2012), que destaca a importância de diagnósticos precisos para orientar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades individuais dos alunos. A ausência de um diagnóstico formal limita as possibilidades de adaptação curricular e pedagógica, indicando a necessidade urgente de articulação entre escola, família e serviços de saúde.

Figura 12: Folha de sondagem da aluna X em sua 1ª fase.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Ao ingressar no 1º ano, a aluna X apresentava dificuldades significativas em relação à rotina escolar, à socialização com os colegas e à organização espacial e temporal das atividades. Não conseguia se sentar corretamente, não respeitava as regras básicas de convivência, tinha dificuldades com a higiene pessoal e alimentava-se de forma inadequada, aspectos que comprometiam diretamente sua capacidade de participar das atividades pedagógicas. Conforme destaca Montessori (1985), a preparação para o aprendizado exige, antes de mais nada, a formação de hábitos básicos que possibilitem à criança adaptar-se ao ambiente escolar. Nesse

sentido, a aplicação das atividades de vida prática propostas por Montessori mostrou-se fundamental para promover a autonomia e a organização da aluna.

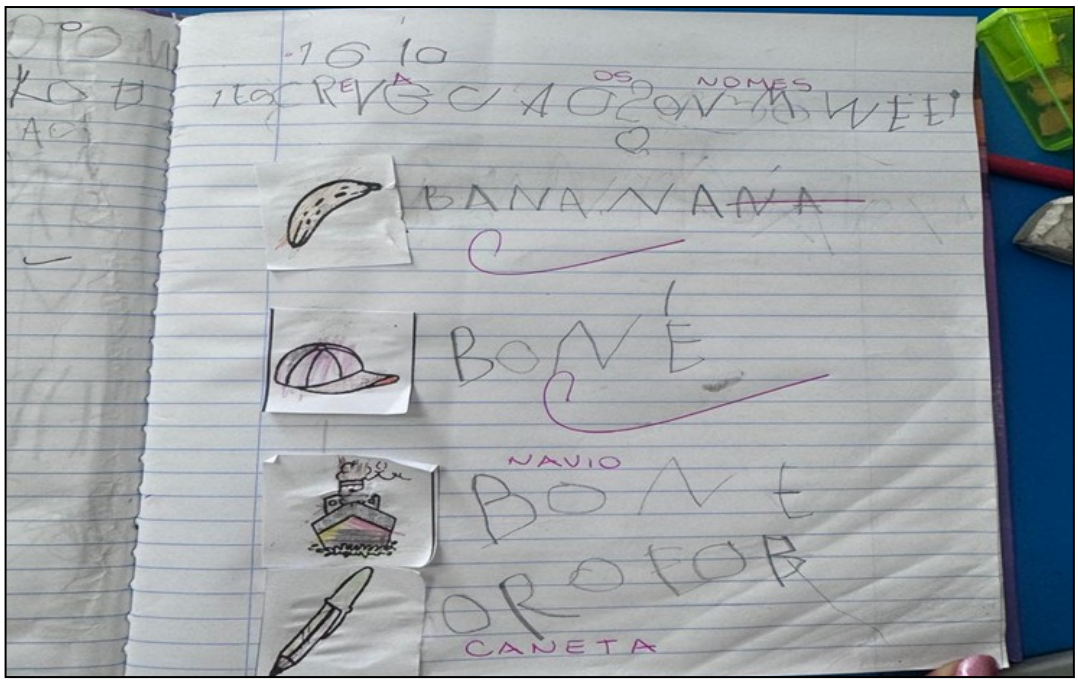
A proposta montessoriana de atividades de vida prática — que incluíram desde aprender a sentar-se corretamente até compreender os horários escolares, cuidar da higiene pessoal e utilizar o material escolar de forma adequada — proporcionou uma base sólida para que a aluna X pudesse se organizar frente às demandas escolares. Conforme argumenta Montessori (1985), essas atividades promovem habilidades motoras e cognitivas, além de serem essenciais para o desenvolvimento da independência e da autoestima da criança. A prática diária de exercícios que permitem o controle do erro, como sugere Montessori, parece ter contribuído para uma melhora gradual na postura da aluna frente às atividades pedagógicas, mesmo que os avanços em leitura e escrita ainda sejam discretos.

Essa perspectiva é sustentada pelas palavras da própria Montessori (1985, p. 270), que afirma:

> O nosso material tem a particularidade de oferecer um controle de erro muito visível e tangível; uma criança de dois anos pode usá-lo, adquirir a noção do controle do erro e encaminhar-se para o aperfeiçoamento. Com uma prática diária de tais exercícios ela adquire a possibilidade de corrigir os erros e de se tornar segura de si mesma. Isso não significa perfeição, mas conhecimento das próprias possibilidades, e, portanto, tornar-se capaz de fazer alguma coisa (Montessori, 1985, p. 270).

Embora a aluna X não tenha progredido nos níveis de aquisição da leitura conforme esperado ao longo dos 8 meses de pesquisa, os dados indicam avanços importantes em aspectos básicos da aprendizagem, como a organização espacial no caderno, o controle da alimentação e a compreensão das regras de convivência. Esses progressos, ainda que sutis, são indicativos de que a Trilha Montessoriana proposta pela pesquisadora pode ser um recurso inclusivo potente, pois respeita a individualidade e as especificidades de cada criança, conforme sugerem os princípios de Montessori. O respeito ao ritmo individual de aprendizagem permite que a criança avance conforme suas possibilidades, sem pressão excessiva, o que é essencial em casos de possível deficiência intelectual (Montessori, 1985).

Figura 13: Atividade no caderno da aluna X.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

O fato de a aluna X ter começado a reconhecer alguns sons das letras, ainda que de forma limitada, sugere que a prática sensorial adotada pela Trilha Montessoriana tem potencial para promover avanços futuros, desde que associada a intervenções especializadas. A necessidade de um acompanhamento especializado para a aluna X também reforça a importância de uma educação inclusiva que articule práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos com suporte médico e psicológico adequado, conforme defendem Soares (2020) e Morais (2012).

Ademais, a ausência de encaminhamento médico para avaliação especializada evidencia um desafio comum na educação pública: a falta de articulação efetiva entre a escola e o sistema público de saúde. Essa lacuna compromete a elaboração de planos de intervenção mais ajustados às necessidades específicas das crianças com possíveis dificuldades cognitivas. Conforme sugere Mantoan (2006), a inclusão escolar só se efetiva plenamente quando há um esforço coletivo para compreender e atender às demandas específicas de cada aluno, garantindo um aprendizado significativo e efetivo.

Outro caso que também chama atenção é o do aluno Y, que ilustra um desafio frequente enfrentado nas escolas públicas: a irregularidade na frequência escolar, muitas vezes associada a contextos socioeconômicos desfavoráveis. A condição de filho de mãe solo, que trabalha longas horas para sustentar a família, reflete-se diretamente na ausência de uma rotina escolar consistente, comprometendo o progresso do aluno na trilha pedagógica proposta. Apesar das dificuldades, é importante destacar que o fato de o aluno Y ter permanecido no nível silábico sem valor não representa estagnação completa. Ao contrário, a capacidade de compreender parcialmente o processo de formação de palavras indica avanços significativos considerando o número reduzido de dias letivos frequentados. Segundo Morais (2012), a frequência escolar é um fator determinante para a progressão nas hipóteses de escrita, uma vez que a aquisição das habilidades leitoras depende da prática contínua e contextualizada da leitura e da escrita.

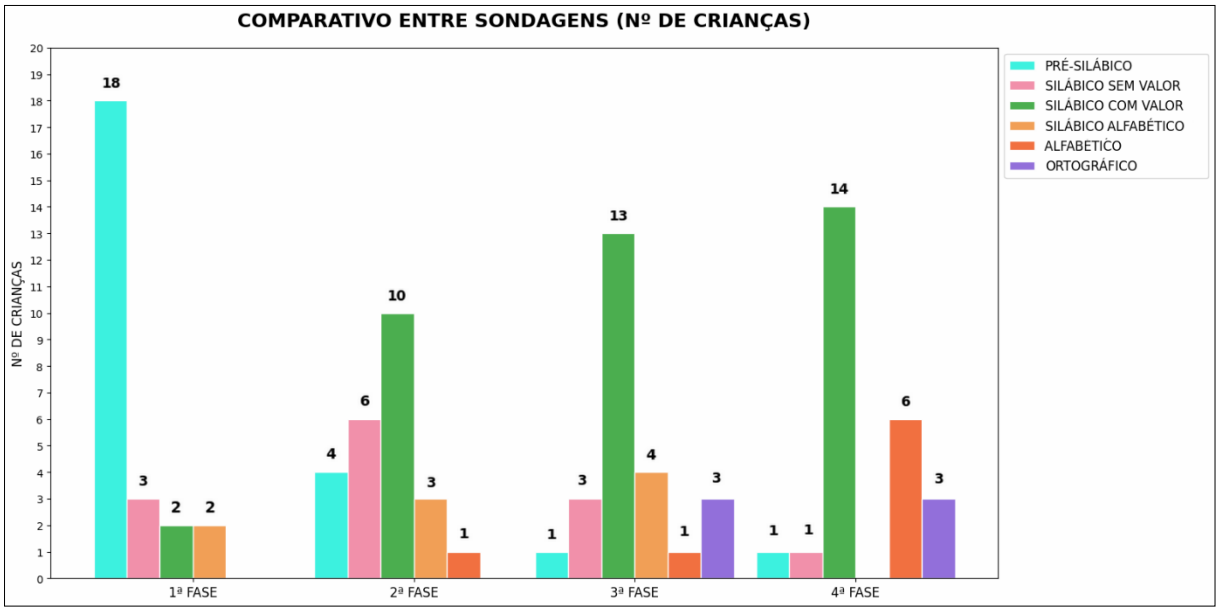
A busca-ativa realizada pela escola revela um esforço institucional relevante para minimizar os impactos da evasão escolar, ainda que os resultados sejam limitados diante da ausência frequente do aluno. A manutenção do aluno Y no nível silábico sem valor, mesmo com a frequência irregular, pode ser vista como um indicativo positivo da eficácia da Trilha Montessoriana em promover avanços, ainda que modestos, nas hipóteses de escrita. Conforme argumenta Lillard (2017), o potencial inato da criança e sua capacidade de desenvolvimento são favorecidos em ambientes que oferecem liberdade controlada e oportunidades concretas para a autoconstrução do conhecimento. Nesse sentido, o método Montessori, ao priorizar atividades sensoriais e práticas contextualizadas, parece ter facilitado a compreensão parcial do aluno Y sobre a formação das palavras.

O fato de o aluno Y demonstrar compreensão parcial da formação de palavras, mesmo com frequência reduzida, pode ser interpretado à luz das ideias de Montessori (1985), que defendia que a prática diária de exercícios sensoriais facilita a correção de erros e promove a segurança da criança em relação ao processo de aprendizagem. As atividades práticas, como a utilização de letras móveis e bandejas de sal, que fazem parte da Trilha Montessoriana, parecem ter desempenhado um papel importante na construção gradual do conhecimento do aluno Y, permitindo que ele progredisse de forma respeitosa ao seu ritmo de aprendizagem. A expectativa de que, com uma frequência mais regular, o aluno Y possa avançar para níveis mais

altos de escrita no próximo ano é razoável, considerando os progressos já observados.

O Gráfico 5 apresenta um comparativo entre as sondagens, onde é possível notar um progresso substancial dos alunos como um todo, corroborando a eficácia da Trilha Montessoriana na promoção da aquisição das habilidades leitoras e de escrita:

Gráfico 5: Comparativo entre as hipóteses detectadas em cada sondagem.



Fonte: Produzido pela pesquisadora (2024).

A transição dos alunos entre os níveis pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor, silábico alfabético, alfabético e ortográfico ao longo das quatro fases demonstra que a abordagem montessoriana possibilitou uma evolução mais consistente e significativa em comparação aos métodos tradicionais de alfabetização. A presença de alunos no nível ortográfico ao final da 4ª fase, mesmo sendo um nível avançado para o 1º ano, sugere que as práticas pedagógicas adotadas favoreceram uma compreensão aprofundada das regras da língua escrita. Conforme destacado por Ferreiro e Teberosky (1985), a progressão nas hipóteses de escrita deve ser vista como um processo gradual e não linear, no qual a criança testa e ajusta suas hipóteses com base nas interações com a linguagem escrita em contextos significativos.

A filosofia montessoriana, conforme destacado por Lillard (2017, p. 26), propõe uma visão da infância como uma fase essencial para a construção da autonomia e do conhecimento:

> Montessori desenvolveu uma nova filosofia de educação com base em suas observações intuitivas das crianças. Essa filosofia seguia a tradição de Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel, que tinham enfatizado o potencial inato da criança e sua capacidade de desenvolvimento em condições ambientais de liberdade e amor. Entretanto, as filosofias educacionais do passado não enfatizavam a existência da infância como uma entidade por si mesma, essencial à completude da vida humana, nem discutiam a autoconstrução incomum da criança que Montessori tinha observado em suas salas de aula (Lillard, 2017, p. 26).

Essa citação reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o protagonismo da criança no processo de aprendizagem, permitindo que ela construa seu conhecimento de forma significativa. A evolução gradual observada nos gráficos demonstra que, ao respeitar o ritmo individual e oferecer atividades que promovem a autoconstrução do conhecimento, a Trilha Montessoriana contribuiu significativamente para os avanços nas hipóteses de escrita. A aplicação das práticas montessorianas mostrou que, mesmo em casos de frequência escolar irregular, como o do aluno Y, é possível promover avanços relevantes no processo de alfabetização, desde que as práticas sejam consistentes e contextualizadas.

Portanto, os dados apresentados indicam que a aplicação da Trilha Montessoriana potencializou de forma significativa a aquisição das habilidades leitoras e de escrita dos alunos, respeitando suas especificidades e promovendo um aprendizado mais significativo. A análise dos gráficos confirma que o método Montessori, ao priorizar a compreensão significativa dos processos de leitura e escrita, mostrou-se uma alternativa eficaz aos métodos tradicionais, particularmente para alunos que enfrentam desafios adicionais, como a frequência irregular. Assim, a continuidade da aplicação dessa abordagem, aliada a estratégias para minimizar a evasão escolar, parece ser uma estratégia promissora para garantir um avanço ainda mais sólido nas hipóteses de escrita nos próximos anos.

8 PRODUTO EDUCACIONAL




UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE
SANTOS - UNIMES
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL

FICHA CATALOGRÁFICA

H632p Hidalgo, Luciana Reis

Trilha Montessoriana. Estratégias de alfabetização com suporte didático no método Montessori / Luciana, Reis Hidalgo. Santos-SP, 2025.

40 f.

Orientadora: Prof.ª Dra. Simone Rezende da Silva.

Produto Educacional (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

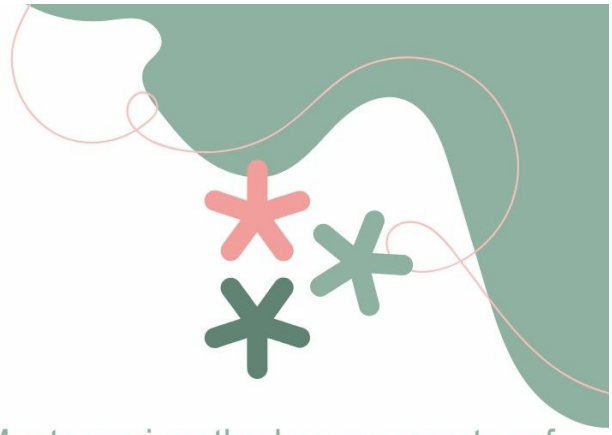
1.Método Montessori. 2. Alfabetização. 3. Personalização do ensino. 4. Habilidades leitoras.

CDD: 371.9

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária - Unimes



Título em inglês: Potencial of the Montessori method as a promoter of Reading skills in the first year of elementar education

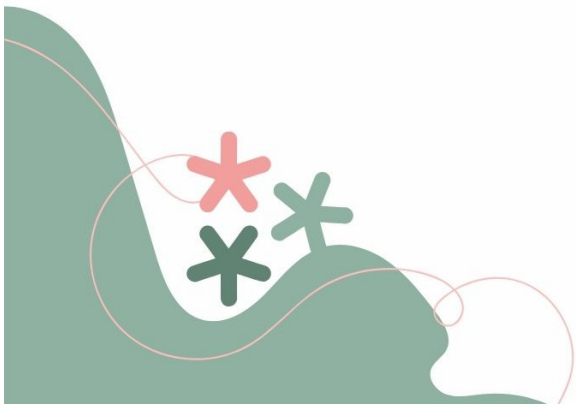
Keywords:

- Montessori method
- Literacy
- Reading skills
- Personalization of teaching

Titulação: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Prof. Drª. Simone Rezende Silva – UNIMES
Prof. Drª. Giselle Larizzatti Agazzi – UNIMES
Prof. Drª. Lígia Ajaime Azzalis – UNIFESP

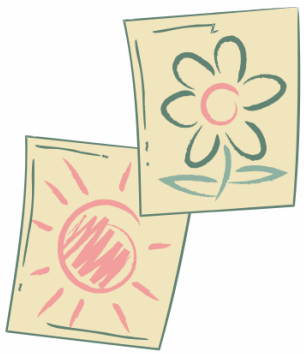
Data da defesa: 16/04/2025



DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Origem do produto: Trabalho de Dissertação intitulado: Potencialidade do método Montessori como dinamizador das habilidades leitoras no 1º ano do Ensino Fundamental e desenvolvido no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.
Orientadora: Drª. Simone Rezende Silva.
Linha de pesquisa: Inclusão, diversidade e práticas docentes no Ensino Fundamental.
Finalidade: Proporcionar uma abordagem educacional centrada na criança visando não apenas ensinar habilidades de leitura e escrita, mas nutrir o desenvolvimento global da criança, preparando - a para um aprendizado contínuo e eficaz ao longo da sua jornada educacional.
Divulgação: Em formato digital e impresso.
Cidade: Santos – SP
Ano: 2024
Imagens: Designed by Canva

o

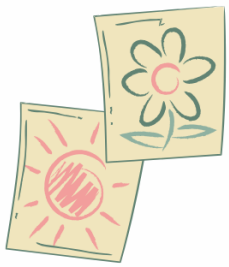


CARTA AO LEITOR

ESSE PRODUTO EDUCACIONAL, INSPIRADO NO MÉTODO MONTESSORI E ESPECIALMENTE DESENVOLVIDO PARA EDUCADORES QUE TRABALHAM COM OS ANOS INICIAIS E CRIANÇAS EM IDADE DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR FOI CUIDADOSAMENTE ELABORADO PARA FORNECER MATERIAIS E ATIVIDADES QUE NÃO APENAS TRABALHEM A ALFABETIZAÇÃO, MAS QUE FOMENTEM HABILIDADES ESSENSIAIS, COMO COORDENAÇÃO MOTORA, PERCEPÇÃO SENSORIAL E HABILIDADES COGNITIVAS. CADA ELEMENTO DESSA TRILHA FOI PENSADO PARA CRIAR UM AMBIENTE DE APRENDIZADO QUE SEJA SEGURO E ESTIMULANTE, PERMITINDO QUE AS CRIANÇAS SE ENVOLVAM EM ATIVIDADES QUE PROMOVAM SUA AUTOEXPLORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL. COM ELE BUSCO OFERECER ESSE MATERIAL APOIANDO O CRESCIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS DE FORMA RESPEITOSA, EFICAZ E NATURAL. SIGO ESPERANÇOSA DE QUE ESSE PRODUTO SEJA UMA JORNADA PEDAGÓGICA POSITIVA E QUE SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO SEJA FOCADO NO PLENO DESENVOLVIMENTO DOS EDUCANDOS.

. Luciana Reis Hidalgo

BOA LEITURA!



ILUSTRAÇÃO





AS ILUSTRAÇÕES DESSE PRODUTO EDUCACIONAL FORAM FEITAS PELO VITOR, MEU FILHO E MINHA MAIOR INSPIRAÇÃO PARA CONTINUAR FAZENDO O MEU MELHOR TODOS OS DIAS PELAS CRIANÇAS.

SUMÁRIO

RESUMO.....10
INTRODUÇÃO.....11

1.CONHECENDO UM POUCO SOBRE MARIA MONTESSORI.....12

2. O MÉTODO MONTESSORI 13

3. O MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO...14

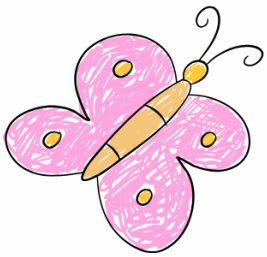
3. PREFIRA ATIVIDADES PRÁTICAS.....15

4. TRILHA DE ATIVIDADES PRÁTICAS.....17

5. ADAPTAÇÃO DOS MATERIAIS FRENTE À DEMANDA INCLUSIVA 35

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....40

SOBRE A AUTORA





PROFESSORA HÁ 23 ANOS, FORMADA EM LETRAS, PÓS GRADUADA EM PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SMPRE BUSQUEI APRIMORAR MINHA PRÁTICA COMO PROFESSORA. ATUEI EM TODAS AS SÉRIES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E NUNCA PERDI A VONTADE DE FAZER MAIS E MELHOR PELAS CRIANÇAS. A FIM DE APRIMORAR A MINHA PRÁTICA E DEFENDER A EDUCAÇÃO PÚBLICA QUE ACREDITO, INGRESSEI EM 2023 NO MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIMES COM O INTUITO DE, NÃO SÓ APRENDER MAS COMEÇAR A AGIR COMO MULTIPLICADORA DE NOVAS PRÁTICAS. VAMOS JUNTOS?

RESUMO

O PRODUTO EDUCACIONAL EM QUESTÃO BUSCA ESTABELECER UMA RELAÇÃO ENTRE A TRILHA MONTESSORIANA DE ATIVIDADES PRÁTICAS E A DISSERTAÇÃO INTITULADA “POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESSORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMETAL”, NO CONTEXTO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS- UNIMES. A PESQUISA DISCUTE COMO O MÉTODO MONTESSORI, COM SEU ENFOQUE NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E NO RESPEITO AO RITMO DE APRENDIZAGEM DE CADA CRIANÇA, PODE SER UM INSTRUMENTO EFICAZ NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS NAS PRIMEIRAS ETAPAS DO ENSINO FUNDAMENTAL. O PRODUTO APRESENTA UMA TRILHA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PAUTADA NO MÉTODO MONTESSORIANO E SUA ÊNFASE EM AMBIENTES PREPARADOS E ATIVIDADES SENSORIAIS E COMO A SUA APLICAÇÃO PODE SER UTILIZADA PARA POTENCIALIZAR AS COMPETÊNCIAS LEITORAS DOS ALUNOS DO 1º ANO, PROMOVENDO UMA APRENDIZAGEM MAIS AUTÔNOMA E SIGNIFICATIVA.





INTRODUÇÃO

A PROPOSTA DESSE PRODUTO EDUCACIONAL É APRESENTAR ATIVIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO FOCADOS NA AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA FUNDAMENTADOS NO MÉTODO MONTESSORI, DIRECIONADO AO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. O PRODUTO BUSCA NÃO APENAS PREPARAR AS CRIANÇAS PARA AS EXIGÊNCIAS ACADÊMICAS, MAS TAMBÉM CULTIVAR HABILIDADES FUNDAMENTAIS PARA O SUCESSO AO LONGO DE SUAS JORNADAS EDUCACIONAIS. NELE HÁ ÊNFASE EM HABILIDADES COLABORATIVAS, INICIATIVA E AUTONOMIA, ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA O SUCESSO PESSOAL E PROFISSIONAL NO MUNDO MODERNO. DESSA FORMA, A FIM DE OFERECER UM ENSINO PERSONALIZADO E FOCADO NAS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS, SURGE ESSA TRILHA PEDAGÓGICA OFERECENDO UMA EDUCAÇÃO QUE VALORIZA A SINGULARIDADE DE CADA CRIANÇA, PROMOVENDO UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ESTIMULANTE.



MARIA MONTESSORI

UM POUCO SOBRE MARIA..

MARIA MONTESSORI FOI UMA PSIQUIATRA ITALIANA E UMA DAS PRIMEIRAS MULHERES A SE FORMAR EM MEDICINA NA ITÁLIA. NO FINAL DO SÉC. XIX, ERA ASSISTENTE EM UMA CLÍNICA PSIQUIÁTRICA, RESPONSÁVEL POR ESTUDAR O COMPORTAMENTO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. EM DECORRÊNCIA DESSE TEMPO COM ELES, SENTIU A NECESSIDADE DE BUSCAR MEIOS PARA EDUCÁ-LOS. PARA ISSO ACEITOU SER DIRETORA DURANTE DOIS ANOS DA ESCOLA ORTOFRÊNICA. EM 1907, MARIA DECIDIU APLICAR SUA PEDAGOGIA EM ESCOLAS TRADICIONAIS COM PÚBLICO DE CRIANÇAS SEM NECESSIDADES ESPECIAIS, DESENVOLVENDO BASES DE ATUAÇÃO E PILARES QUE FUNDAMENTAM SUA TEORIA, FUNDANDO ASSIM A CASA DAS CRIANÇAS (CASA DEI BAMBINI), ONDE ESSAS PODIAM APRENDER A CONHECER O MUNDO E A DESENVOLVER ATIVIDADES DE VIDA PRÁTICA.





PARA SABER MAIS ACESSE:

https://www.primevideo.com/-/pt/detail/0U3OBYJ2OYHS4RAXNCV2CHAAMC/ref=atv_dp_share_cu_r

Acesso em 12/05/2025

O MÉTODO MONTESSORI

O MÉTODO MONTESSORI DE ALFABETIZAÇÃO VISA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA POR MEIO DE UMA ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA, PERSONALIZADA E CAPAZ DE ADAPTAR-SE ÀS NECESSIDADES E ESTÁGIOS ESPECIFICOS DE APRENDIZAGEM DE CADA CRIANÇA RESPEITANDO O RITMO E OS INTERESSES DE CADA UM. NESSA ABORDAGEM, A CURIOSIDADE PELA LINGUAGEM E UM AMBIENTE RICO EM MATERIAIS SENSORIAIS FAVORECEM A COMPREENSÃO DOS SONS DAS LETRAS E PALAVRAS. O MÉTODO INCENTIVA A CRIANÇA A APRENDER POR MEIO DE ATIVIDADES PRÁTICAS QUE ARTICULAM TEORIA E EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS.

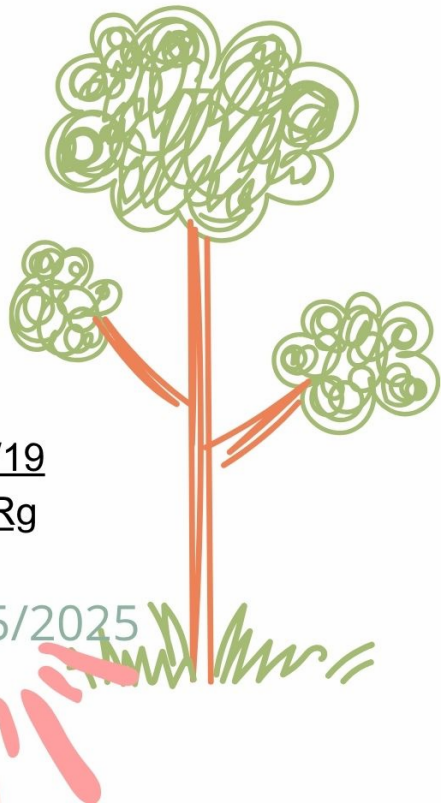


O MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

PARA FACILITAR O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LEITORAS E DE ESCRITA, AQUI DISPONIBILIZO O MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO BASEADO NO MÉTODO MONTESSORI DE ALFABETIZAÇÃO. NELE HÁ SUGESTÕES DE ATIVIDADES, OS CARDS DO AUTODITADO MONTESSORIANO E AS ATIVIDADES DE ESCRITA ESPONTÂNEA. NESSE PRODUTO EDUCACIONAL, OS EDUCADORES ENCONTRARÃO UMA TRILHA DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA POTENCIALIZAR E TORNAR MAIS LÚDICO ESSE PROCESSO.

https://drive.google.com/drive/folders/19P8Y25AVbbydz6sSC6QY34HlHD7oRguO?usp=sharing

Acesso em 12/05/2025



PREFIRA ATIVIDADES PRÁTICAS

AS ATIVIDADES PRÁTICAS DESEMPENHAM UM PAPEL FUNDAMENTAL NO PROCESSO EDUCACIONAL. ENQUANTO AS AULAS TEÓRICAS FORNECEM FUNDAMENTOS E CONCEITOS. ELAS PERMITEM QUE OS ALUNOS EXPERIMENTEM ESSES CONHECIMENTOS NA PRÁTICA, APLICANDO -OS EM SITUAÇÕES COTIDIANAS ESTIMULANDO HABILIDADES COMO O PENSAMENTO CRÍTICO, A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A CRIATIVIDADE.

PARA SABER MAIS ACESSE:
https://pt.slideshare.net/slideshow/john-dewey-22394325/22394325

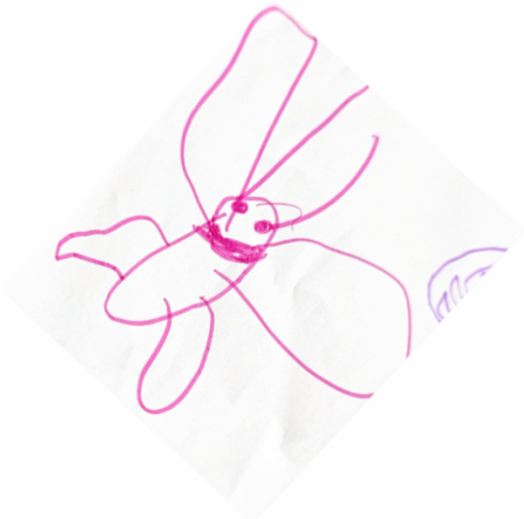


Acesso em 12/05/2025

DICA DE LEITURA

Você é um professor reflexivo?

ESTE LIVRO OFERECE UMA ABORDAGEM PROFUNDA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE.





TRILHA DE ATIVIDADES PRÁTICAS

O PRODUTO EDUCACIONAL PROPOSTO NESSA DISSERTAÇÃO APRESENTA UMA TRILHA DE ATIVIDADES PRÁTICAS QUE VISA MELHORAR A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. PAUTADO NO MÉTODO MONTESSORI DE ALFABETIZAÇÃO, ONDE A CRIANÇA É LIVRE PARA CRIAR E DESCOBRIR ATRAVÉS DO TATO E DA EXPERIMENTAÇÃO, AQUI DESCREVO UM PASSO A PASSO DE COMO ESSAS ATIVIDADES PRÁTICAS POTENCIALIZAM A AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LEITORAS E DE ESCRITA DAS CRIANÇAS PROPORCIONANDO UMA APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA.



PROPOSTA 1- APRESENTAÇÃO DAS LETRAS

NESTA ETAPA AS LETRAS SÃO APRESENTADAS AOS ESTUDANTES DE FORMA INDIVIDUAL REPRODUZINDO-AS NA CAIXA DE AREIA .

Foto 1- Grafia da letra na caixa de areia





FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

FICA A DICA

PARA A CAIXA DE AREIA UTILIZEI POTES DE PLÁSTICO COM TAMPA E AREIA DE AQUÁRIO COLORIDA. MAS, DEPENDENDO DA SUA REGIÃO, PODEMOS UTILIZAR FARINHAS DE TODOS OS TIPOS.

PARA SABER MAIS

Atividade sensorial: explore o mundo através dos sentidos

POSTED ON NOVEMBRO 16, 2023



https://blog.khanacademy.org/pt-br/atividade-sensorial/

Acesso em 12/05/2025

PROPOSTA 2- APRESENTAÇÃO DOS SONS INDIVIDUAIS

NESSA ETAPA, NA LOUSA, APRESENTAMOS AS ESTRUTURAS SILÁBICAS UNINDO A CONSOANTE E A VOGAM ANTERIORMENTE TRABALHADAS. O OBJETIVO DESSA ETAPA É FAZER COM QUE A CRIANÇA ENTENDA QUE, A CONSOANTE TEM UM NOME E UM SOM DISTINTO E, ACRESCENDO ELA A UMA VOGAL, FORMAMOS ESSA ESTRUTURA SILÁBICA. NESSE MÉTODO, O ENSINO SE INICIA PELOS SONS DAS VOGAIS.

SAIBA MAIS

Acesso em 12/05/2025



Som das vogais - Ensinar a ler e a escrever - Método fônico - Consciência fonêmica - Alfabetizar

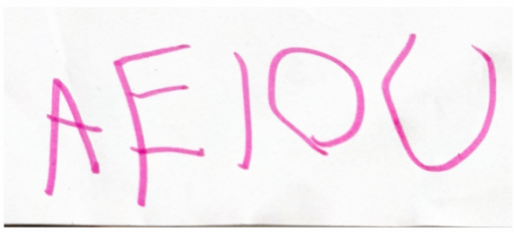
https://youtu.be/14_LncyWon4?si=nOCU6lbKmhcp1Kae

SAIBA MAIS





Acesso em 12/05/2025



FICA A DICA

O MÉTODO MONTESSORI VAI AO ENCONTRO DE ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO MODERNAS. ‘AS LETRAS FALAM’, DE JAIME ZORZI É UM EXEMPLO DE NOVAS BIBLIOGRAFIAS QUE BUSCAM MOSTRAR AOS EDUCADORES NOVAS FORMAS DE DESENVOLVER A LEITURA E ESCRITA DE FORMA LÚDICA E ACESSÍVEL.





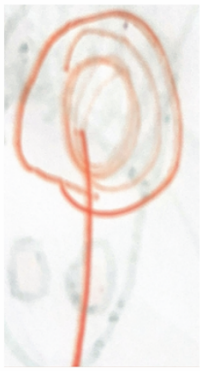
Acesso em 12/05/2025



CESTO DO TESOURO: ATIVIDADE COM VOGAIS - AEIOU - INSPIRADA EM MONTESSORI - YouTube

PROPOSTA 3- APRESENTAÇÃO DOS SONS INDIVIDUAIS- CONSOANTES

A PRIMEIRA CONSOANTE APRESENTADA NO MÉTODO MONTESSORI SERÁ A LETRA P.





NESSE MOMENTO A CRIANÇA ENTRARÁ EM CONTATO COM O SOM DA LETRA. O EDUCADOR APRESENTARÁ O SOM DA LETRA P (PÂ) E O NOME DA LETRA P (PÊ). ENTÃO TEREMOS:

P(pã) + A= PA
P(pã) + E= PE
P(pã) + I= PI
P(pã) + O= PO
P(pã) + U=PU

PROPOSTA 4- GRAFIA DA LETRA NA BANDEJA DE SAL

NESSA ETAPA A CRIANÇA UTILIZARÁ COMO RECURSO, UM PREGADOR E UM POMPOM PARA GRAFAR A LETRA NA BANDEJA DE SAL. EXERCITAR A COORDENAÇÃO MOTORA FINA É FUNDAMENTAL PARA CONDUZIR A CRIANÇA A CONTROLAR PEQUENOS MOVIMENTOS COMO O DE SEGURAR DE FORMA CORRETA O LÁPIS .

Foto 2- Grafia da letra na bandeja de sal

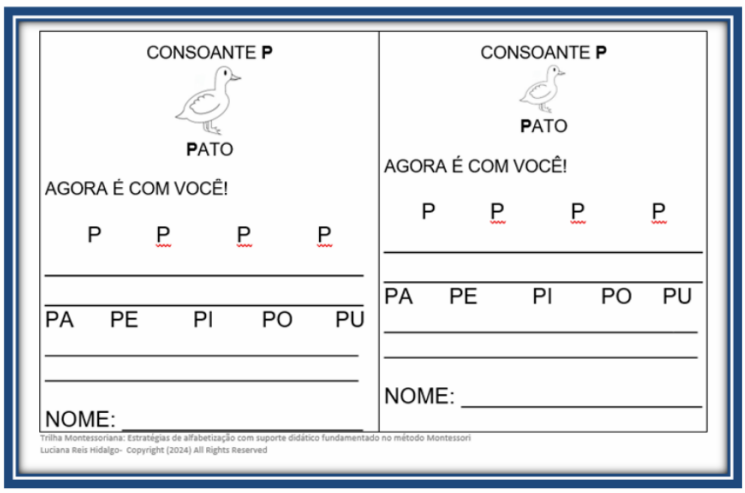


FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

PROPOSTA 5- REGISTRO DA FAMÍLIA SILÁBICA

NESSA ETAPA, AS CRIANÇAS UTILIZAM O MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO PELA PESQUISADORA, BASEADO NO MÉTODO MONTESSORI E DISPONIBILIZADO PELO QR CODE PARA REGISTRAR AS ESTRUTURAS SILÁBICAS NO CADERNO.

Foto 3- Material de apoio pedagógico

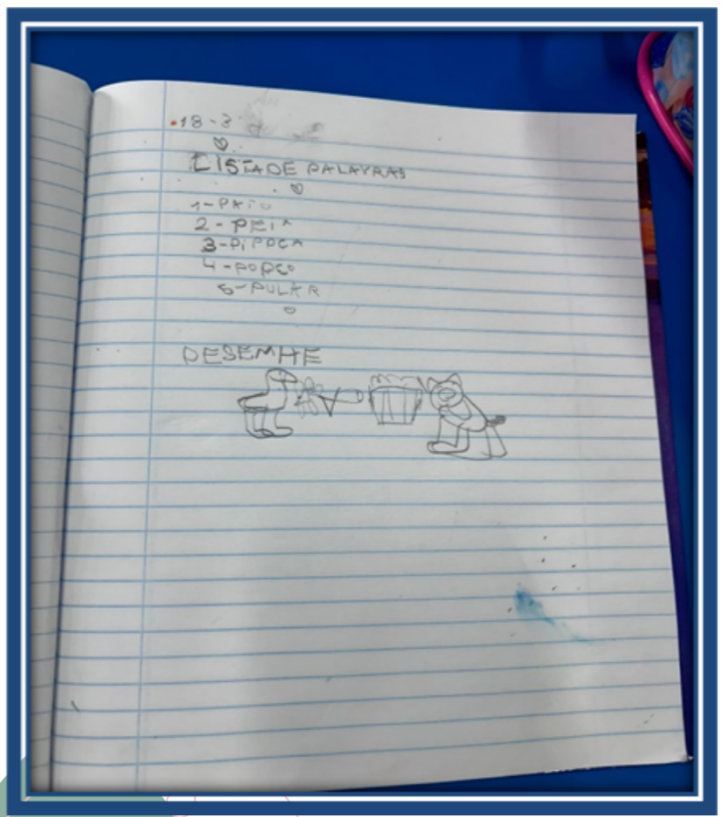


FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

PROPOSTA 6- EXERCÍCIOS E ATIVIDADES

NESSA ETAPA PROPONHO A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE REGISTRO NO CADERNO, COLAGEM E MANIPULAÇÃO DA LETRA PROPOSTA. O OBJETIVO É TRABALHAR ESTIMULANDO A INDEPENDÊNCIA E O CONHECIMENTO PRÉVIO.

Foto 4- Atividade no caderno



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

FICA A DICA

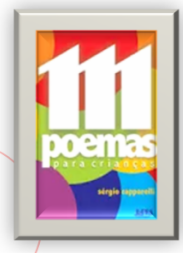
PARA TRABALHAR UMA ESTRUTURA SILÁBICA É MAIS EFETIVO PRIORIZAR TEXTOS, POEMAS, RIMAS, LISTAS E ATIVIDADES QUE FAÇAM PARTE DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS. PARA APRENDER UMA LETRA, A CRIANÇA NÃO PRECISA SER EXPOSTA A EXERCÍCIOS DE CÓPIAS E MEMORIZAÇÃO .

PARA SABER MAIS









LIVROS INFANTIS SÃO RECURSOS POTENTES PARA TRABALHAR ALITERAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE FORMA DIVERTIDA E SIGNIFICATIVA.

PROPOSTA 7- APLICAÇÃO DO AUTODITADO COM ALFABETO MÓVEL

UM DOS OBJETIVOS DO MEU PRODUTO EDUCACIONAL É OFERECER FERRAMENTAS PARA UM ENSINO MAIS SIGNIFICATIVO. PARTINDO SEMPRE DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O REGISTRO NO CADERNO. NESSA ETAPA SUGIRO A APLICAÇÃO DO AUTODITADO MONTESSORI UTILIZANDO AS LETRAS MÓVEIS COMO RECURSO DE RESPOSTAS DAS CONSTRUÇÕES DAS CRIANÇAS.

Foto 5- Autoditado com letras móveis



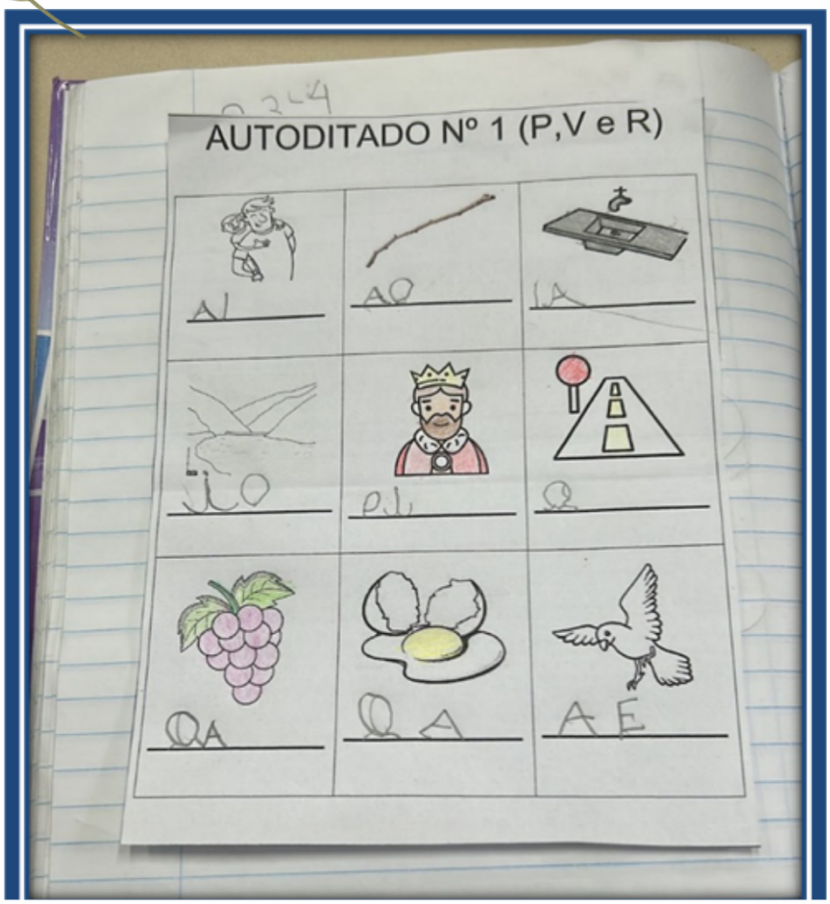
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

FICA A DICA

O ALFABETO MÓVEL É UMA DAS MAIORES FERRAMENTAS DO MÉTODO MONTESSORI. ELE É IMPORTANTE ALIADO NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA, POIS PROPORCIONA UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL QUE ESTIMULA O APRENDIZADO ATIVO. PERMITIR QUE A CRIANÇA MANIPULE AS LETRAS FISICAMENTE PROMOVE A CONEXÃO ENTRE SONS E GRAFEMAS FACILITANDO A COMPREENSÃO FONÉTICA DE FORMA LÚDICA. VALE RESSALTAR QUE, ESSA ABORDAGEM ESTIMULA A AUTONOMIA, JÁ QUE OS ALUNOS PODEM EXPLORAR E FORMAR PALAVRAS LIVREMENTE FOMENTANDO A CRIATIVIDADE E A COLABORAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES TORNANDO O APRENDIZADO MAIS DINÂMICO E SIGNIFICATIVO.



Foto 6- Autoditado Montessori no caderno

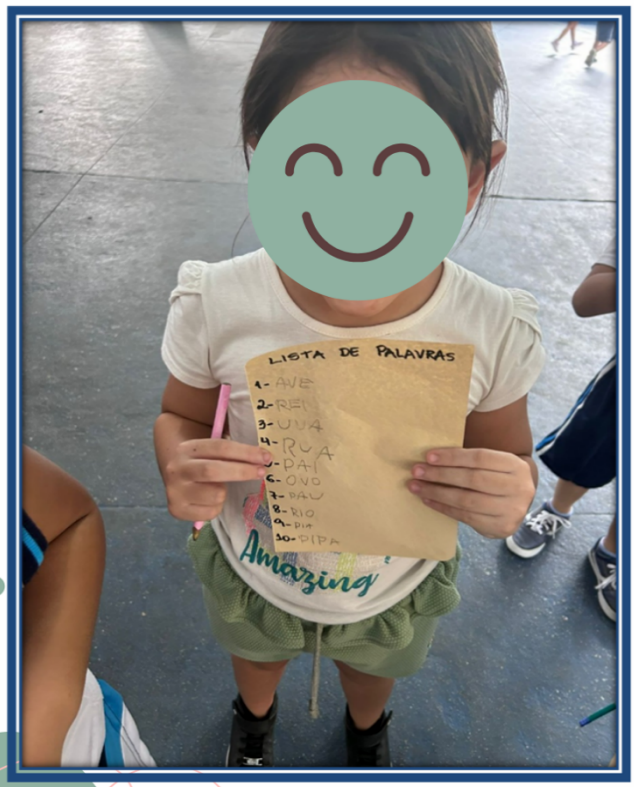


FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

PROPOSTA 8- ATIVIDADES PRÁTICAS QUE ANTECEDEM A SONDAGEM

NESSA ETAPA, AS PALAVRAS DA ESTRUTURA SILÁBICA PODEM SER TRABALHADAS DE FORMA PRÁTICA COM ATIVIDADES DE RECORTE, GINCANA, CAÇA-PALAVRAS, ENTRE OUTRAS PROPOSTAS. NESSA SUGESTÃO, TRABALHAMOS OUTROS CONCEITOS COMO ORDEM NÚMERICA, LATERALIDADE, ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO.

Foto 7- Caça- palavras

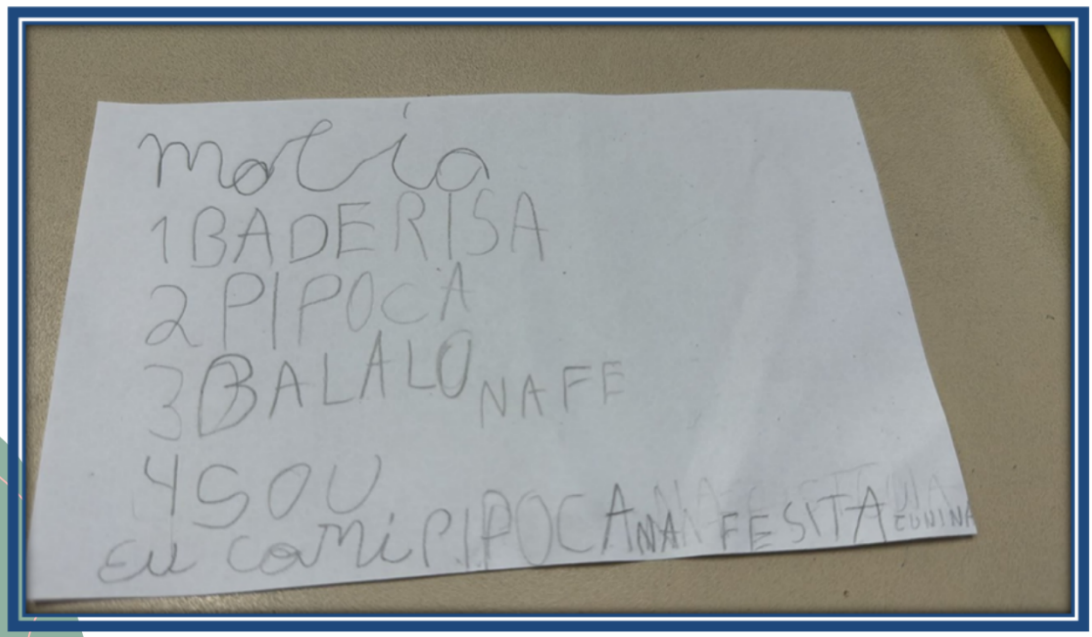


FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

PROPOSTA 9- SONDAGEM E ANÁLISE DAS HIPÓTESES DE ESCRITA

NESSA ETAPA DA TRILHA TEMOS A SONDAGEM. AQUI, OBSERVAMOS E ANALISAMOS EM QUAL ESTÁGIO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA A CRIANÇA SE ENCONTRA, SEM FAZER INTERVENÇÕES. A SONDAGEM É UM DOS INSTRUMENTOS QUE TEMOS PARA ACOMPANHAR A EVOLUÇÃO DAS CRIANÇAS AO LONGO DO ANO.

Foto 8- Folha de sondagem



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

PARA SABER MAIS

PARA ENTENDERMOS MELHOR O ´PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA E O SIGNIFICADO DE LETRAMENTO SUGIRO AQUI ALGUMAS REFERÊNCIAS.







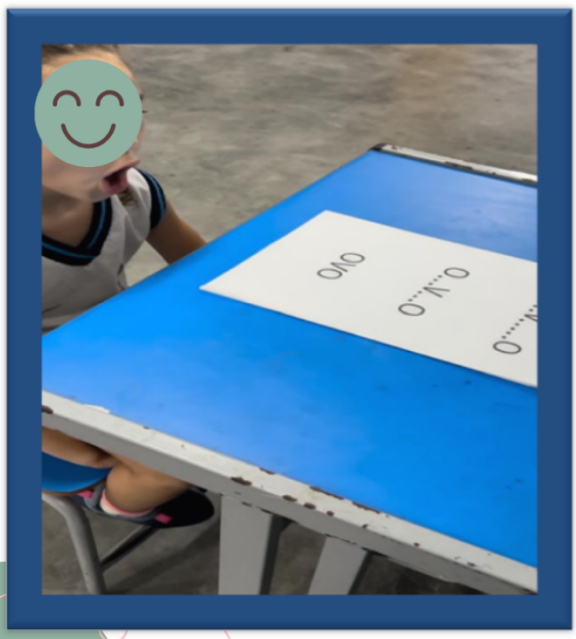
Acesso em 12/05/2025



PROPOSTA 10- AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LEITORAS

NESSA PROPOSTA DE ATIVIDADE PODEMOS UTILIZAR INICIALMENTE AS PALAVRAS DO AUTODITADO MONTESSORI PARA QUE AS CRIANÇAS FAÇAM LEITURAS. PRIMEIRAMENTE AS LETRAS SEPARADAS PARA DEPOIS JUNTAR OS SONS.

Foto 9- Folha de leitura



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

ADAPTAÇÃO DOS MATERIAS FRENTE À DEMANDA INCLUSIVA

MODIFICAR OS RECURSOS DIDÁTICOS DE FORMA QUE ELES ATENDAM ÀS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS SEJA ELA UMA DEFICIÊNCIA FÍSICA, SENSORIAL, MOTORA, EMOCIONAL OU SIMPLESMENTE UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, NÃO APENAS FACILITA O ACESSO AO CURRÍCULO MAS OPORTUNIZA UM ENSINO MAIS EQUITATIVO. ALÉM DISSO, ADAPTAR MATERIAIS TORNA O AMBIENTE MAIS INCLUSIVO HAVENDO MAIOR INTERAÇÃO ENTRE OS PARES.



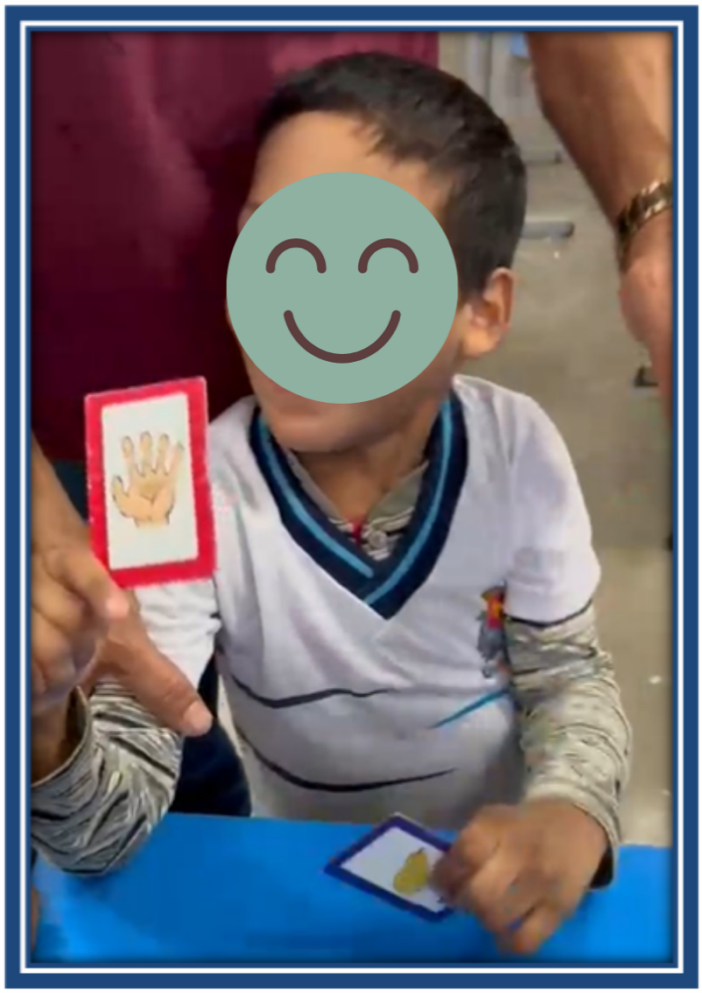
A TRILHA MONTESSORIANA FOI APLICADA EM UMA SALA DE AULA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. A SALA TINHA ALUNOS DENTRO DO ESPECTRO AUTISTA, ALUNO COM BAIXA MOBILIDADE, ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITOR E CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM. TODOS PODEM E DEVEM FAZER PARTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Foto 10- Sondagem adaptada



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Foto 11- Adaptação de atividades com cards de resposta



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

FICA A DICA

Foto 12- Caderno de pauta ampliada



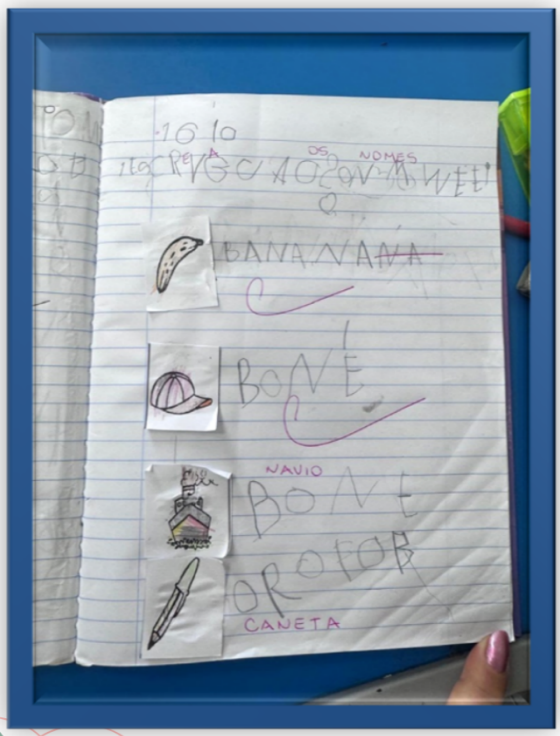
FONTE: https://inclusaoemrede.blogspot.com/2014/06/caderno-de-pauta-ampliada.html

Acesso em 12/05/2025

AQUI TEMOS UMA ATIVIDADE DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. COM ELA, INICIALMENTE APLIQUEI O MÉTODO MONTESSORI FOCADO NAS ATIVIDADES DE VIDA PRÁTICA COMO SENTAR, ESPERAR, AMARRAR O TÊNIS, ALIMENTAR-SE SOZINHA, ESCOVAR OS DENTES E ETC. AO OBSERVAR QUE A ALUNA LIDAVA BEM COM OS TEMPOS E ATIVIDADES PROPOSTAS, FU TRABALHANDO ORGANIZAÇÃO DO MATERIAIS E A ESTRUTURAÇÃO DAS ATIVIDADES NO CADERNO.



Foto 13- Exercício no caderno de aluna com deficiência intelectual



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DESENVOLVER ESSA PESQUISA APÓS 23 ANOS DE MAGISTÉRIO FOI UM DESAFIO. PODER COMPARTILHAR ESSE MATERIAL COM OUTROS EDUCADORES É GRATIFICANTE. LEVAR À CRIANÇA A ADQUIRIR HABILIDADES LEITORAS, FAZÊ-LA DESCOBRIR O MUNDO ATRAVÉS DAS PALAVRAS ME REALIZA E, ESPERO QUE OUTROS EDUCADORES POSSAM UTILIZAR ESSE PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO COM TANTO CARINHO. CADA ATIVIDADE COMPARTILHADA AQUI FOI PENSADA, APLICADA E MUITAS VEZES MODIFICADA PARA PROPORCIONAR UM ENSINO IGUALITÁRIO E SIGNIFICATIVO.

Obrigada pela leitura!

8.1 Validação do Produto Educacional

A Trilha Montessoriana, proposta como produto educacional, visa introduzir atividades de apoio pedagógico focadas na aquisição das habilidades de leitura e escrita, fundamentadas no método Montessori e direcionadas aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem, pautada em princípios pedagógicos que valorizam a autonomia, a individualidade e o aprendizado ativo, oferece uma proposta singular para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças. Não se trata apenas de promover o domínio da leitura e escrita, mas de estimular a curiosidade investigativa e o desenvolvimento integral dos estudantes em um ambiente educacional enriquecido e acolhedor.

O método Montessori, conforme apresentado por Lillard (2017), propõe uma educação centrada na criança, promovendo sua capacidade de autoconstrução e respeito ao ritmo individual. Nesse sentido, a Trilha Montessoriana busca preparar as crianças para além das exigências acadêmicas imediatas, cultivando habilidades fundamentais para sua jornada educacional, como a colaboração, a iniciativa e a capacidade de resolução de problemas.

Propor aos educadores um material de apoio pedagógico baseado no método Montessori, com foco na alfabetização, que ensine habilidades de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, nutra o desenvolvimento global das crianças. O objetivo é proporcionar um aprendizado contínuo, eficaz e prazeroso, respeitando as especificidades e ritmos individuais de cada aluno, conforme defendido por Montessori (1985). A trilha tinha como objetivos específicos:

- Desenvolver atividades sensoriais que auxiliem na compreensão dos sons das letras e na formação de palavras.
- Promover práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e a autoaprendizagem dos alunos.
- Adaptar materiais e atividades para atender às demandas inclusivas, garantindo a participação efetiva de todos os estudantes.
- Avaliar o progresso das habilidades leitoras e de escrita dos alunos por meio de sondagens periódicas, analisando a eficácia da Trilha Montessoriana.

A escolha do método Montessori como base para o produto educacional fundamenta-se na eficácia comprovada dessa abordagem para o desenvolvimento integral das crianças. Estudos como os de Lillard (2017) evidenciam que a aprendizagem ativa e a utilização de materiais sensoriais favorecem a alfabetização e, ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Nesse contexto, a Trilha Montessoriana surge como uma alternativa pedagógica inovadora para os educadores do Ensino Fundamental, proporcionando um ensino que valoriza a criança em sua totalidade, conforme defendido por Montessori (1985).

Essa proposta busca responder aos desafios enfrentados pelos professores na alfabetização, oferecendo práticas pedagógicas que integram teoria e prática de forma significativa. O foco no desenvolvimento da autonomia e da capacidade investigativa dos alunos pretende preparar as crianças para uma jornada educacional contínua, baseada na compreensão dos processos de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa.

A metodologia adotada para a construção da Trilha Montessoriana baseou-se em atividades práticas, sensoriais e sequenciadas, conforme descrito por Montessori (1985). As atividades foram aplicadas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Paulo Freire, em Guarujá – SP, sendo acompanhadas por sondagens periódicas para avaliar o avanço dos alunos nas hipóteses de escrita. A aplicação das atividades buscou respeitar o ritmo individual dos alunos, promovendo um aprendizado ativo e significativo.

Cada etapa da Trilha Montessoriana foi planejada para introduzir gradualmente as habilidades leitoras, desde o reconhecimento dos sons das letras até a formação de palavras e frases, utilizando recursos como letras móveis, bandejas de sal e atividades de vida prática. A avaliação foi realizada por meio de sondagens bimestrais, conforme metodologia proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), classificando os alunos em níveis pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor, silábico alfabético, alfabético e ortográfico. A aplicação da Trilha Montessoriana contribuiu para:

- Acelerar o desenvolvimento das habilidades leitoras e de escrita dos alunos.
- Promover maior autonomia, autoestima e segurança nas produções escritas.

- Reduzir significativamente o número de alunos nos níveis pré-silábico e silábico sem valor ao final do 1º ano.
- Demonstrar que a utilização de práticas pedagógicas sensoriais pode ser uma alternativa eficaz para a alfabetização inicial.

Essa proposta reflete o compromisso com uma educação significativa, inclusiva e centrada na criança, conforme defendido por Montessori (1985), Lillard (2017) e outros estudiosos da área. A Trilha Montessoriana surge, assim, como um recurso pedagógico capaz de transformar a prática docente e contribuir efetivamente para a qualidade da educação.

A Trilha Montessoriana apresenta-se como um convite para todos os educadores que acreditam em uma educação significativa, personalizada e centrada no desenvolvimento integral das crianças. Ao adotar essa abordagem, os professores terão a oportunidade de transformar suas práticas pedagógicas, promovendo um aprendizado mais natural, respeitoso e eficaz. Convido você, educador, a explorar esse caminho, a permitir que suas crianças experimentem, descubram e construam seus próprios conhecimentos de forma ativa e prazerosa. Que a Trilha Montessoriana possa inspirar novas práticas, romper com paradigmas limitadores e ampliar horizontes, mostrando que a alfabetização pode e deve ser uma jornada repleta de descobertas, autonomia e confiança. Afinal, educar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas preparar a criança para ser protagonista de sua própria história.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, minha pesquisa aprofundou-se na análise detalhada dos processos de aquisição das habilidades de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, evidenciando a importância das interações pedagógicas, do contexto escolar e das práticas personalizadas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O objetivo central foi compreender e demonstrar como a criança poderia aprender de forma mais natural e significativa através da aplicação da Trilha Pedagógica, meu produto educacional, fundamentado no método Montessori de alfabetização. Os dados coletados ao longo das quatro etapas da sondagem indicam que, apesar das diferenças individuais, as crianças seguem trajetórias relativamente semelhantes no processo de alfabetização, passando por estágios progressivos de reconhecimento das letras, associação de sons e construção de palavras e frases. A evolução observada corrobora a ideia de que o reconhecimento dos sons das letras é imperativo nesse processo, conforme sugerido por Ferreiro e Teberosky (1985) e reforçado pelos resultados desta pesquisa.

Ao buscar no Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES as bases para embasar minha prática pedagógica, pude aprofundar a compreensão sobre o papel do professor reflexivo e a eficácia de métodos personalizados de ensino, como o proposto pela pedagogia montessoriana.

Ao trazer minhas inquietações docentes para o âmbito de um mestrado profissional pude fazer uma imersão teórica, mas, sobretudo, uma imersão na realidade. Organizei minhas práticas (à luz das teorias) entorno da construção da dissertação e principalmente do produto educacional.

A construção e aplicação do produto educacional “Trilha Montessoriana: estratégias de alfabetização com suporte didático no método Montessori” compõe um processo que se inicia com inquietações e perguntas, se fortalece no estudo/pesquisa, no compartilhamento de vivências com os pares e chega, pelo menos em parte, a algumas respostas.

O método Montessori demonstra uma preocupação genuína com a individualidade da criança e suas especificidades, priorizando um aprendizado significativo, ativo e respeitoso com ritmo de cada estudante. Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Lillard (2017), que destacam a importância de um ambiente preparado para favorecer a autonomia e a autoconstrução do conhecimento pela criança. Meu intuito sempre foi levar a criança ao mundo da leitura de forma autônoma, garantindo-lhe não somente a competência leitora, mas também um sentimento profundo de pertencimento no mundo.

Os dados coletados ao longo das sondagens evidenciam um avanço expressivo no processo de alfabetização. Na primeira amostragem, 72% dos alunos (18 dos 25) encontravam-se no nível pré-silábico, utilizando marcas gráficas ou uma ou mais letras para representar palavras de forma não convencional. Esse percentual, no entanto, reduziu-se significativamente para 4% na quarta etapa da sondagem, indicando um salto qualitativo substancial. O fato de que a maior parte dos estudantes ter progredido para os níveis silábico com valor, alfabético e até ortográfico demonstra que a Trilha Montessoriana favoreceu uma compreensão significativa dos processos de leitura e escrita, alinhando-se aos princípios defendidos por Soares (2020) e Morais (2012). A aplicação de práticas sensoriais, associadas a atividades lúdicas e práticas contextualizadas, mostrou-se determinante para a evolução dos estudantes, sugerindo que a combinação de práticas significativas e inclusivas é essencial para garantir o sucesso na alfabetização e, consequentemente, no aprendizado ao longo da trajetória escolar.

Durante o período da pesquisa, dois alunos não avançaram além dos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro. A análise dos casos específicos revelou que a irregularidade na frequência escolar, a ausência de apoio familiar e a possível presença de neurodivergências não diagnosticadas podem ter contribuído significativamente para essa dificuldade. Conforme argumenta Soares (2020), o processo de aprendizagem da escrita envolve a coordenação de múltiplas habilidades cognitivas, desde a formulação do pensamento até sua conversão em texto escrito, o que demanda práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos. A ausência de diagnósticos formais e de acompanhamento especializado impôs limites à adaptação curricular e às intervenções pedagógicas,

evidenciando a necessidade urgente de uma articulação mais eficaz entre a escola, a família e os serviços de saúde pública.

Ademais, minha pesquisa expõe que as práticas de ensino, baseadas em cópias mecânicas e exercícios descontextualizados, mostram-se insuficientes para promover um aprendizado significativo. A pedagogia com inspiração montessoriana, ao contrário, prioriza a experimentação, a prática lúdica e a contextualização dos conteúdos, demonstrando que a criança aprende mais facilmente quando tem a oportunidade de vivenciar o conhecimento de forma ativa e significativa. Essa abordagem favorece a aquisição das habilidades leitoras e escritoras, mas também a formação de uma autoestima positiva e de uma confiança essencial para a continuidade da vida acadêmica.

O produto educacional “Trilha Montessoriana: estratégias de alfabetização com suporte didático no método Montessori”, proposto nesta pesquisa, ao respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e ao promover práticas sensoriais e significativas, demonstrou-se uma alternativa promissora para a alfabetização inicial, especialmente em contextos escolares com altos índices de vulnerabilidade social.

Outro ponto importante a ser destacado é a contribuição da pesquisa para a prática educacional inclusiva. Ao respeitar as especificidades e os ritmos individuais, a Trilha Montessoriana mostrou-se eficaz tanto para alunos com desenvolvimento típico quanto para aqueles que apresentam dificuldades cognitivas ou vivem em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. A aplicação de atividades de vida prática, por exemplo, favoreceu a adaptação da aluna X ao ambiente escolar, promovendo avanços significativos em habilidades básicas essenciais para a alfabetização. Esse resultado confirma que práticas pedagógicas fundamentadas em princípios inclusivos são capazes de promover um aprendizado significativo para todos os alunos, conforme sugerem Mantoan (2006) e Morais (2012).

Com base nos resultados obtidos, sugere-se que pesquisas futuras possam explorar a aplicação da Trilha Montessoriana em outros contextos educacionais, como turmas multisseriadas e escolas em regiões com altos índices de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de verificar a adaptabilidade do método a diferentes realidades escolares. Além disso, seria pertinente investigar o impacto das práticas sensoriais montessorianas associadas a estratégias de alfabetização

digital, considerando os desafios contemporâneos impostos pela crescente inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto a ser explorado em pesquisas futuras é a articulação entre práticas pedagógicas montessorianas e políticas públicas de inclusão escolar, investigando como práticas significativas podem favorecer a aprendizagem de alunos com deficiências cognitivas ou transtornos de aprendizagem.

Assim, espero que os resultados apresentados nesta pesquisa possam servir de inspiração para outros educadores que, assim como eu, acreditam na importância de práticas pedagógicas personalizadas, significativas e que respeitem o ritmo individual dos alunos. A Trilha Montessoriana, ao demonstrar-se eficaz para promover avanços substanciais na alfabetização inicial, evidencia que uma educação centrada no aluno, que valoriza a autonomia e o protagonismo infantil, é essencial para garantir uma aprendizagem significativa, duradoura e inclusiva.

Em síntese, as principais conclusões que emergem desta pesquisa são:

- A aplicação da Trilha Montessoriana favoreceu avanços significativos nas hipóteses de escrita. Os dados evidenciam que, ao final da quarta etapa de sondagem, houve uma redução expressiva no percentual de alunos no nível pré-silábico, passando de 72% para apenas 4%.
- O método Montessori promoveu um aprendizado mais significativo e natural, pois a utilização de atividades sensoriais e práticas contextualizadas facilitou a compreensão dos sons das letras e a formação de palavras, promovendo uma evolução consistente nas habilidades leitoras e de escrita.
- A personalização das práticas pedagógicas mostrou-se eficaz para atender às diferenças individuais. Os resultados indicam que respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, conforme proposto pela Trilha Montessoriana, contribuiu para avanços significativos, especialmente para alunos com dificuldades específicas.
- A aplicação das atividades de vida prática foi essencial para o desenvolvimento global dos alunos. Além dos avanços nas habilidades leitoras, as atividades inspiradas na Pedagogia Científica de Montessori

promoveram autonomia, organização e compreensão das regras de convivência, como observado no caso da aluna X.

- A irregularidade na frequência escolar compromete o avanço de alguns alunos. O caso do aluno Y evidenciou que, embora práticas significativas possam mitigar parcialmente os impactos da ausência escolar, a regularidade é fundamental para uma progressão efetiva nas hipóteses de escrita.
- O uso de práticas sensoriais mostrou-se eficaz para a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Atividades como o uso de letras móveis, bandejas de sal e caixas de areia facilitaram a internalização dos sons das letras, promovendo uma compreensão intuitiva e significativa da escrita.
- O respeito à individualidade da criança promoveu autoestima e confiança. A abordagem montessoriana demonstrou que a valorização das hipóteses de escrita das crianças contribui para uma aprendizagem mais significativa e para a construção de uma autoestima positiva.
- A articulação entre práticas pedagógicas e políticas públicas de inclusão deve ser ampliada, pois a ausência de diagnóstico especializado para alunos com possíveis neurodivergências evidenciou a necessidade de um diálogo mais efetivo entre escola, família e serviços de saúde pública.
- Práticas pedagógicas centradas no aluno podem ser alternativas promissoras para a alfabetização inicial. Os resultados sugerem que métodos que priorizam a autonomia, a experimentação e a compreensão significativa do conhecimento podem superar os desafios da alfabetização nas escolas públicas.
- Há necessidade de pesquisas futuras para explorar a aplicabilidade do método Montessori em diferentes contextos: Sugere-se investigar a eficácia da Trilha Montessoriana em turmas multisseriadas e em escolas de regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica, bem como a integração de práticas sensoriais com estratégias de alfabetização digital.

REFERÊNCIAS

Alarcão, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2011.

Almeida, Maria Helena. **Maria Montessori: a mulher e o método.** São Paulo: Cortez, s/d.

Almeida, R. **Maria Montessori: A pedagogia da liberdade.** São Paulo: Editora Loyola, 1984.

Almeida, Talita de. **Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual.** Perspectiva; r. CEV, Florianópolis, 1(2), 9-19. Jan./Jun. 1984.

Amaralina, Miranda De Souza. **"As Práticas Pedagógicas E A Inclusão Dos Estudantes Com Necessidades Educacionais Específicas – Nees."** Tendencias Pedagógicas 31 (2018): 97-112. Web. Disponível em: <https://rnpprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f /vsvpiv/TN_cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001260156> Acesso em: 24 nov. 24.

Aranha, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva.** São Paulo: Moderna, 2001.

Arroyo, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

Bacich, Lilian; Moran, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática.** São Paulo: Penso, 2015.

Barbosa, D. T.; Souza, N. N. **O Método Fônico Sob a Perpectiva Neuropsicológica.** Revista da UNIFEBE, on-line, Brusque, v. 1, n. 22, p. 21-36, setdez, 2017.Disponível em: <https://www.academia.edu/37836122/O_MÉTODO_FÔNICO_SOB_A_PERSPECTIVA_NEUROPSICOLÓGICA_THE_PHONICAL_METHOD_IN_THE_NEUROPSYCHOLOGICAL_PERSPECTIVE?auto=download > Acesso em 2 NOV DE 2023. ISSN 2177-742X

Barbosa, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1994. 2° edição. rev. - (Coleção magistério. 2° graus. Série formação do professor; v.16).

Barth, Roland. **Improving Schools from Within.** San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, Brasil.

Bourdieu, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: Nogueira, M. A.; Catani, A. Escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. _____. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

Bourdieu, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2007.

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

Brasil. **Educação em direitos humanos e democracia.** In: Candau, Vera Maria; Sacavino, Susana. (Orgs.). Educar em direitos humanos. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília: MEC, 2009.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Estabelece a meta de ampliação do Ensino Fundamental.

Brasil. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Torna obrigatória a matrícula aos seis anos de idade.

Brasil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Amplia o Ensino Fundamental para nove anos.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf>. A. Acesso em 24 nov. 24.

Brasil. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

Brasil. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Candau, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: principais desafios.** Rio de Janeiro: 2005.

Candau, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Educação e Sociedade, Campinas, 2005.

Candau, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Educação e Sociedade, Campinas, 2008.

Candau, Vera Maria; Sacavino, Susana**. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

Cantarelli, Juliana Mezomo E Genro, Maria Elly Herz. **Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo: preconceitos e potencializando cidadania.** Rev. Reflex [online]. 2016, vol.24, n.2, pp.280-297. ISSN 1982-9949. https://doi.org/10.17058/rea.v24i2.5243.

Cantarelli, Luciana; Genro, Tarso. **Educação e diversidade: desafios para a prática pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

Celeste Filho, Luiz. **História da Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2013.

CODESP – Companhia Docas do Estado de São Paulo. (2021). **Relatório Anual.** Santos: CODESP.

Coll, C. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 2000.

Cury, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

Declaração De Salamanca. **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais.** UNESCO, 1994.

Dewey, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo.** Tradução Paulo Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2002.

Duckworth, C. (2006). **Teaching Peace: A Dialogue on Educating for Peace.** New York: Rowman & Littlefield.

Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2015.

Faria, A. C. E. et al., Método Montessoriano: **A Importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, on-line, Juiz de Fora, N.12, jan-jun 2012. Disponível: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf > Acesso em 2 NOV DE 2023. ISSN 1981 0377

Ferreiro, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito.** São Paulo: Cortez, 2013.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

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

Foucault, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel.** Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia.** P. 1-92. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Freire, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1991.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gadotti, Moacir. **Educação e poder.** São Paulo: Cortez, 2001.

Gadotti, Moacir. **Educação e poder.** São Paulo: Cortez, 2008.

Gadotti, Moacir; Romão, José E (org.). et.al. Autonomia da escola: princípios e proposta In:____. Uma Escola, Muitas Culturas. 4. ed.São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.p.117-124.

Gandini, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Gandini, Lella. **The Hundred Languages of Children.** Greenwich: Ablex Publishing, 1999.

Garziera, Carla; Bondan, Bruna. **Espaço e tempo de aprendizagem: que lugar é este?** São Paulo: Summus, 2015. Revista eletrônica da PUCRS, online, Rio Grande do Sul. Disponível em:https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/14.pdf Acesso em: 06/04/2025.

Glat, Rosana; Blanco, Ruth. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Editora WAK, 2007.

Gonzalez, Andrea. **Montessori e a educação para a paz.** São Paulo: Summus, 2012.

Greenman, Jim. **Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work.** Redleaf Press, 1988.

Guerra, S. M. (2021). **Em nome do outro: Reflexões sobre as ideias de Skiliar.** RevistAleph, (35). https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.43923

IBGE. (2022). **Censo Demográfico: Guarujá – SP**. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Florestal. (2020). **Parque Estadual da Serra do Mar: Conservação e Sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Florestal.

Kramer, R. (1988). **Maria Montessori: A Biography.** New York: Da Capo Press.

Kramer, Rita. **Maria Montessori: A biography.** Chicago: University of Chicago Press, 1988.

Lillard, A. S. (2005). **Montessori: The Science Behind the Genius.** New York: Oxford University Press.

Lillard, A. S. (2011). **Montessori: The Science Behind the Genius.** New York: Oxford University Press.

Lillard, Angeline Stoll. **Montessori: The Science Behind the Genius.** New York: Oxford University Press, 2017.

Lopes, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1** / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p. : il. -- (Programa Escola Ativa).

Louro, Guacira Lopes**. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

Macedo, Lino de. **Ensaios construtivistas.** - São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Malaguzzi, L. **Educação infantil: a abordagem de Reggio Emilia.** São Paulo: Papirus, 2015.

Mantoan, M. T. E. (2006). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. **A escola inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

Mantoan, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Mantoan, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** São Paulo: Moderna, 2008.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** São Paulo: Moderna, 2015.

Mittler, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

Modena Dutra, Ana. **A trajetória de Maria Montessori.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

Montessori, M. (1985). **Pedagogia Científica.** São Paulo: Editora Abril.

Montessori, M. (1995). **Educação para um novo mundo.** São Paulo: Paulus.

Montessori, M. (1998). **O método Montessori: A descoberta da criança.** São Paulo: Paulus.

Montessori, M. (2007)**. A criança.** São Paulo: WMF Martins Fontes.

Montessori, M. (2009). **Educação e paz.** São Paulo: WMF Martins Fontes.

Montessori, M. (2017). **A mente absorvente da criança.** São Paulo: WMF Martins Fontes.

Montessori, M. (2019). **A educação e a paz.** São Paulo: WMF Martins Fontes.

Montessori, M. **A criança.** São Paulo: Paulus, 1965.

Montessori, M. **Pedagogia científica: A descoberta da criança.** 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

Montessori, Maria. **A criança.** 4. ed. Lisboa: Portugália, 1966.

Montessori, Maria. **A criança.** São Paulo: Editora Nacional, 1987.

Montessori, Maria. **Educação para um mundo novo.** São Paulo: Editora Nacional, 1976.

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

Montessori, Maria. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

Montessori, Maria. **Pedagogia cientifica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

Morais, A. G. (2012). **Alfabetização e letramento: Novos desafios.** São Paulo: Contexto.

Morais, A. G. **Consciência fonológica: desenvolvimento e intervenção.** São Paulo: Cortez, 2012.

Morais, Arthur Gomes de. **Apropriação do sistema de escrita alfabética.** ___In: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Centro de Estudos em Educação e 167 Linguagem-CEEL: Glossário * Ceale. Disponível em: Acesso em: 24 nov. 24.

Morais, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012. Moreira, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura.

Moran, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** São Paulo: Papirus, 2015.

Mujica, Rafael. **Educação em direitos humanos: fundamentos para uma prática democrática.** São Paulo: Cortez, 2001.

Mujica, Rosa María. **Educación no formal y educación en derechos humanos.** Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001. ONU. Asamblea General. Proyecto revisado del Plan de Acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Distribución general, marzo 2005.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.** Genebra: ONU, 2005.

Padilha, A. M. L. (2015). **Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?.** Educação Em Foco, 313–332. https://doi.org/10.22195/2447-52462015019686

Padilha, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** São Paulo: Plexus/Summus, 2004.

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

2013. Disponível: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7322_4312.pdf > Acesso em 02 NOV DE 2023.

Paschoal, Jaqueline Delgado; Machado, Maria Cristina Gomes. **A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância.** Quaestio- Revista de Estudos em Educação. Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 203-220, jan./abr. 2019. ISSN: 2177- 5796. Disponível em: . Acesso em: 02 NOV DE 2023.

Patto, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Perrenoud, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucema. **Estágio e Docência.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Prefeitura de Guarujá. (2021). **Regimento Escolar Interno.** Diário Oficial do Município, 19 de fevereiro de 2021.

Prefeitura de Guarujá. (2023). **Guarujá: História e Turismo.** Disponível em: www.guaruja.sp.gov.br.

Puig, Josep Maria; Garcia, Rosa Maria. **Educação para a cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

Rohrs, H. **Maria Montessori e a pedagogia científica.** São Paulo: Cortez, 2010.

Rohrs, Hermann. **Maria Montessori: a pedagogia da liberdade.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

Rojo, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Rojo, Roxane. **Letramentos no Brasil: Mitos, Práticas e Discursos.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Rojo, Roxane. **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** In: Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2010.

Sacavino, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina.** Petrópolis: DP et alli, 2009.

Sacavino, Susana**. Educação em direitos humanos: fundamentos e práticas.** Rio de Janeiro: UNESCO, 2000.

Sacavino. **Empoderamento e poder local.** In: Revista Novamerica/Nuevamerica, Rio de Janeiro, n. 85, 2000b

Santos, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.

São Paulo (Estado). **Documento orientador para a sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização: Ensino Fundamental.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2018.

Sassaki, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2005.

Saviani, Dermeval. **Entrevista com Dermeval Saviani sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>.. Acesso em 10 ago. 2014.

Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 1995.

Schön, Donald A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Secretaria de Educação de Guarujá. (2022). **Plano Municipal de Educação.** Guarujá: Secretaria de Educação.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Skliar, Carlos. **A invenção e a expansão da deficiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

Skliar, Carlos. **Alteridades e pedagogias. Ou... e se o outro não estava?** Educação e Sociedade. Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

Skliar, Carlos. **Educação e exclusão: Abordagens sociológicas e pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2006.

Skliar, Carlos. **Educação e exclusão: Abordagens sociológicas e pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2015.

Skliar, Carlos. **Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável.** Revista Internacional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio, 2015.

Skliar, Carlos. **Introdução –abordagens socioantropológicas em educação especial.** In: Skliar, C (Org).Educação & Exclusão:abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7-20.

Snyders, Georges. **Para onde vai a educação?** São Paulo: Cortez, 1990.

Soares, M. (2020). **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Autêntica.

Soares, M. **Alfabetização e letramento: as muitas facetas.** São Paulo: Contexto, 2020.

Soares, M. **Letramento e Alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2020.

Soares, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Soares, Magda. Entrevista. In: Barros, Rubem. **“É preciso ter vários métodos para alfabetizar”, afirma especialista.** Revista Educação, on-line, São Paulo, Edição 233, 18 out 2016. Disponível em: < https://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-varios-metodospara-alfabetizar-afirma-especialista/ > Acesso em 24 NOV DE 2024.

Soares, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Sodré, Muniz. **Claridade: ensaios sobre educação e sociedade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Stainback, Susan; Stainback, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

Standing, E. M. (1998). **Maria Montessori: Her Life and Work.** New York: Plume.

Stringer, E. T. **Action Research: a Handbook for Practitioners.** Sage, 1996.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 3ª Edição.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Weisz, T. **O diálogo como caminho.** São Paulo: Ática, 2001.

Weisz, T. **O processo de alfabetização: princípios e práticas.** São Paulo: Ática, 2001.

Zabala, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARUJÁ
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Escola Municipal Paulo Freire

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESSORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL", sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). Dr SIMONE REZENDE SILVA, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 13/05/2024 a 29/11/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

SANTOS, 17 de 04 de 24.

Nome – cargo/função

Camila A. Buck da Cruz
Diretora de Unidade de Ensino
Pront.: 13.035

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARUJÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
E.M. Paulo Freire – Av. Tancredo Neves, s/nº
Bairro: Santa Clara – Guarujá-SP, CEP: 11.435-000
Telefone: (13) 3386-6119 – email: paulofreire.gja@gmail.com

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES E COORDENADORA

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) on line ou em ambiente virtual

---

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é: POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESSORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Descrever como o método Montessori de alfabetização proporciona um ensino personalizado capaz de alavancar mais rapidamente a aquisição das habilidades leitoras no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa necessidade vai de encontro com práticas mecânicas e ultrapassadas de ensino que visam apenas a memorização.

Procedimentos:

As crianças percorrerão um caminho holístico, focado também no desenvolvimento sociomotor ganhando autoconfiança e habilidades motoras necessárias para ler e escrever palavras e produzir sondagens bimestrais que acompanharam seu percurso e comprovarão a eficiência do método.

Desconfortos e riscos:

O risco dessa pesquisa é mínimo já que as crianças seguiram um curso natural de aprendizagem conduzidas pela professora pesquisadora. Nessa pesquisa, o tempo e os interesses das crianças serão sempre priorizados

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente colherão frutos sendo, aos poucos, inseridos no mundo da leitura e escrita. Para a professora pesquisadora, os benefícios serão inúmeros já que poderá multiplicar e formar cada vez mais professores a deixarem de lado a aprendizagem mecânica e oferecer às crianças uma aprendizagem cada vez mais cheia de significado.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) on line ou em ambiente virtual

---

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Luciana Reis Hidalgo
Endereço: Avenida dos Caiçaras, 799 casa 8
E-mail: luprof.reis@gmail.com

Nome do discente pesquisador
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de Assentimento do Menor

Meu nome é **LUCIANA REIS HIDALGO** e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Essa pesquisa tem como objetivo: MOSTRAR O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LEITORAS E Vou pedir para você responder um questionário ou entrevista ou GRAVAR SUAS ATIVIDADES. Seu nome não será identificado.

Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós, também, estamos pedindo a sua concordância. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante o questionário ou a entrevista poderá não responder as perguntas ou parar, descansar e retornaremos as questões. Há coisas boas que podem acontecer como **VOCÊ CONSEGUIR LER SUAS PRIMEIRAS PALAVRAS.**

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, você pode perguntar e me localizar pelo telefone **13997709010** ou no email: **LUPROF.REIS@GMAIL.COM**. Poderá, também, entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br. Telefone: (13) 32283400 ramal: Comitê de Ética.

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu,_____ entendi que posso dizer "sim" e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir sem ser prejudicado (adequar os termos de acordo com a faixa etária). O(s) pesquisador(es) tirou(aram) minhas dúvidas e conversou(aram) com os meus responsáveis. Recebi uma via desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santos, _____ de _____de _____.

Menor: _____

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO D - FOLHA DE APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POTENCIALIDADE DO MÉTODO MONTESSORI COMO DINAMIZADOR DAS HABILIDADES LEITORAS NO 1ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: SIMONE REZENDE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79349524.6.0000.5509

Instituição Proponente: CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS BANDEIRANTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.834.780

Apresentação do Projeto:

Em conformidade com o documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2328713.pdf, de 01/05/2024, Trata-se de um Projeto em nível de Mestrado Profissional na área de Ensino, que busca compreender "Qual seria a melhor forma de potencializar as habilidades leitoras das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Pesquisando, lendo e me aperfeiçoando, pude constatar que o método Montessori de alfabetização vai ao encontro de uma prática personalizada, sendo uma poderosa estratégia nesse processo de alfabetização por respeitar a individualidade, o ritmo, os aspectos emocionais e cognitivos da criança e, o principal,
levá-la ao protagonismo do processo de aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Em conformidade com o documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2328713.pdf, de 01/05/2024, o objetivo principal da pesquisa é "Descrever como o método Montessori de alfabetização proporciona um ensino personalizado capaz de alavancar mais rapidamente a aquisição das habilidades leitoras no 1º ano do Ensino Fundamental".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em conformidade com o documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2328713.pdf e TCLE, de 01/05/2024, "Desconfortos e riscos: O risco dessa pesquisa é mínimo já que as crianças seguiram um curso natural de aprendizagem conduzidas pela professora

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** fernanda.agnelli@unimes.br

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

pesquisadora. Nessa pesquisa, o tempo e os interesses das crianças serão sempre priorizados.
Benefícios: A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente colherão frutos sendo, aos poucos, inseridos no mundo da leitura e escrita. Para a professora pesquisadora, os benefícios serão inúmeros já que poderá multiplicar e formar cada vez mais professores a deixarem de lado a aprendizagem mecânica e oferecer às crianças uma aprendizagem cada vez mais cheia de significado.
Acompanhamento e assistência: A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A emenda do Projeto contempla as pendências anteriores, estando em conformidade com o previsto pelas Resoluções do CONEP, 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
O projeto está de acordo com as Resoluções do CONEP, 466/12 e 510/16.

Recomendações:
Aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Trata-se de emenda do Projeto inicial, contemplando as pendências do parecer anterior, estando em conformidade com o previsto pelas Resoluções do CONEP, 466/2012 e 510/2016, o parecer é de APROVAÇÃO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2328713.pdf	01/05/2024 10:30:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	01/05/2024 10:27:23	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	TEXTO_TESTE.pdf	22/04/2024 22:56:47	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	brochura_investigador.pdf	20/04/2024 14:29:55	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** fernanda.agnelli@unimes.br

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES



Continuação do Parecer: 6.834.780

Investigador	brochura_investigador.pdf	20/04/2024 14:29:55	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	termo_anuencia.pdf	20/04/2024 14:26:35	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	20/04/2024 14:25:25	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.docx	20/04/2024 14:22:12	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTOS, 20 de Maio de 2024

Assinado por:
Marcela Leticia Leal Gonçalves
(Coordenador(a))

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** fernanda.agnelli@unimes.br

ANEXO E- ATA DE DEFESA PÚBLICA

UNIMES
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

MESTRADO PROFISSIONAL

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ÁREA DE ENSINO

ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos dezesseis dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco, às 11h, reuniram-se virtualmente e de forma híbrida por meio da Plataforma ZOOM e no Auditório da Pós-Graduação, 2º andar, na Av. Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada – Santos/São Paulo, os membros da comissão examinadora, abaixo-relacionados, para a realização da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da mestranda **Luciana Reis Hidalgo**, que apresentou e defendeu publicamente o texto de sua dissertação de mestrado profissional intitulada "Potencialidade do método Montessori como dinamizador das habilidades leitoras no 1º ano do ensino fundamental" e Produto Final "Trilha Montessoriana: Estratégias de alfabetização com suporte didátido fundamentado no método Montessori, sob a presidência do Profª. Drª. Simone Rezende da Silva.

Após a arguição e questionamentos feitos ao candidato pelos componentes da Comissão Examinadora e tendo sido desenvolvida a sessão conforme o regulamento da CEPG do Programa de Pós-Graduação em MP, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, da UNIMES, foram atribuídas as seguintes avaliações:

	APROVADO / REPROVADO – ASSINATURA
Profª. Drª. Ligia Ajaime Azzalis	Aprovada gov.br Documento assinado digitalmente LIGIA AJAIME AZZALIS Data: 16/04/2025 10:48:10-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Profª. Dra. Giselle Larizzatti Agazzi	

Considerando os apontamentos da Banca Examinadora, o discente deverá apresentar as correções solicitadas no prazo de 30 dias para avaliação da orientadora quanto ao cumprimento das solicitações.

Santos, 16 de abril de 2025..

Profª. Drª. Simone Rezende da Silva
Presidente da Banca

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de MP em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos

ANEXO F- FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a): Luciana Reis Hidalgo

Título da Dissertação: Potencialidade do método montessori como dinamizador das habilidades leitoras no 1o ano do Ensino Fundamental

Produto Educacional: Trilha Montessoriana: Estratégias de alfabetização com suporte didático fundamentado no método Montessori

Orientador(a): Profa. Dra. Simone Rezende da Silva

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	(x) o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. ( ) o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. ( ) o PE possui ISSN ou ISBN. ( ) o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. *mais de um item pode ser marcado.	(x) o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (x)a metodologia apresenta a forma de aplicação e análise do PE.

	(x) há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. (x) há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	( ) PE não utilizado durante a pesquisa relacionada à prática profissional do discente. (x) PE aplicado durante a pesquisa relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de seus objetivos e metodologia, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (x) PE tem características de aplicabilidade a partir a partir de seus objetivos e metodologia e foi aplicado durante a pesquisa. ( ) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.	( ) PE sem acesso. ( ) PE com acesso via rede fechada. ( ) PE com acesso público e gratuito. ( ) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa (x) PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.	( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. (x) Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.

Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.	(x) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). ( ) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos. ( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes.

Observações:

Assinatura dos membros da banca:

Prof(a). Dr(a). Simone Rezende da Silva
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Giselle Larizzatti Agazzi
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Membro Interno da Banca Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
LIGIA AJAIME AZZALIS
Data: 16/04/2025 10:23:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Lígia Ajaime Azzalis
UNIFESP - Diadema
Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 16/04/ 2025.