

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO de MESQUITA FILHO” – UNESP**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília**

**LAIS RIBEIRO SOLER BOMFIM**

**O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO DE MARIA MONTESSORI COMO PRÁTICA MORAL**

Marília  
2026



**LAIS RIBEIRO SOLER BOMFIM**

**O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO DE MARIA MONTESSORI COMO PRÁTICA MORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia

Marília

2026

B695e

Bomfim, Lais Ribeiro Soler

O Exercício do Silêncio de Maria Montessori como prática moral / Lais Ribeiro Soler Bomfim. -- Marília, 2026

81 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

1. Exercício do Silêncio. 2. Maria Montessori. 3. Prática Moral. 4. Desenvolvimento Moral da Criança. I. Título.

**LAIS RIBEIRO SOLER BOMFIM**

**O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO DE MARIA MONTESSORI COMO PRÁTICA MORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Data da defesa: 02/03/2026

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia  
UNESP – Câmpus de Marília

---

Prof. Dra. Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi  
UNESP – Câmpus de Presidente Prudente

---

Prof. Dra. Profa. Dra. Rita Melissa Lepre  
UNESP – Câmpus de Bauru

Dedico este trabalho à minha pequena dádiva, Beatriz.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, primeiramente, por cada pequena graça concedida ao longo de toda esta caminhada.

Ao meu pai, Adão Aparecido Soler, por ter tornado sua família sua prioridade, nos breves anos em que estive conosco.

À minha mãe, Maria de Lourdes Ribeiro Soler, pelo apoio incondicional ao longo de todos esses anos.

Ao meu marido Thiago da Silva Bomfim, pela paciência e presença ao longo de toda caminhada acadêmica.

À minha orientadora Professora Doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia, por guiar de uma forma tão humana e sensível cada passo dado em toda e intensa atípica jornada.

A todos os professores que caminharam comigo em minha vida acadêmica e profissional.

À cada criança com quem pude compartilhar o cotidiano em cada uma das escolas em que estive desde 2016.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral pela inspiração e incentivo.

À comissão científica da Organização Montessori do Brasil, pela disponibilidade e apoio.

“A moral se constitui de um lado prático, que governa as relações sociais, e de um lado espiritual, que determina o despertar da consciência. É difícil tornar reais as relações sociais usando apenas a imaginação; a experiência prática é necessária. Não se pode despertar a consciência falando sobre ela”.

Maria Montessori (2022, p. 27)

## RESUMO

Esta pesquisa investiga as possibilidades de utilizar a prática montessoriana Exercício do Silêncio como prática moral e quais os benefícios para o desenvolvimento moral da criança. Para tal, é considerado a prática pedagógica da pesquisadora registrada através da observação docente do cotidiano em diários utilizados como instrumentos avaliativos complementares em uma escola pública de Anos Iniciais de Ensino Fundamental localizada no interior paulista, a qual é professora regente da instituição. Foram analisados os registros cursivos realizados pela autora dentre o período de 2023 a 2025, em três grupos distintos, nesta pesquisa nomeados como Grupos 1, 2 e 3. Através desta análise, foi descrita a aplicação da prática do Exercício do Silêncio com estes três grupos distintos. Para realizá-la, foi utilizado a teoria de Maria Montessori a respeito do Exercício do Silêncio e a de Josep Maria Puig sobre o processo de construção da personalidade moral do indivíduo e das práticas morais. Os resultados evidenciam que o Exercício do Silêncio promove o desenvolvimento da autorregulação, da autopercepção da conduta e da observação atenta do coletivo, o que favorece a construção de atitudes cooperativas e responsáveis no ambiente escolar. As conclusões indicam que essa prática montessoriana configura-se como uma prática moral de caráter reflexivo, que pode contribuir ao processo de desenvolvimento moral da criança, favorecendo aspectos relacionados à sua formação integral enquanto sujeitos em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Maria Montessori; Exercício do Silêncio; Desenvolvimento Moral da Criança; Práticas Morais.

## ABSTRACT

This study investigates the possibilities of using the Montessori practice known as the “Silence Lesson” as a moral practice and examines its benefits for the moral development of the children. To this end, the study examines the researcher’s pedagogical practice, as documented through classroom observations recorded in journals used as supplementary assessment tools at a public elementary school located inside the State of São Paulo, where she serves as a classroom teacher. The author’s handwritten records from the period 2023 to 2025 were analyzed across three distinct groups, referred to in this study as Groups 1, 2, and 3. Through this analysis, the application of the Silence Lesson with these three distinct groups was described. To conduct this analysis, the theory of Maria Montessori regarding the Silence Lesson Silence and that of Josep Maria Puig on the process of constructing the individual’s moral personality and moral practices were utilized. The results show that the Silence Lesson promotes the development of self-regulation, self-awareness of behavior, and attentive observation of the group, which fosters the development of cooperative and responsible attitudes in the school environment. The conclusions indicate that this Montessori practice constitutes a reflective moral practice that can contribute to the moral development of the children, fostering aspects related to their holistic formation as developing individuals.

**Keywords:** Maria Montessori; Silence Lesson; Moral development of the children; Moral Practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A linha riscada entre os pisos da escola.....	58
Figura 2 – Representação da primeira etapa da aplicação do Exercício do Silêncio .....	77
Figura 3 – Representação da segunda etapa da aplicação do Exercício do Silêncio .....	78
Figura 4 - Representação da terceira etapa da aplicação do Exercício do Silêncio .....	79

## SUMÁRIO

<b>1 MEMORIAL DESCRITIVO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>3 MARIA MONTESSORI E O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO</b> .....	<b>22</b>
3.1 NOTAS CONTEXTUAIS .....	22
3.2 ASPECTOS TEÓRICOS .....	26
3.2.1 O ambiente preparado .....	26
3.2.2 O adulto preparado .....	27
3.2.3 O método e os materiais .....	28
3.2.4 A função da educação .....	29
3.2.5 A criança e os quatro planos de desenvolvimento .....	30
3.3 O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO .....	32
<b>4 O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE MORAL E AS PRÁTICAS MORAIS EM JOSEP MARIA PUIG</b> .....	<b>34</b>
4.1 NOTAS CONTEXTUAIS SOBRE JOSEP MARIA PUIG .....	34
4.2 A PERSONALIDADE MORAL .....	34
4.2.1 A consciência moral autônoma .....	34
<b>4.2.1.1 Procedimentos da consciência moral</b> .....	<b>35</b>
4.3 A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL COMO PROCESSO EDUCATIVO .....	37
4.4 AS PRÁTICAS MORAIS .....	38
4.5 A TIPOLOGIA DAS PRÁTICAS MORAIS .....	41
4.6 AS PRÁTICAS MORAIS DE REFLEXIVIDADE .....	42
4.6.1 A autorregulação .....	43
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>45</b>
5.1 UMA PESQUISA DOCUMENTAL .....	45
5.2 O REGISTRO DO OBSERVAR DOCENTE .....	45
5.3 OS REGISTROS REALIZADOS EM DIÁRIOS .....	47
5.4 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR .....	48
5.5 LEVANTAMENTO DOS DADOS RELACIONADOS À PRÁTICA DO EXERCÍCIO DO SILÊNCIO. ....	49
5.6 ANÁLISE DOS DADOS .....	49
<b>6 O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO OBSERVADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>51</b>
<b>7 O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO DE MARIA MONTESSORI COMO PRÁTICA MORAL</b> .....	<b>64</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>79</b>

## MEMORIAL DESCRITIVO

Espera-se de todo texto, em especial dos que tem cunho biográfico, um ponto de partida, que retrate o contexto em que surge uma história. Neste memorial, o contexto é ponto de partida, mas também é ponto de chegada: o chão. O chão do quintal, o chão da escola, o chão de diferentes lugares, o chão em que se brinca, o chão em que se aprende, o chão que se silencia.

E foi em um chão de um quintal onde as primeiras brincadeiras simbólicas aconteceram e em que minhas mãos tocavam uma terra *rossa*, que meu inconsciente estabeleceu uma relação afetiva com o brincar e o imaginário. Neste lugar, vivi uma infância tranquila, daquelas que toda criança deveria viver, e que fixei uma base sólida para a inconstância das próximas fases.

A importância de relatar sobre estes anos felizes está em estabelecer um contraponto aos anos solitários e cinzas em que passei pelo chão das escolas onde estudei. Por eles, eu passei. A escola representou um lugar de monotonia, parado, em que o conhecimento era despejado em gotas esparsas e controladas. Eu me escondia, em uma rebelião juvenil, nas bibliotecas, buscando nos livros respostas aos meus questionamentos, que na sala eram classificados como inconvenientes ou inadequados para minha idade e grupo escolar.

A escolha do primeiro curso universitário (Secretariado Executivo Trilíngue na Universidade Estadual de Maringá) foi uma resposta à paixão que nasceu enquanto me escondia entre letras e histórias fantásticas: os idiomas. Neste novo chão, a solidão se manteve, mas tive acesso à línguas estrangeiras que me permitiram expandir o conteúdo que conhecia. Novamente, as aulas não eram suficientes, a sala de aula pequena, mas, desta vez, a biblioteca era enorme!

Passava horas estudando assuntos diversos, sempre alheios aos que estruturam aquela área do conhecimento. Ainda assim, após formada, atuei por alguns anos como secretária executiva, já de volta ao chão de terra *rossa*. Já não tinha mais tempo para voltar aos livros, apenas para organizar, administrar e roteirizar.

Uma alma desavisada pode pensar: que perda de tempo! No meu caso, não. Ter crescido entre livros teve um preço: esqueci da integralidade que me constituía enquanto ser humano. Organizar, administrar e roteirizar exige habilidades e conhecimentos práticos que não foram por mim aprendidos em uma biblioteca, e pude nestes breves anos construir um repertório prático que não havia aprendido até então.

Motivada pela necessidade da fluência na língua inglesa para organizar, administrar e roteirizar, decidi partir para um chão desconhecido, para poder vivenciar um idioma. A única forma possível de fazê-lo em meu contexto foi como *Au Pair*, um tipo de intercâmbio em que se trabalha com o cuidado de crianças e se deve estudar uma quantidade mínima de horas. O trabalho com crianças não representava uma novidade, uma vez que havia sido voluntária no movimento escoteiro por cerca de três anos.

Foi naquele chão desconhecido em uma cidade próxima de Boston (Massachusetts, nos Estados Unidos), que convivi com três meninos que me apresentaram o impacto de crescer entre o método Montessori. Nesta época, o menor deles frequentava uma pequena escola que era inspirada nesta metodologia, e pude observar o que é ser educado em um ambiente que respeita a integralidade humana.

Até então, eu tive diferentes paixões: idiomas, escotismo, métodos de organização. A escrita criativa, histórias fantásticas. Mas esta experiência de um ano apresentou um propósito: a educação. Retornei após o período de um ano ao chão de meu país para viver uma nova história, em solo gaúcho, na cidade de Pelotas. Ainda que estivesse lá por outros motivos, encontrei um principal para me fazer permanecer ali (ainda que por um período determinado): o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas. Desde que entrei no curso em 2017, busquei realizar estágios que me permitissem conhecer a realidade e o cotidiano da Educação Infantil.

Nessas experiências profissionais ligadas à área da Educação, tive a oportunidade de estagiar em uma pequena escola privada de Educação Infantil de inspiração Montessori, onde pude visualizar a potencialidade do método para o desenvolvimento integral da criança. Esta potencialidade era visível (de forma quase palpável) na autonomia, no respeito aos diferentes ritmos, na preocupação com a integralidade da criança. As propostas estavam disponíveis através dos materiais, das experiências e das conversas, sem a preocupação em realizar atividades descontextualizadas em folhas de ofício. O método era respeitado, mas aplicado de uma forma sensível ao contexto daquela comunidade escolar.

Essa sensibilidade ficou expressa principalmente no período de pandemia em 2020. Como um método conhecido especialmente por seus materiais poderia ser replicado à comunidade escolar? As realidades familiares das crianças que se encontravam no cotidiano escolar passaram a ser sua única realidade. Considerando

os contextos ali presentes, eram famílias que de forma geral conseguiram se adaptar ao trabalho online e prezaram por manter o recomendado isolamento social.

Foi neste momento que eu compreendi que os materiais são um aspecto fundamental do método, mas não o único. São, no entanto, os conceitos que foram sendo definidos ao longo de sua trajetória como educadora e pesquisadora que Maria Montessori estabeleceu para apresentar uma metodologia que respeita a integralidade do desenvolvimento da criança e de sua própria vida. Tendo essa percepção, passei a estudar sua bibliografia de forma mais sistemática.

A pandemia impactou cada indivíduo de uma forma diferente. Em minha realidade, foi necessário retornar ao seio familiar, no interior de São Paulo, para poder finalizar o curso de Pedagogia de forma remota. Durante o ano de 2021 foi necessário pausar todos os aspectos de minha vida para estudar, fazendo mais matérias do que o normal para finalizar o curso naquele ano.

No fim daquele ano, já com a certeza de que conseguiria me formar na Universidade Federal de Pelotas, decidi trabalhar como professora eventual na rede municipal de uma cidade próxima à de minha família. Lá, passei a compreender a complexidade da escola pública, e passei a visualizar o repertório montessoriano como uma rica ferramenta para contribuir com o desenvolvimento de cada criança e de seu cotidiano compartilhado.

Durante o segundo semestre de 2022, em um processo de adaptação ao Ensino Fundamental, uma vez que a Educação Infantil havia inspirado não apenas uma mudança profissional, mas um percurso acadêmico durante a graduação, recorro inúmeras vezes ao meu repertório fundamentado por esta abordagem, sem a pretensão (que seria, no mínimo, equivocada) de mudar a cultura da turma em que assumi como regente, ou a forma como a instituição seguia as orientações de um sistema de educação já estabelecido, mas sim de integrar e recorrer à práticas que pudessem enriquecer o currículo direcionado à recuperação de habilidades acadêmicas do grupo, tendo em vista a defasagem causada pelo período em que as atividades foram realizadas de forma remota.

Já em 2023, tendo sido atribuída ao período dedicado ao enriquecimento curricular em uma turma de segundo ano na mesma escola, decidi realizar uma das etapas do curso de formação destinada à educação de crianças entre três e seis anos no Centro de Estudos Montessori Menino Jesus, localizado em Florianópolis, no estado de Santa Catarina. É importante realizar a ressalva de que, como todo método

de ensino, a aplicação integral ou ainda unilateral desta abordagem requer uma formação específica. Ainda que não fosse o meu caso, uma vez que não pretendia sair da escola pública, vi esta formação como uma oportunidade de ampliar meu repertório de práticas, especialmente no que tange à utilização de recursos concretos, no trabalho com as crianças do ciclo de Alfabetização, mesmo que em uma etapa educacional e contexto diferentes.

Nesta ressalva, cabe ainda a defesa de que não é necessário adaptar à escola pública à uma ou outra metodologia, o investimento advindo de recursos públicos com a formação da comunidade escolar e até de um sistema municipal em uma única metodologia para que seja proporcionado às crianças o seu direito ao acesso à uma educação de qualidade. Mas o conhecimento de diferentes perspectivas e abordagens possui a potencialidade da ampliação do repertório que embasa o planejamento das experiências que serão propiciadas às crianças em seu cotidiano escolar, para a construção de um currículo que atenda às suas necessidades educacionais para que sejam formados como sujeitos autônomos e críticos que pertencem à uma comunidade.

E foi assim, num período de férias escolares e com recursos próprios, que realizei esta formação em janeiro de 2023. Dentre todas as experiências que vivenciei naquelas duas semanas, a que mais me atravessou foi uma que até então desconhecia: o Exercício do Silêncio, realizado no início de cada período das atividades, durante as duas semanas de estudos.

Além desta prática montessoriana, trouxe um movimento de registro cotidiano para enriquecer a avaliação de meu dia-a-dia como professora que conheci na Educação Infantil: o registro da observação. Nos anos iniciais possuímos instrumentos de avaliação já estabelecidos, especialmente em um sistema de ensino público, mas este recurso em específico me possibilitou refletir minha prática pedagógica através da descrição das minhas próprias percepções sobre o cotidiano.

Através da aplicação do Exercício do Silêncio e de meus registros, pude dedicar-me nos anos de 2024 e 2025 à análise desta prática montessoriana enquanto prática moral, que nasceu no chão da escola que me acolheu nos últimos quatro anos enquanto uma professora que havia se dedicado à outra etapa da Educação Básica. Esta análise será apresentada nas páginas a seguir, que são o resultado da caminhada aqui descrita.

## 1 INTRODUÇÃO

Certa vez deparei-me com a frase de que um problema de pesquisa nasce a partir da observação minuciosa da realidade. Penso que o verbo nascer poderia ser substituído pelo verbo revelar: um problema de pesquisa torna-se um dado observável quando, ao olhar do pesquisador, a realidade revela-se em camadas complexas, que necessitam ser filtradas pela teoria para sua compreensão.

As páginas do presente estudo, e conseqüente problema de pesquisa, surgiram a partir da observação, registro e reflexão sobre a minha experiência docente em um cotidiano compartilhado com grupos de cerca de vinte e cinco crianças com idade entre sete a nove anos, que frequentaram turmas do Ciclo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de período integral da Rede Municipal de Ensino de um município de médio porte, com aproximadamente 104.000 habitantes (IBGE, 2025) localizado no centro-oeste paulista, interior do Estado de São Paulo, no período entre 2023 e julho de 2025. Este contexto foi apresentado anteriormente de forma detalhada no capítulo intitulado Memorial Descritivo deste trabalho.

Com estes grupos, portanto, foram aplicadas diferentes propostas conhecidas durante a formação Montessori que realizei, mas foi a prática do Exercício do Silêncio que teve maior impacto em meu cotidiano compartilhado com as crianças, a qual integrei à rotina permanente dos grupos em que tenho atuado como regente desde então e, sendo objeto de análise deste estudo, será melhor explicado nesta pesquisa.

Em uma linha desenhada no chão, há um espaço demarcado não apenas para o Exercício do Silêncio, mas também para a Aula de Linha, prática montessoriana que também possui caráter coletivo que foi igualmente integrada à rotina permanente dos grupos em que atuei e atuo como professora regente. Sendo mais específica, na rotina adotada, a Aula de Linha antecede o Exercício do Silêncio.

Acerca desta outra prática coletiva que antecede o Exercício, é interessante comentar que, observando as brincadeiras das crianças que tentavam se equilibrar em trilhos e longos pedaços de madeira, Montessori “resolveu traçar uma linha em suas salas de aula, criando uma sequência de exercícios para desenvolver essa tendência natural da criança de se autocomandar” (Mafra, 2005, p. 20). Desta forma, sistematizou estes exercícios atribuindo-lhes “objetivos definidos, voltados para o

aprimoramento da atenção, da coordenação dos movimentos, da concentração, do desabrochamento e da recomposição interior” (Mafra, 2005, p. 20).

Ainda que sejam aplicados de forma conjunta, em que um antecede o outro, este trabalho tratará apenas do Exercício do Silêncio. Este, por sua vez, o consiste em um momento de contemplação coletiva, realizado pelas crianças enquanto comunidade que convive durante o período escolar. Elas se sentam nesta linha desenhada e ali permanecem em silêncio durante a realização de uma dinâmica naquele momento proposta, que pode ser a observação de um objeto, que é passado de mãos em mãos ou disposto no centro do espaço demarcado, a realização de um movimento corporal feito de forma simultânea, ou ainda, a notação de um curto espaço de tempo demarcado por instrumento de medição temporal (relógio, ampulheta, etc.).

Após a inclusão desta prática na rotina permanente do período da tarde, inicialmente com aquele segundo ano, foi perceptível com o passar das semanas mudanças significativas, tanto na postura das crianças ao realizar esta atividade, como na sua convivência entre pares. Para além do silêncio, a contemplação que era um convite ao individual passou a ser coletiva: cada criança realizou a proposta e permitiu com que seus colegas a realizassem, em um exercício que exigiu a autorregulação e observação de seus pares, estabelecendo ali um contrato coletivo para que o Exercício pudesse acontecer.

Estas observações, baseadas nas anotações feitas em um diário utilizado como instrumento de documentação pedagógica para posterior avaliação e reflexão acerca de minha própria prática docente, nos provocam acerca da potencialidade desta prática montessoriana. Seria, no entanto, esta possível de ser caracterizada como uma prática que, uma vez integrada à rotina escolar, poderia contribuir ao desenvolvimento moral das crianças - uma *prática moral*?

A identificação de práticas que possam contribuir para a Educação Moral das crianças em regime escolar é relevante para o efetivo estabelecimento de uma educação que objetiva a formação básica do cidadão, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96). Nesta, quando tratado do Ensino Fundamental de nove anos, é descrito como este objetivo se dará mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, do “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de

conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” além do “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Brasil, 1996).

Considerada a formação básica do indivíduo em seu desenvolvimento integral, como citada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), é preciso ponderar também a educação de sua personalidade moral. Neste estudo, a discussão que será feita no âmbito da educação moral terá como base epistemológica a corrente psicológica (dentre as quais realizam o debate sobre a moralidade) construtivista de Jean Piaget (La Taille, 1998a, p.9).

Para o pesquisador suíço, a criança “participa ativamente de seu desenvolvimento moral, pois é nas suas interações com a sociedade que ela constrói valores e regras” (La Taille, 1998a, p.9). Em sua perspectiva, tais regras exprimem “a natureza da sociedade” (Piaget, 1994, p. 133), sendo fatos sociais:

que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. É esse fato social que repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelo outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (Piaget, 1994, P.37).

Ao pesquisar sobre as regras e os valores, concluiu que estas passam pela consciência, e “é justamente a qualidade da assimilação racional destes que determina morais diferentes” (La Taille, 1998a, p. 10). Para Piaget, a moral pode ser heterônoma, quando as regras são reconhecidas a partir da autoridade de quem as ditou, ou autônoma, quando as regras são compreendidas em todas as suas nuances a partir dos contratos estabelecidos (La Taille, 1998a, p. 10). Dentro de uma perspectiva educacional:

em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria que gera, justamente, a heteronomia), Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentralização (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo (La Taille, 1998a, p. 10).

Dentro desta corrente teórica, aprofundada também por outros teóricos como o psicólogo Lawrence Kohlberg, com a Teoria do Desenvolvimento Moral, há o professor Josep Maria Puig Rovira, que inova e se diferencia dos demais nesta perspectiva ao relacionar a moral e a personalidade (La Taille, 1998a, p.12).

Josep Maria Puig persegue o estudo do desenvolvimento de uma moral autônoma, necessária para o real exercício da cidadania em uma sociedade democrática, uma vez que o sujeito autônomo estabelece relações respeitadas com os demais na sociedade em que está inserido através dos acordos que fixa em condição de igualdade (La Taille, 1998a, p.12). Tais acordos não são fixados em caráter definitivo, mas de uma forma que permitam a constante reflexão, para que, se necessário, sejam reelaborados e legitimados novamente em seu novo teor (La Taille, 1998a, p.12).

Para Puig, a educação moral é o processo de construção da personalidade moral, consistindo em um duplo processo de adaptação: à sociedade e a si mesmo, um processo dialógico, uma vez que tem a moral como “feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação” (Puig, 1996, p.70).

É importante apontar como para o educador espanhol a construção da personalidade moral “depende de experiências vividas em contextos educativos formais, como a escola, ou em contextos informais, como a vida profissional ou a família” (Puig, 1998a, p.240). Quando há intencionalidade nestas experiências (que podem acontecer em “diversos âmbitos da realidade social”), acontece o que Josep Puig denomina de “práticas morais”, uma vez que “pretendem contribuir conscientemente para a construção da personalidade moral” (Puig, 1998a, p.241).

Retornando ao questionamento se a prática montessoriana denominada Exercício do Silêncio poderia ser considerada como uma prática moral, ponderada a perspectiva da linha construtivista apresentada anteriormente, é necessário primeiramente traçar possíveis aproximações teóricas entre as postulações que fundamentam o método educacional desenvolvido pela médica e educadora italiana Maria Montessori à teoria piagetiana, propriamente dita.

Para tal, foi realizado inicialmente a busca por estudos que aproximassem as duas perspectivas, realizando uma intersecção teórica de onde se pudesse estruturar a análise nesta pesquisa pretendida. Um dos estudos levantados que realizam esta aproximação é o apresentado pelo psicólogo David Elkind na Revista Científica *Harvard Educational Review*, em 1967. Duas de suas teses, que ali defendem possíveis encontros entre estas perspectivas teóricas, se aplicam à presente pesquisa, a saber:

- a) A interação da natureza e da cultura. Considerado o desenvolvimento das habilidades, “a natureza estabelece as estruturas e o período de sua maturação, enquanto a cultura provê os estímulos necessários para sua realização” (Elkind, 1967, p. 542, tradução nossa). Por sua vez, “quanto ao conteúdo do pensamento, a cultura determina o que será aprendido enquanto a natureza determina as capacidades necessárias para tal” (Elkind, 1967, p. 542, tradução nossa).
- b) A relação entre capacidade e aprendizado. Para Piaget e Montessori a capacidade “determina os limites para o aprendizado, além de que a capacidade muda em seu próprio ritmo” e estágios de desenvolvimento (Elkind, 1967, p. 543, tradução nossa).

Pesquisas mais atuais, como a de Tomaz (2024, p. 156), apontam como estas perspectivas dialogam quanto à educação e à autonomia do indivíduo. Tomaz relaciona estes dois fatores “à liberdade de uma elaboração dos projetos pedagógicos, flexibilizando conteúdos e abordagens de acordo com a realidade educacional e sua instituição, bem como, o universo comunitário do ser cidadão de direito e seu habitat natural”. A autora ainda destaca que estas perspectivas concordam que o processo educacional é “um agente fundamental na construção de uma existência significativa e autônoma”.

Considerados estes aspectos, em especial o de como se dá a interação entre a natureza e a cultura para ambas as teorias de Montessori e Piaget, pode-se neste momento retornar às postulações teóricas da educadora italiana, que apresentou em sua obra ideias acerca da moralidade e do desenvolvimento moral da criança.

Para Maria Montessori, o “domínio específico da moral é a relação entre as pessoas; é a própria base da vida social” (Montessori, 2014, p.22), sendo a partir dos sete anos que se nota “o início de uma orientação em direção às questões morais, ao juízo das ações”, período que denomina como segundo plano de desenvolvimento. “Ela agora se preocupa em saber se aquilo que fez foi bom ou ruim. Surge diante dela o problema do bem e do mal [...] Os sete aos doze anos constituem, portanto, um período de particular importância para a educação moral” (Montessori, 2022, p.16).

Para a educadora italiana, a Moral “se constitui de um lado prático, que governa as relações sociais, e de um lado espiritual, que determina o despertar da

consciência no indivíduo” (Montessori, 2022, p.27). Por isso, considera fundamental que a educação moral aconteça através da experiência prática, em dinâmicas tais quais o Exercício do Silêncio. “Não se pode despertar a consciência falando sobre ela” (Montessori, 2022, p.27).

A fim de clarificar o conceito de espiritualidade na abordagem montessoriana, é importante destacar que a italiana concebe este âmbito do ser humano como inato às crianças pequenas, que se expressa como uma força primária que conduz ao desenvolvimento humano (Tregenza, 2008, p.9, tradução nossa). “A visão de Montessori sobre a espiritualidade era de que todas as crianças têm a capacidade para a espiritualidade e podem vivenciá-la, e de fato a vivenciam. (Tregenza, 2008, p.1, tradução nossa).

A autora argumenta que, dado o contexto histórico das pesquisas e escritos de Maria Montessori, que viveu parte de sua vida em uma Itália de tradição católica, sua concepção de espiritualidade poderia ser tida como intrínseca à religião. Entretanto, esta conexão não representa a profundidade dos escritos da educadora italiana, que descreve o âmbito espiritual do indivíduo como parte inerente à integralidade humana. Desta forma, para Montessori, “a espiritualidade é holística e inata no sentido de que toda criança possui uma força interior, espiritual, que impulsiona o desenvolvimento de uma criança pequena” (Tregenza, 2008, p.7).

É importante ressaltar que se optou pela utilização do nome “Exercício do Silêncio” para a prática montessoriana anteriormente descrita por adotar a referência do livro “O Desenvolvimento Criativo da Criança”, de Maria Montessori. No Brasil, é possível encontrar menções ao Exercício também como “Lição do Silêncio” e “Jogo do Silêncio”. Este último termo pode também remeter à uma prática que objetiva o silêncio como medida de controle para a transmissão de conteúdos, que vem sendo divulgada nas redes sociais como uma ferramenta de manejo da sala de aula, e que possui, portanto, objetivos distintos da prática montessoriana.

Buscando responder ao questionamento “Quais as possibilidades da utilização do Exercício do Silêncio como prática moral e quais seus benefícios para o desenvolvimento moral?”, ao longo de suas páginas, este trabalho objetiva analisar as possibilidades de utilizar a prática montessoriana Exercício do Silêncio como prática moral e quais os benefícios para o desenvolvimento moral da criança. Para a realização desta análise, serão objetivos específicos deste estudo:

- a) descrever a aplicação da prática do Exercício do Silêncio a partir do registro docente realizado em diário como instrumento de avaliação;
- b) levantar na bibliografia de Maria Montessori explicações, descrições e menções à prática denominada Exercício do Silêncio;
- c) descrever a partir da obra de Josep Maria Puig o processo de construção da personalidade moral do indivíduo e o conceito de prática moral;
- d) relacionar a prática relatada do Exercício do Silêncio às concepções estabelecidas por Josep Maria Puig.

Esta dissertação organiza-se em um capítulo descritivo sobre a prática inserida no cotidiano anteriormente relatado, dois capítulos teóricos dedicados às postulações de Josep Maria Puig e de Maria Montessori, um capítulo metodológico que apresenta os procedimentos adotados e outro que estabelece as relações entre o Exercício do Silêncio e as práticas morais. O trabalho encerra-se com as considerações finais, nas quais são apresentadas as sínteses conclusivas da pesquisa.

### 3 MARIA MONTESSORI E O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO

#### 3.1 NOTAS CONTEXTUAIS

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu em Chiaravalle, na província de Ancona, em 31 de agosto de 1870. Seus pais eram Alessandro Montessori, servidor público, e Renilde Stoppani, sobrinha-neta do sacerdote, geólogo e paleontólogo Antônio Stoppani, que “recebeu boa educação” (Campos, 2021, p.23).

Aos cinco anos, muda-se com sua família para Roma. Mais tarde, realiza o curso técnico em Engenharia no Régio Instituto Técnico Leonardo da Vinci (até cerca de 1890) e, posteriormente, o curso de Ciências Naturais na Universidade de Roma (Campos, 2021, p.23).

O grau alcançado e estudos adicionais a qualificaram para ingressar no programa de Medicina em 1893, onde enfrentou o preconceito relativo ao gênero, trabalhando sozinha nas dissecações e nas situações em que não recebia autorização para estar junto aos alunos do sexo oposto (Campos, 2021, p.23).

É importante realizar a ressalva de que provavelmente Maria Montessori esteja entre as cinco primeiras mulheres autorizadas a cursar Medicina, em uma Itália onde se havia permitido que estas acessassem o curso superior até então há dezesseis anos (Salomão, 2020).

Especializando-se em Pediatria e Psiquiatria, recebe seu diploma em 1896, e passa a atuar no corpo clínico do Hospital Psiquiátrico San Giovanni, da Universidade de Roma (Campos, 2021, p.24). Neste mesmo ano, representa a Itália no Congresso para os direitos das mulheres, em Berlim, onde defende uma reforma social, discursando principalmente em razão das mulheres trabalhadoras (Campos, 2021, p.24).

Ao integrar um programa de pesquisa na Clínica Psiquiátrica na Universidade de Roma, “percebeu que as crianças estavam alojadas em quartos sem mobília e que não possuíam nenhum tipo de estimulação, o que contribuía para a sua condição de doença” (Campos, 2021, p.25). O trabalho de pesquisa realizado estava na avaliação de crianças que pudessem ser retiradas das instituições psiquiátricas e que pudessem ser “submetidas a atividades didáticas” (Salomão, 2020).

Foi nesta época que Montessori, ao buscar pesquisas sobre crianças com deficiência, tem contato com os estudos que tem grande impacto em sua obra e seu

método: os de Jean Marc Itard (acerca do menino “selvagem” de *Aveyron*) e seu discípulo, Edouard Séguin, realizados na França no início do século XIX (Campos, 2021, p.25). Nestes estudos, foram criados “materiais para desenvolver a percepção sensorial e habilidades motoras e cognitivas das crianças, o qual mais tarde Montessori organizou e reconfigurou em um sistema específico” (Campos, 2021, p.25). Neste período, Montessori também teve contato com as teorias educacionais de Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Neste período, Montessori participou também da fundação da Escola Ortofrênica, da qual foi diretora entre 1900 e 1902. Esta instituição era uma escola para crianças com deficiência e, ao mesmo tempo, “um centro de formação para centro de formação para educadores, médicos e outros especialistas interessados no assunto” (Salomão, 2020).

Os exercícios oferecidos a essas crianças passavam pelas sugestões e descobertas de Itard e Séguin, e incluíam atividades capazes de conduzir a criança a uma independência gradativa, para que aprendesse a cuidar de si mesma, do ambiente onde estava e de seus próximos, além de exercícios sensoriais, que despertavam a capacidade das crianças para estabelecer relações e pensar de forma lógica, além de refinarem seus movimentos e darem propósito às ações de sua inteligência (Salomão, 2020).

A partir destes princípios, o trabalho que desenvolve tem resultados reconhecidos nacional e internacionalmente, em especial pela performance de algumas crianças que atendiam à escola apresentaram ao realizarem testes nacionais então aplicados na Educação Primária, tendo desempenho similar ou superior à média nacional registrada.

Nesta época, nasceu seu filho Mário (1898-1982), fruto de um romance com o psiquiatra e colega da Escola Ortofrênica, Giuseppe Montesano. Por pressões familiares e sociais, os médicos não se casaram, e Mário “foi criado por uma família em um sítio na zona rural de Roma e, posteriormente, em um colégio interno” (Campos, 2021, p.26). Após a morte de sua mãe Renilde, Maria Montessori buscou seu filho para viver consigo em Roma quando este tinha 14 anos. Este fato é de relevância a ser citado neste trabalho para compreensão de que Mário passou a acompanhar sua mãe a partir de quando pôde fazê-lo, e sua contribuição ao trabalho desta foi muito importante: desde acompanhá-la nas inúmeras viagens que realizava para divulgação de seu método, até encarregar-se de reunir os discursos e aulas proferidos para sua posterior publicação.

Já em 1906, *La Dottoressa* (como era chamada na época pela imprensa italiana), era professora na área de Antropologia Pedagógica na Universidade de Roma, respeitada por seus colegas de trabalho e estudo (Salomão, 2020). Para estranhamento destes, Montessori aceitou um convite feito pelo Instituto Imobiliário de Roma, deixando a docência: o de estruturar uma escola para as crianças entre três e sete anos do bairro periférico San Lorenzo na capital italiana, uma vez que estas estavam sendo identificadas como um “problema” por esta instituição em uma área que apresentava muitas questões de cunho estrutural e social, e estava em um intenso processo de urbanização, com fornecimento de água potável e revitalização dos prédios que outrora estava abandonados.

Eram cerca de cinquenta crianças, e Montessori necessitou de apoio de conhecidos para estruturar o local, onde disponibilizou os materiais que desenvolveu a partir dos estudos das postulações de Itard e Séguin, solicitou que os móveis disponibilizados estivessem na altura das crianças e papel e lápis de cor, doados por um terceiro (Salomão, 2020). Essa estrutura era regida pela professora Cândida Nuccitelli, e direcionada por Maria Montessori que visitava a chamada Casa dei Bambini regularmente. “Os exercícios da sala incluíam novamente os cuidados consigo, com o ambiente e com os outros, e as atividades sensoriais, progressivamente refinadas conforme Montessori observava a atividade infantil” (Salomão, 2020).

Em pouco tempo, ao perceber a evolução das crianças, as famílias começaram a pedir a médica italiana que as ensinasse a ler e a escrever. Por tanta insistência, Montessori preparou materiais visando o ensino das letras e, se utilizando de exercícios específicos, permitiu com que algumas destas crianças demonstrassem aprender a escrever em poucos meses, atingindo novamente resultados surpreendentes (Standing, 1998, p. 57).

Mais uma vez, Montessori foi destaque na imprensa italiana e internacional. Afinal, os resultados apresentados se referiam à “dois grupos que nunca tinham entrado na escola, uma vez expostos a meios adequados de educação, superavam o desempenho das crianças “normais””, aquelas que tinham dinheiro, não tinham deficiências, e frequentavam as escolas regulares (Salomão, 2020).

Para divulgar o método que por ela vinha sendo desenvolvido, Montessori publica seu primeiro trabalho, “Pedagogia científica”, mais tarde renomeado como “A descoberta da criança”. Em meados de 1912, a presença da médica italiana na Itália

fica esporádica, em razão das “difusões que seu método de ensino havia alcançado mundialmente” (Campos, 2021, p.41).

Com isso, “sociedades Montessori; programas de treinamento e escolas foram criadas em todos os continentes, levando a Doutora em um itinerário de entrevistas, palestras e viagens interminável, geralmente na companhia de seu jovem secretário, o filho, que a acompanharia até o final de sua vida” (Campos, 2021, p.41).

Em 1915, mudou-se para a Espanha, estabelecendo-se em Barcelona, onde passou a intensificar sua produção intelectual e a organizar novas publicações, entre as quais se destacam *Psicogramática*, *Psicoaritmética* e *L'autoeducazione nelle Scuole Elementari*, posteriormente publicada em inglês sob o título *The Advanced Method* (Kramer, 1988 apud Campos, 2021, p. 47).

Sempre envolvida com a formação de professores e a difusão de seu método, cria a Associação Montessori Internacional, organiza congressos internacionais, e possui trânsito em diversos países, sobretudo na Europa. Esta realidade começa a mudar com o levante do fascismo no continente europeu, em meados da segunda metade da década de 1930, o que levou governos como o de seu próprio país, o de Mussolini, e o de Franco, na Espanha, a fecharem escolas e modificarem as formações para professores.

Campos aponta que, devido a esta crescente tensão militar na Europa, Montessori “realizou na Holanda o 6º Congresso Internacional, em 1937, sobre a Educação e a Paz, e pediu que uma ciência da paz fosse criada” (Kramer, 1988 in Campos, 2021, p.55).

Sendo convidada por Rabindranath Tagore para uma ministrando formações na Sociedade Teosófica da Índia, em 1939 desembarca com seu filho neste país, com o intuito de lá permanecerem por três meses. Por serem italianos e estarem em um país que era então colônia da Inglaterra (país considerado inimigo pela Itália durante a Segunda Grande Guerra), lá são obrigados a permanecer até 1946. Não deixa, no entanto, de formar professores (em solo indiano, são cerca de mil profissionais) em seu método, de conviver com as crianças através da abertura de escolas e de escrever (Campos, 2021, p.60).

Após a Segunda Grande Guerra, estabelece residência em solo holandês, mas continua a viajar e a disseminar o seu conhecimento. “Já em 1947, a Doutora dirigiu uma conferência na Unesco com o tema Educação e paz e, em 1949, recebeu a

primeira das três indicações consecutivas para o Prêmio Nobel da Paz” (Campos, 2021, p.61).

Em 6 de maio de 1952, Maria Montessori morre aos 81 anos, em Noordwijk aan Zee, na Holanda. Apesar de sua avançada idade, planejava ministrar uma conferência no Brasil, em outubro desse mesmo ano.

A partir desse panorama contextual, torna-se pertinente aprofundar a análise dos fundamentos que sustentam sua proposta educativa, examinando, no próximo tópico, os aspectos teóricos da metodologia montessoriana, com ênfase nos princípios que orientam suas práticas pedagógicas e formativas.

### 3.2 ASPECTOS TEÓRICOS

A seguir serão apresentados alguns aspectos teóricos importantes para a compreensão do método montessoriano, a saber:

#### 3.2.1 O ambiente preparado

Em seu livro “Pedagogia científica”, Maria Montessori disserta mais detalhadamente os aspectos que devem ser inerentes ao ambiente que acolhe sua metodologia. Na obra em questão, Montessori possui um capítulo dedicado ao ambiente, onde descreve aspectos físicos, comportamentais e sociais. Ao relatar sobre a mobília que deve dispor o ambiente escolar, a educadora italiana comenta sobre seus estudos acerca de um padrão de mobília “que fosse proporcionada à criança e que correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente” (Montessori, 2019, p. 51).

Quando explica sobre a liberdade que acredita que deve pautar os movimentos das crianças no ambiente escolar, reflete como a liberdade dos indivíduos ali presentes devem ter como limite “o interesse coletivo, e como forma aquilo que denominamos educação dos gestos e das maneiras” (Montessori, 2019, p. 54).

Ao discutir a independência que deve ser diariamente construída no ambiente escolar, Montessori discute a importância das atividades pedagógicas que ajudam as crianças a avançar no caminho da independência. Especialmente quando pensados os bebês e crianças bem pequenas, tais atividades as ensinarão a serem autossuficientes.

Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos: eis o que é o que é uma educação na independência (...). Tudo o que for auxílio inútil [às atividades das crianças] constituirá um entrave ao desenvolvimento (Montessori, 2019, p.61-62).

Na obra supracitada, Montessori possui um capítulo dedicado ao ambiente, onde descreve aspectos físicos, comportamentais e sociais. Ao relatar sobre a mobília que deve dispor o ambiente escolar, a educadora italiana comenta sobre seus estudos acerca de um padrão de mobília “que fosse proporcionada à criança e que correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente” (Montessori, 2019, p. 51).

Quando explica sobre a liberdade que acredita que deve pautar os movimentos das crianças no ambiente escolar, reflete como a liberdade dos indivíduos ali presentes devem ter como limite “o interesse coletivo, e como forma aquilo que denominamos educação dos gestos e das maneiras” (Montessori, 2019, p. 54).

Por fim, Montessori defende a importância de se criar um ambiente adequado, onde a criança possa dedicar-se às atividades pedagógicas baseadas em objetivos que sejam de seu interesse, afinal, “seu tipo de inteligência é diferente do nosso” (Montessori, 2019, p.66).

### 3.2.2 O adulto preparado

Maria Montessori apresentou em algumas de suas obras a relação conflituosa adulto-criança, onde o adulto coloca-se em um patamar superior pela forma como a concebe. Destaca que, após mais de trinta anos de estudos, “aqueles que lhe deram e conservam a vida” consideram a criança um “ser humano relegado pela sociedade” (Montessori, 2019, p. 9). Ainda sobre esta relação conflituosa, ao dissertar sobre a questão social da infância, Montessori denuncia que

Já não existe lugar para a infância nas residências cada vez mais estreitas nas cidades modernas, onde amontoam-se as famílias. Não há lugar para ela nas ruas, porque os veículos se multiplicam e as calçadas estão abarrotadas de pessoas apressadas. Os adultos não dispõem de tempo para ocuparem-se com elas, pois seus compromissos urgentes os oprimem. Pai e mãe são ambos obrigados a trabalhar e, quando o emprego falta, a miséria oprime e arrasa as crianças tanto quanto os adultos [...] A sua situação é semelhante àquela de um homem privado de direitos civis e de ambiente próprio; um ser marginalizado pela sociedade, que todos podem tratar sem respeito, insultar e castigar por força de um direito conferido pela natureza: o direito do adulto (Montessori, 2019, p.10).

Ao destacar os conflitos dessa relação intergeracional nesta obra, publicada originalmente em 1936, Maria Montessori apresenta de forma clara a ideia de que a criança deve ser reconhecida socialmente em suas especificidades, constituindo a infância como “o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor” (Montessori, 2019, p.10).

Defendendo em seu método um posicionamento a necessidade de “uma consciência nova” acerca da infância (Montessori, 2019, p.12), Montessori dedicou grande parte de suas formações e publicações à formação do adulto atuante nas escolas que adotavam em seu método.

Afirmou que “se a pedagogia deve entrar entre as ciências, o método deve caracterizá-la, e a professora deve ser preparada com o método, não com o conteúdo” (Montessori, 2025, p. 112), e que sua qualidade fundamental é a de saber “observar”, que considera uma atitude a ser desenvolvida com uma “alma de cientista”, que é feita de “um interesse apaixonado pelo que vê” (Montessori, 2025, p. 113).

Para a educadora italiana, o adulto que atua com seu método deve também conhecer a “criança física” (Montessori, 2025, p. 118), com o conhecimento do desenvolvimento físico, desde seu nascimento “até a idade em que a vida psíquica, ao começar sua organização, se torna suscetível a intervenções” (Montessori, 2025, p. 118).

Ele é um ser humano sensível, que trabalha com seu intelecto e adora seu trabalho, sem se sentir indefeso. O professor tem fé na natureza humana e na criança, mostrando calma e segurança em si mesmo. Não há espaço para medo ou dúvida. Ele está armado com amor e compreensão (Montessori, 2023, p. 486)

Ao contrário da educação tradicional, o professor no método montessoriano é um mestre, que deve ajudar a criança em seu trabalho com os materiais de desenvolvimento, “preparando um ambiente que desperte seu interesse” (Montessori, 2024, p. 486).

### 3.2.3 O método e os materiais

Lillard destaca que Montessori, em oposição a outros filósofos da educação, “desenvolveu um método educacional para implementar sua filosofia” (Lillard, 2017, p.45). Apesar de buscar garantir a manutenção dos conceitos que desenvolveu e aprimorou ao longo dos anos.

“Montessori queria que seu método fosse considerado um sistema aberto, e não algo fixo. Ela acreditava em inovação na sala de aula, e toda a sua abordagem educacional tinha o espírito da experimentação constante com base na observação da criança” (Lillard, 2017, p.45).

Acerca dos materiais que desenvolveu, ainda que estes tenham maior visibilidade, o papel dos materiais não deve ser confundido com os empregados em métodos tradicionais, uma vez que seus objetivos “não são o externo, de ensinar habilidades às crianças nem de transmitir conhecimento por meio do ‘uso correto” (Lillard, 2017, p.54). Nesta perspectiva, os materiais “priorizam o interno, a autoconstrução e o desenvolvimento psíquico da criança” (Lillard, 2017, p.54).

Montessori chamava os materiais que desenvolveu como “materiais sensoriais”. Considerava-os essenciais para a educação das crianças até os seis anos, um período que descreve que a criança “se mexe o tempo todo, de modo que, além de ser a idade sensorial, essa fase também é chamada de idade motora, a idade do movimento” (Montessori, 2024, p.93).

Estes materiais, portanto, são capazes de auxiliar na educação dos sentidos, “servindo para a atividade e o movimento” (Montessori, 2024, p.93). Além disso, considera que estes possuem a capacidade de “despertar o poder mental superior da criança, evocando a concentração, a atenção profunda e o poder de raciocínio” (Montessori, 2024, p.93).

Montessori desenvolveu, desde as inspirações tidas pelas postulações de Itard e Séguin, conforme descrito anteriormente, materiais na área da matemática, linguagem, botânica, música, atividades de vida prática, entre outros. Estes são dispostos em áreas específicas na sala de aula montessoriana, e a criança tem a liberdade de trabalhar em seu próprio ritmo e interesse. À professora, ou à guia montessoriana, cabe a apresentação de cada um deles, e realizar uma interação que acontece de forma triangular: criança-material-adulto.

#### 3.2.4 A função da educação

Uma das maiores contribuições, em diferentes âmbitos, de Montessori à Educação, foi sua forma de conceber a criança. Esta ideia questionou (e, ainda questiona) a própria concepção da Educação Tradicional.

Montessori afirmava, à época, que a educação era rica em métodos, mas não considerava “a vida em si mesma”. “Hoje a educação, tal como é concebida, prescinde ao mesmo tempo da vida biológica e da social. Todos aqueles que entram no mundo da educação ficam isolados da sociedade” (Montessori, 2021, p.17). Para a educadora italiana, era fundamental que a sociedade como um todo conhecesse as leis do desenvolvimento infantil (Montessori, 2021, p.17). Ela ainda enfatiza que:

os mecanismos escolares são estranhos a vida social contemporânea, ela parece ser excluída, com seus problemas, do campo educacional. O mundo da educação é uma espécie de ilha onde os indivíduos, distantes do mundo, preparam-se para a vida permanecendo alheios a ela (Montessori, 2021, p.18).

Destaca ainda que “na maior parte das escolas oficiais do Estado, o que importa é que o programa seja realizado” (Montessori, 2021, p.18).

### 3.2.5 A criança e os quatro planos de desenvolvimento

De acordo com Campos (2021, p.63), Montessori apresenta o processo de desenvolvimento e a condição humana como um “Bulbo”, ou ainda “os Quatro Planos de Desenvolvimento, na qual apresentou de forma orgânica e assimétrica o dinamismo humano”. São estes:

- **Primeiro Plano de Desenvolvimento:** compreende desde o nascimento até os até seis anos. Para a educadora italiana, é o período que mais possui “manifestações notavelmente diferentes” (Montessori, 2021, p. 26), o qual denomina como “Mente Absorvente”, que, por sua vez, possui duas subfases distintas:
  - a) A primeira é entre zero até três anos, onde a mente absorvente é de característica inconsciente, e corresponde à um período de abertura ao mundo, de espontaneidade, no qual “se constroem as estruturas e esquemas ‘em função das quais todas as experiências posteriores são confrontadas e assimiladas’” (Rohrs, 2010, p. 29 in Campos, 2021, p. 65).
  - b) A segunda compreende dos três até os seis anos, e é onde a mente absorvente torna-se consciente, caracterizada pela fase de aprendizagem pelo concreto,

em que a criança possui a “mão como órgão da inteligência (Campos, 2021, p. 65).

Este período dos seis primeiros anos é marcado pelo surgimento dos chamados períodos sensíveis, que se constituem como “janelas de oportunidade” para uma maior capacidade natural de apreensão de grupos de informações que advém do ambiente (Standing, 1957, p. 119, tradução nossa), sendo eles: ordem, linguagem, movimento, desenvolvimento dos sentidos, refinamento dos sentidos, graça e cortesia.

- **Segundo Plano de Desenvolvimento:** compreende dos seis até os doze anos. Para Maria Montessori, esta etapa é marcada por um período de crescimento em que não considera haver grandes transformações, em que destaca a estabilidade psíquica e física, com o desenvolvimento intelectual da criança, no qual “ela apresenta a consolidação e expansão de funções cognitivas, de conquistas sensoriais e de abstração, e pela construção do senso moral” (Campos, 2021, p. 65).
- **Terceiro Plano de Desenvolvimento:** inicia-se aos doze aos até os dezoito anos, correspondente à puberdade, Montessori destaca nesse período as transformações físicas do corpo, com a reconstrução das estruturas da personalidade, constituindo-se como um “período de dúvidas, hesitações, indisciplina, rebeldia, desânimo e decréscimo da capacidade intelectual” (Campos, 2021, p. 66), onde há a consolidação da consciência social e individual e de uma maior capacidade crítica e reflexiva.
- **Quarto Plano de Desenvolvimento:** há a estabilidade da aprendizagem e da evolução humana, com um “aceno à solidariedade e ao humanismo” (Campos, 2021, p. 66).

Após estudar vários aspectos que compõem o desenvolvimento infantil, a educadora italiana afirmou que o “trabalho de construção realizado pela criança é impressionante e tudo o que possuímos foi construído por aquela criança eu nós mesmos fomos nos dois primeiros anos de vida (Montessori, 2021, p. 14).

Montessori ainda defende que se é esperado uma reconstrução (considerado seu contexto de pós-guerra) o desenvolvimento do potencial humano deve ser o objetivo da educação.

### 3.3 O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO

Acerca do silêncio em si mesmo, Montessori o considera como a eliminação de sons e ruídos, e que, para consegui-lo, é necessário não haver movimento. A educadora italiana defende que atingi-lo “é algo muito difícil, se não for impossível, porque para obtê-lo deveria haver a total ausência de movimento. Pode haver níveis dele, assim como pode haver níveis de sons e ruídos” (Montessori, 2021, p.117, tradução nossa).

Maria Montessori relatou em uma de suas palestras ministradas na Índia que nunca havia considerado que as crianças poderiam interessar-se pelo silêncio, até que, certa vez, mostrou um bebê para um grupo de crianças mais velhas, e estas, ao tentarem reproduzir a posição do pequeno, tentaram imitar também sua respiração silenciosa. “Uma calma tranquila nos envolveu e houve um silêncio que nunca havíamos tido antes” (Montessori, 2024, p.84).

A educadora considera que, quando vivenciam o silêncio, através de uma prática constante, as crianças tendem a buscá-lo tanto quanto possível, e isto acontece à medida que compreendem que precisam controlar os seus movimentos (Montessori, 2021, p.117).

“Diferente de dizer “Faça silêncio! Fica quieto! Não é só uma questão de não falar, mas de controlar todos os movimentos do corpo, até a respiração. Trata-se de uma pesquisa, uma busca da eliminação de todas as vozes, que exige a concordância de todos, porque se uma única pessoa fizer barulho, o silêncio não é mais perfeito. Para realizar o exercício do silêncio, é fundamental obter o consentimento de todas as crianças. Isso é de grande importância. Toda educação individual nada mais é do que a atuação interna da vontade, tendo consciência do que foi pedido: dizer “sim” porque aceitamos e queremos fazer o que nos pediram” (Montessori, 2024, p.84-85).

Albert Max Joosten, ao descrever a prática citada anteriormente conhecida como Exercício do Silêncio, enfatiza que o Exercício do Silêncio nunca será utilizado pelas professoras como uma imposição disciplinar, ou ainda para diminuir a intensidade do barulho que esteja alto em determinado ambiente (2021, p.127, tradução nossa). De acordo com Joosten (2021, p.127, tradução nossa), seu desenvolvimento se fundamenta na:

- a) Coordenação dos movimentos em ação (exercícios de Vida Prática);
- b) Coordenação dos movimentos relativos aos sons, ruídos e sensações;
- c) Desenvolvimento interior (vontade interior, silêncio e autodeterminação);
- d) Esforço social (pela comunidade).

Acerca do Exercício do Silêncio, Mário Montessori, explana sobre a importância do autocontrole, dizendo que esta habilidade é um requisito para a concentração, a meditação, a objetividade e ao desapego" (tradução nossa, Mário Montessori, 2021, p.121). A nível pessoal, esta habilidade pode levar "à clareza mental e à serenidade" (Mário Montessori, 2021, p.121, tradução nossa). Em nível coletivo, pode levar à cooperação e à tolerância (Mário Montessori, 2021, p.121, tradução nossa).

## 4 O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE MORAL E AS PRÁTICAS MORAIS EM JOSEP MARIA PUIG

### 4.1 NOTAS CONTEXTUAIS SOBRE JOSEP MARIA PUIG

O espanhol Josep Maria Puig nasceu em Mataró, na província de Barcelona, na comunidade autônoma da Catalunha, em 1951. Tornou-se catedrático na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, instituição na qual lecionou disciplinas na área da Teoria da Educação e onde foi um dos fundadores do GREM (Grupo de Pesquisa em Educação Moral) (Arantes; Araújo; Silva; 2019).

### 4.2 A PERSONALIDADE MORAL

Em sua obra que inaugura as postulações (como apontado pelo pesquisador Yves de La Taille ao escrever a apresentação deste estudo na publicação brasileira, “A Construção da Personalidade Moral”) que relacionam a moral à personalidade (La Taille, 1998a, p. 13), Puig estabelece aspectos que considera serem inerentes à pessoa moral (Puig, 1998a, p.77), os quais serão apresentados a seguir.

#### 4.2.1 A consciência moral autônoma

Em sua perspectiva, a consciência moral é entendida como “condição constitutiva da personalidade moral humana e, portanto, como elemento imprescindível ao considerar os fatos e as decisões humanas como morais (Puig, 1998a, p.77)”. O autor espanhol considera que o “ser moral” necessita da constante revisão de nossas crenças e valores já estabelecidos diante das situações cotidianas que sejam controversas, independente dos diferentes pontos de vista e pressões externas (Puig, 1998a, p.78).

a consciência não pode converter-se, sem o risco de desaparecer como tal, em um componente secundário e determinado do comportamento moral. A autonomia da consciência pode estar condicionada por uma infinidade de fatores, mas não pode ser determinada por eles. É a autonomia da consciência que deve adquirir o poder para determinar o critério moral (Puig, 1998a, p.78).

Sob a análise considera-se que a consciência moral autônoma pode ser construída pelo sujeito, esta construção torna-se uma possibilidade que depende da

vontade do sujeito e de seus pares, para além de “todas as forças internas e externas” (Puig, 1998a, p.78).

#### **4.2.1.1 Procedimentos da consciência moral**

Ao considerar que a consciência pode vir a ser autônoma e dialógica, Josep Puig defende que os problemas ou dilemas de valor tornam-se abertos à análise e consequente decisão e âmbito individual, além da “consideração intersubjetiva”, em que “todos os implicados devem realizar para alcançar posturas que reconheçam os pontos de vista de cada um deles” (Puig, 1998a, p.102).

Aliás, em sua perspectiva, a autonomia e a dialogicidade da consciência moral podem gerar um tipo de personalidade moral criado a partir da “construção e crítica de princípios, normas, valores e modos de ser”, capaz de, ao reconhecer as problemáticas inseridas em seu contexto e refletir sobre elas, poderá criticá-la e “construir aqueles princípios e normas que permitirão, do melhor modo possível, o enfrentamento dos conflitos morais” (Puig, 1998a, p.103).

Para Puig, os meios que permitem este direcionamento são o que denomina como procedimentos da consciência moral que, considerado um desenvolvimento típico do indivíduo, podem ser desenvolvidos por todos os sujeitos, e marcam uma linha de conduta valiosa, capazes de “expressar valores que não prejudicam o pluralismo e a diversidade moral” (Puig, 1998a, p.103). Ou seja, são meios que “permitem lidar com as situações morais pelas quais passam os sujeitos e ajudam a construir formas de vida e de ser” (Puig, 1998a, p.103). Entre os instrumentos constitutivos da consciência moral autônoma, estão:

##### **A. O Juízo Moral**

Para o pesquisador catalão, o juízo moral possui caráter prescritivo, ao fornecer uma ideia do que é correto e do que deve ser realizado, portanto, a faculdade que estabelece opiniões sobre o que deve ser feito. A partir desta delimitação em seu significado (Puig, 1998a, p.104), o juízo moral pode ser compreendido como um “instrumento de consciência moral que é usado quando devemos enfrentar situações difíceis, situações ou fatos de índole pessoal,

interpessoal ou social que apresentam um conflito de ação ou uma controvérsia de solução complexa” (Puig, 1998a, p.104).

Puig considera que tais situações são comuns ao cotidiano, onde os sujeitos não conseguem resolvê-las apenas pela aplicação de uma regra social já estabelecida; em geral estas necessitam que seja tomada um posicionamento e buscar razões para fazê-lo (Puig, 1998a, p.104). “Os juízos morais pretendem, pois, esclarecer e, caso seja possível, conciliar as controvérsias práticas” (Puig, 1998a, p.104).

## B. A Compreensão

Para Puig, a compreensão pode ser entendida como um processo pertencente à estrutura mais profunda do ser humano, se a tomarmos como algo que “nos aproxima do significado das situações concretas” (Puig, 1998, p.107). Ela se relaciona com a reflexão acerca do contexto sobre a vida prática que envolve o juízo moral, como em uma relação de dependência (Puig, 1998, p.107).

Ainda que ora complementares, são também opostos. Enquanto no juízo moral é manifesta a forma “universal e incondicionada da reflexão moral” (Puig, 1998, p.107), a compreensão

quer reconhecer a particularidade das situações concretas e as respostas, também situacionais, que não só a razão traz, mas também a consciência, o sentimento de equidade, o espírito de conciliação e, afinal, a benevolência e o amor. Com tudo isso, se quer fazer valer, sem colidir com a lei emanada do juízo moral, o caráter excepcional das situações nas quais os agentes morais se encontram (Puig, 1998, p.107).

Além de conferir tons de humanidade à reflexão moral, a qual o autor pondera que deve “reconhecer e enfrentar uma variedade de problemas e fatores contextuais”, a compreensão auxilia, portanto, a determinar o que é justo ponderando as especificidades de cada situação moral (Puig, 1998, p.109).

## C. A Autorregulação

Diferentemente dos outros dois procedimentos morais, a compreensão e o juízo moral, a autorregulação deve ser considerada atendendo às dimensões habituais do

ser moral, ainda que não “esteja alheia (...) às faculdades cognitivas e reflexivas” (Puig, 1998, p.113).

A autorregulação pode ser entendida como a capacidade de autodireção da própria conduta, em um processo que o sujeito intensifica a relação consigo mesmo até que se torne condutor de seus próprios atos (Puig, 1998a, p. 113). “Trata-se, portanto, de que o sujeito controle sua conduta e a oriente de acordo com seus critérios morais e propósitos e interesses idealizados por si mesmo” (Puig, 1998a, p. 113).

Podemos compreender a autorregulação como um procedimento de natureza dialógica, que exige um trabalho de si mesmo e/os com os outros, a fim de atingir a construção de si de forma valiosa (Puig, 1998a, p. 117). O processo de autorregulação do indivíduo será discutido de forma mais detalhada adiante, após a apresentação dos conceitos relacionados à Educação Moral.

#### 4.3 A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL COMO PROCESSO EDUCATIVO

Para Josep Puig, a construção da personalidade moral é um processo inerente à educação moral do sujeito.

Trata-se de formar uma realidade humana complexa [...] implica trabalhar simultaneamente na formação da consciência moral autônoma, no desenvolvimento de suas capacidades ou procedimentos de reflexão e ação, e finalmente na aquisição dos elementos substantivos que constituem a identidade moral de cada indivíduo (Puig, 1998a, p. 149).

O pesquisador catalão considera que a educação moral, apesar de suas diferentes vertentes, apresenta um objetivo claro: ensinar os sujeitos a viverem juntos, em comunidade, tendo em vista o que é “viável em seu conjunto e convivencial para todos os que a formam” (Puig, 1998a, p. 150).

Para Puig, tendo em vista a complexidade desta vida em comunidade, a construção moral requer a presença de problemas morais contextualizados que o sujeito é capaz de perceber nos meios de experiência dos contextos em que está inserido (Puig, 1998a, p. 151). Afinal, “não é possível compreender a formação da personalidade moral sem considerar os contextos ou meios de experiência moral em que se realizam os processos formativos” (Puig, 1998a, p. 153).

Ao adotar essa perspectiva, o conceito de experiência torna-se fundamental para Puig que, considerando a educação moral, se torna chave na construção ou reconstrução dos elementos morais de sua personalidade. Ou seja, a experiência torna-se significativa quando somos desafiados por um problema que nos obriga a buscar uma nova solução [...]. É aí que se formam as capacidades de reflexão e ação moral, onde se adquire os guias de valor e onde se perfila a identidade moral (Puig, 1998a, p. 165). Nesta perspectiva, Lepre (2006) cita como Puig compreende que a Educação Moral, em âmbito de reflexividade, deve auxiliar o indivíduo a:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando a justiça, lhes deu (Puig, 1998b, p.17 in Lepre, 2006, p.6-7).

Compreendida esta perspectiva da Educação Moral para este pesquisador, deve-se ressaltar ainda a pretensão que Puig visualiza para o educar em valores. Para ele, o objetivo primeiro desta deve ser “ajudar os alunos a aprender a viver”. Isto significa aprender a estabelecer um formato de vida sustentável a nível individual e coletivo, compreendendo as ânsias da comunidade em que o indivíduo está inserido (Puig, 2010, p.17).

#### 4.4 AS PRÁTICAS MORAIS

Josep Puig apresenta ainda o conceito de prática moral, que determina como um “tipo de experiência educativa”, que objetivam contribuir de forma consciente para a construção da personalidade moral. Uma prática moral “é um meio de ensino e aprendizagem que se realiza em situações habituais de vida; é uma situação pensada e disposta para aprender na prática social” (Puig, 1998b, p.241).

Tais experiências educativas são, portanto, situações sociais que são utilizadas para ensinar “por meio da própria vida real da instituição” (Puig, 1998a, p. 242). Há de se considerar ainda que estas são situações educativas que, uma vez produzidas na realidade social, são “produzidas na realidade social de maneira

indiferenciada ou paralela a outras atividades vitais” (Puig, 1998a, p. 241). As práticas morais são ações coletivas e devem ser baseadas na combinação de ações, e se aproximam neste momento o quanto possível da cooperação.

Em obras mais recente traduzida para o português e publicada no Brasil, onde atualiza e amplifica o conceito de práticas morais, Puig reflete inicialmente sobre o conceito de prática. Para o autor, uma prática trata de um “curso de acontecimentos humanos, do qual participam várias pessoas, em regime de complicação”. Para esta concepção de curso de acontecimentos, é preciso considerar um duplo significado, tratando a prática como um caminho “que traça uma direção e um sulco que nos predispõe a segui-la de forma constante” (Puig, 2004, p.56).

A partir da ideia da prática em si mesma, o autor estabelece diretrizes conceituais sobre as práticas morais, delineando-as por suas características principais, a saber:

- a) “As práticas são cursos de acontecimentos organizados, rotineiros e educacionais” (Puig, 2004, p. 58). Ao apresentar esta característica, o autor enfatiza a natureza estruturada e repetitiva das práticas, que podem ser entendidas como ações sequenciadas que estão dentro do contexto, da rotina de uma comunidade. Puig lembra que este caráter organizado e rotineiro que possuem lhes constitui uma capacidade permanente de educar, seja em um contexto formal ou informal, tornando-se artefatos sociais de educação (Puig, 2004, p.62).

Às vezes são artefatos de educação informal, na medida em que a função da prática não é educacional, mas sim uma função de educar de maneira secundária ou agregada à sua função social primordial. Outras vezes, as práticas têm uma função educacional formal, na medida em que foram pensadas para educar (...) (Puig, 2004, p.62).

- b) “As práticas ajudam a enfrentar situações morais” (Puig, 2004, p.62). Uma vez compreendidas como ferramentas que visam capacitar os seres humanos a lidar com as problemáticas que se apresentam cotidianamente e que são implicadas com teor moral de forma eficaz e justa. (Puig, 2004, p.63) Para Puig, portanto, “uma prática moral é um curso de acontecimentos culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral” (Puig, 2004, p.62-63).

- c) “As práticas participam da ação humana e da cultura de uma comunidade” (Puig, 2004, p.64). O autor espanhol considera que as práticas participam “simultaneamente da ação humana e da cultura de uma comunidade”, uma vez que “situam-se entre a ação e a cultura, mas não são nem unicamente ação humana, nem unicamente cultura de uma comunidade. As práticas constituem-se com ambas as realidades (Puig, 2004, p.65).
- d) “As práticas supõem a ação combinada dos participantes (Puig, 2004, p. 71)”. Quando se diz sobre uma combinação entre os envolvidos, refere-se à uma ação cooperativa, com participação mútua, que requerem situações onde haja a interação e envolvimento mútuo entre os sujeitos.
- Uma prática é uma ação coletiva, baseada na combinação de ações, e tão próxima quanto possível do polo da cooperação. No entanto, entre a máxima coordenação e a máxima cooperação, existe uma ampla gama de situações intermediárias, nas quais se localizam as práticas reais de nossas instituições (Puig, 2004, p. 73).
- e) “As práticas perseguem objetivos e expressam valores” (Puig, 2004, p.74). Ao afirmar que cada prática persegue um objetivo específico, Puig defende que as práticas possuem uma funcionalidade. Quando estas se realizam, manifestam e promovem valores morais implícitos e/ou explícitos. Portanto, para o autor, são consideradas morais aquelas em que “os valores expressos durante o procedimento de sua realização acabam tendo tanta transcendência quanto os objetivos para os quais a prática foi criada” (Puig, 2004, p.75).
- f) “As práticas exigem o domínio de valores” (Puig, 2004, p.77). Para que uma prática se desenvolva conforme o esperado, é necessário que os sujeitos envolvidos demonstrem certas habilidades virtuosas. “Não há uma realização autêntica de uma prática se os sujeitos não se esforçam para adquirir e manifestar os comportamentos virtuosos imprescindíveis para que a prática se realize de maneira ótima” (Puig, 2004, p. 77). Considera, assim, as práticas como teatros ou oficinas de virtude, que requerem um “desempenho excelente” dos envolvidos, e que permitem o constante aprimoramento das “virtudes presentes na prática” (Puig, 2004, p.78).

- g) “As práticas formam a personalidade moral” (Puig, 2004, p.79). Para o pesquisador espanhol, esta característica significa afirmar que as práticas atuam de forma ativa na formação da personalidade moral, constituindo um sujeito que está inserido em seu contexto, e ligado a ele em várias dimensões.

Acreditamos que as práticas morais contribuem para o desenvolvimento e a aquisição de cursos de acontecimentos valiosos, capacidades morais, virtudes, conceitos de valor e ideias éticas, sentido de permanência à coletividade e identidade pessoal. (Puig, 2004, p.82)

- h) “A práticas realizam-se em situações de ‘oficina’” (Puig, 2004, p.84). Para o pesquisador espanhol, é no interior das práticas que se realizam situações de aprendizagem as quais denomina oficinas (Puig, 2004, p.84). “Denominamos oficina uma situação social cujas características e funcionamento se convertem em instrumento educativo fundamental para a reprodução da vida cultural” (Puig, 2004, p.84).

#### 4.5 A TIPOLOGIA DAS PRÁTICAS MORAIS

Josep Puig diferencia as práticas entre procedimentais e substantivas. As primeiras estão relacionadas aos métodos, às regras, ao como uma comunidade define suas formas de enfrentamento às situações conflituosas e injustiças; já as substantivas estão relacionadas ao conteúdo moral que abarcam tais situações citadas anteriormente (Puig, 2004). Apesar desta diferenciação, Puig alerta que ambas não são “excludentes, mas, ao contrário, são complementares” (Puig, 2004, p.94).

Nesta obra em que trata especificamente das Práticas Morais, Puig descreve dois tipos de práticas morais procedimentais (as de reflexividade e de deliberação) e dois de práticas morais substantivas (de virtude e normativas). A saber:

- a) Práticas de reflexividade: “são aquelas que proporcionam meios para o autoconhecimento, a autoavaliação e a autoconstrução pessoal” (Puig, 2004, p.92).
- b) Práticas de deliberação: “todas aquelas situações que convidam ao diálogo, compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões” (Puig, 2004, p.92).
- c) Práticas de virtude: “Englobam todos aqueles cursos de acontecimentos que cristalizam valores em uma forma social estabelecida - ou seja, os modos de

conduzir-se, os rituais e as rotinas que entrelaçam comportamentos que uma determinada tradição cultural considerada desejáveis” (Puig, 2004, p.93).

- d) Práticas normativas: têm a ver com as múltiplas ações levadas a efeito numa escola para transmitir as normas básicas que regem seu funcionamento (Puig, 2004, p.93).

A seguir, serão detalhadas as práticas morais de reflexividade, para fins de abarcamento teórico deste estudo.

#### 4.6 AS PRÁTICAS MORAIS DE REFLEXIVIDADE

De acordo com o autor neste capítulo analisado, as práticas de reflexividade “expressam uma das mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental: o conhecimento e o cuidado de si mesmo” (Puig, 2004, p.96). Ainda de acordo com o autor, foram:

após múltiplas mudanças e mutações, o autoconhecimento, a sinceridade consigo mesmo, a autoestima, a autoavaliação e a autorregulação converteram-se nas formas mais representativas que o ideal ético da reflexividade assume atualmente (Puig, 2004, p.96).

É preciso diferenciar os procedimentos, produtos e valores ligados à reflexividade. Considerados os procedimentos o uso de certas capacidades psicológicas que permitem a realização de operações diversas no âmbito do “eu” (Puig, 2004, p.100). Os mais comuns são: a auto-observação, a autoavaliação e a autorregulação.

Quanto aos produtos de reflexividade, Puig menciona a consciência de si mesmo, o autoconceito, a identidade do eu e o caráter como resultado pessoal (Puig, 2004, p.100). Por fim, quanto aos valores da reflexividade, há de se considerar a autenticidade, a autorrealização, a excelência e a autoestima (Puig, 2004, p.101).

No âmbito escolar, as práticas que podem ser aplicadas são (Puig, 2004, p.103):

- a) Os trabalhos com a imagem corporal;
- b) A análise das mudanças físicas e atitudinais;
- c) A confecção de textos autobiográficos;
- d) Os exercícios de autoavaliação;

- e) As entrevistas pessoais;
- f) O estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em a situação de conflito;
- g) Os exercícios de autorregulação.

Quanto à forma das práticas de reflexividade, Puig esclarece que ainda que tenha sido identificado uma grande variedade entre elas, de forma geral, elas trabalham o sujeito em sua individualidade, ainda que a proposta seja direcionada ao coletivo (Puig, 2004, p.103). “A natureza desse tipo de prática acarreta que, no planejamento das sessões de aula, predominem momentos independentes nos quais cada aluno vai realizando um esforço para reconhecer e expressar o que detectou em si mesmo” (Puig, 2004, p.103).

A seguir, será abordado o conceito de autorregulação em Josep Maria Puig, trazido com ênfase em sua obra “Ética e valores: métodos para um ensino transversal”, publicado em língua portuguesa no Brasil em 1998, bem como os níveis de regulação da conduta, publicado em sua obra “*Educación Moral*” (1998).

#### 4.6.1 A autorregulação

Para Puig, as capacidades autorreguladoras estão ligadas ao controle de sua própria conduta por parte do indivíduo (Puig, 1998b, p.123). Este movimento trata de sua tentativa de uma parte, conseguir uma grande coerência pontual entre o juízo e a ação moral; por outra, esforça-se por estabelecer a formação de hábitos comportamentais coincidentes com seus critérios pessoais de valor; e, finalmente, orienta-se para a construção de um modo de ser autônomo (Puig, 1998b, p.123).

O desenvolvimento da autorregulação pelos indivíduos objetiva, enquanto capacidade humana, a condução de sua própria conduta almejando seus próprios anseios. Ainda assim, esta capacidade de auto condução não é comum a todos os indivíduos, uma vez que exige um “trabalho educativo sistemático”, que não é “fácil nem imediato” (Puig, 1998b, p. 125).

Ainda de acordo com o autor, a autorregulação é “um instrumento de controle da conduta que define diferentes espaços morais”, a saber:

- a) A capacidade de autorregular-se significa também ser capaz de realizar o “que cada um acredita que deve fazer, mesmo que nem sempre seja simples e fácil de ser realizado” (Puig, 1998b, p.125).
- b) A autorregulação tem a pretensão de contribuir para a formação de comportamentos e hábitos que estejam alinhados com as regras e critérios que o sujeito julga adequados seguir, além de representar a “adequação exata do juízo da ação moral” (Puig, 1998b, p.125).
- c) A autorregulação deve proporcionar aos sujeitos o pleno controle dos meios que a tornam possível, além de “buscar a coerência entre o juízo e a ação moral e contribuir para a construção dos hábitos e das virtudes morais” (Puig, 1998b, p.125).

Para desenvolver-se nestes espaços morais, o sujeito, ainda que tenha a capacidade de regular sua conduta, não significa que terá um domínio amplo de todos os recursos que envolvem o autorregular-se. Para Puig, a autorregulação é uma aprendizagem lenta e trabalhosa (tradução nossa; García; Puig Rovira, 1998, p.46), um processo de aprendizagem onde “o indivíduo (vai dotando a si mesmo de mecanismos distintos, recursos, dispositivos e habilidades que o permitirão construir-se na direção que considere correta” (tradução nossa; García; Puig Rovira, 1998, p.46). Puig e García apresentam, para melhor compreensão, os níveis de regulação da conduta:

- a) Nível 1. Regulação programada biologicamente - Os objetivos e a maioria dos mecanismos de regulação são estabelecidos de forma biológica.
- b) Nível 2 - Regulação programada socialmente - Os objetivos e mecanismos sociais e pessoais de regulação são estabelecidos socialmente.
- c) Nível 3 - Autorregulação da conduta - Os objetivos e mecanismos sociais e pessoais de regulação são estabelecidos de forma pessoal e autônoma (tradução nossa; García; Puig Rovira, 1998, p.46).

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a construção do percurso metodológico realizado ao longo do período dedicado a esta pesquisa, foi escolhida a abordagem qualitativa, por compreender-se que esta seria “a forma mais adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (Richardson, 2012, p.78), por terem como objeto da pesquisa “situações complexas” ou “estritamente particulares” (Richardson, 2012, p.80). Isto se dá por sua capacidade de

descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 2012, p.80).

A partir dessa abordagem, foi realizada pesquisa documental e bibliográfica, conforme será apresentado a seguir.

### 5.1 UMA PESQUISA DOCUMENTAL

Ainda que se trate de um fenômeno social, envolvendo pessoas, os dados de uma pesquisa documental são levantados indiretamente, ao tomarem a forma de documentos (Gil, 2008, p. 147). Neste tipo de pesquisa, “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 147). Gil aponta que nesta tipologia de investigação, tradicionalmente são considerados também os registros cursivos, tidos como persistentes e continuados (Gil, 2008, p. 148).

Neste estudo, em específico, será realizada pesquisa documental nos registros realizados em diários de observação, utilizados pela pesquisadora e docente como um recurso complementar para avaliação de sua própria prática pedagógica cotidiana.

### 5.2 O REGISTRO DO OBSERVAR DOCENTE

Os documentos analisados neste estudo são oriundos da escolha de considerar e sistematizar em um diário observações cotidianas acerca da prática

docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com fim de ampliar os instrumentos disponíveis para a realização da avaliação da aprendizagem a nível individual e coletivo. Para além dos demais documentos exigidos como parte do registro legal necessário à um sistema municipal de educação público, como o da escola em questão, considerando o contexto brasileiro atual, o professor inserido nesse macrocosmo possui autonomia para observar, registrar, sistematizar os dados observáveis coletados e, a partir destes avaliar como está sendo e como será conduzida a prática docente no grupo do qual é regente.

A observação enquanto instrumento educativo refina “o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica” (Weffort, 1997, p. 12). Para objetivar esse aprendizado o educador direciona o olhar para três focos que sedimentam a construção da aula: o foco da aprendizagem individual e/ou coletiva; o foco da dinâmica na construção do encontro; o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula (Weffort, 1997, p. 12).

Para Knobel e Lankshear (2007, p. 187), ao dissertarem sobre a coleta de dados observáveis do cotidiano, destacam que, sendo esta realizada de forma cuidadosa e sistemática, podem ser gerados registros que contém “relatos ricamente detalhados de situações”. Para os autores, estas observações podem ainda prover uma perspectiva mais aprofundada acerca das práticas, dos eventos e dos processos sociais inseridos em um ambiente pedagógico (Knobel; Lankshear, 1997, p. 187). Fochi, ao dissertar sobre a observação no campo da documentação pedagógica, expõe que “deve ser uma técnica para estranhar aquilo que é familiar” (2015, p. 47).

Acerca do registro das observações, Knobel e Lankshear (2007, p. 195) apresentam como um recurso para a coleta dos dados observáveis as chamadas anotações de campo, que consideram sendo “relatos bastante detalhados do que foi observado”. Nesta forma de registro, os dados são coletados através da escrita.

A escrita enquanto forma de registro, de acordo com Weffort (1997, p. 41), tem sua potencialidade ao materializar e dar “concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente”. Enquanto ferramenta de coleta acerca do cotidiano de um grupo, através destes “registros armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para

poder refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado" (Weffort, 1997, p. 41).

### 5.3 OS REGISTROS REALIZADOS EM DIÁRIOS

A propositora deste estudo em questão, conforme citado anteriormente, utiliza as anotações em diários feitas a partir do cotidiano para sistematizar e refletir sua própria prática docente. Para realização deste estudo, foram analisadas as anotações entre o período de fevereiro de 2023 a julho de 2025, em três diferentes grupos do Ciclo de Alfabetização em que esteve como regente em uma mesma escola municipal de anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada em uma cidade de médio porte, com aproximadamente 104.000 habitantes (IBGE, 2025) localizada no centro-oeste paulista, interior do Estado de São Paulo.

Esta escola é caracterizada por atender crianças a partir dos seis anos, que frequentam do primeiro ao quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em período integral. Neste município, atualmente, o período integral dos Anos Iniciais compreende das 7h00 até às 16h00. As crianças realizam no período da manhã as atividades correspondentes às habilidades indicadas pela Base Nacional Comum Curricular e da Base Comum Curricular Paulista, e no período da tarde, realizam atividades organizadas em abordagens projetuais, que visam ao Enriquecimento Curricular.

As anotações realizadas foram feitas pela perspectiva cotidiana de uma professora regente, que atua no período destinado ao Enriquecimento Curricular, sobre sua prática diária em três grupos distintos, os quais serão denominados como Grupo 1, 2 e 3, caracterizados abaixo:

Grupo 1 — Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e seis crianças com idades entre sete e oito anos. A prática docente foi desenvolvida no período de fevereiro a dezembro de 2023.

Grupo 2 — Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e seis crianças com idades entre oito e nove anos. A prática docente ocorreu nos períodos de fevereiro de 2024 e novembro a dezembro de 2024, considerando-se

um intervalo entre março e outubro de 2024, decorrente de licença-maternidade da pesquisadora.

Grupo 3 — Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e cinco crianças com idades entre sete e oito anos. A prática docente foi realizada no período de fevereiro a julho de 2025.

Os registros a serem considerados foram realizados, portanto, em três diários, sendo cada um correspondente ao tempo de atuação em cada grupo. Estes diários não foram feitos pensando na realização de uma coleta de dados para esta pesquisa, são utilizados pela pesquisadora, como citado anteriormente, como instrumento pertencente ao processo de documentação pedagógica relativa à sua prática, para que, a partir de processo de observação, haja a constante reflexão, avaliação e recondução, quando necessário, do planejamento que guia o cotidiano compartilhado com as crianças.

Ainda assim, os registros realizados principalmente em 2023 e 2024 não tinham uma intenção, a priori, de analisar o Exercício do Silêncio como prática moral, a partir da ótica da Psicologia Moral. A partir dos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), bem como do delineamento dos objetivos dessa dissertação, os registros foram realizados a partir dessa perspectiva.

É importante ressaltar, atentando ao que já foi anteriormente mencionado, que os diários foram escritos com a finalidade de tornarem-se instrumentos complementares para a avaliação da prática docente da pesquisadora, e, conforme estes instrumentos foram sendo feitos, passaram a refletir um pouco mais sobre as questões que podem ser relacionadas ao desenvolvimento moral da criança.

#### 5.4 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Esta instituição está localizada em um bairro periférico do município supracitado, e pode ser considerado que o perfil socioeconômico das famílias pertencentes à comunidade escolar possui residência fixada no entorno da escola, sendo o perfil socioeconômico predominante entre as classes C (Média baixa), D e E (Baixa/ Vulnerabilidade social). Grande parte das famílias possui residência

financiada, alugada ou cedida, e recebe em média dois salários mínimos. O nível de escolaridade predominante é o de familiares com Ensino Médio completo, que atuam profissionalmente em sua maior parte como empregados contratados, mas também há a presença de crianças com familiares autônomos e que recebem auxílios governamentais para suprir as demandas cotidianas. De forma geral, em suas residências há apenas um núcleo familiar (responsáveis e filhos), mas são atendidos casos em que moram na mesma casa dois ou mais núcleos familiares.

Em uma percepção informal das professoras que convivem com as crianças, nos últimos dois anos a comunidade escolar está apresentando características que representam uma maior vulnerabilidade, devido às queixas, relatos e dificuldades manifestadas por elas. Acredita-se que esta percepção logo será representada em dados formais.

Este apontamento sobre a observação de questões relacionadas à própria vida das crianças manifestas durante a própria convivência, nem sempre relatada pelos familiares, estiveram presentes principalmente nos Grupos 2 e 3.

## 5.5 LEVANTAMENTO DOS DADOS RELACIONADOS À PRÁTICA DO EXERCÍCIO DO SILÊNCIO.

Com a decisão de utilizar os registros realizados nos diários como dados para fundamentar este estudo, estabeleceu-se uma sistematização para tratá-los, uma vez que podem ser caracterizados como documentos de cunho pessoal e cursivo (Gil, 1997, p. 148).

Após a realização da leitura exploratória, foi feita a seleção do material que de fato interessa à pesquisa, ou seja, dos excertos que faziam referência à prática montessoriana do Exercício do Silêncio. Em seguida, estes dados foram organizados a partir da ótica da leitura analítica, que possui como finalidade “ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (Gil, 2002, p.78). Por fim, realizou-se a leitura interpretativa, tendo como perspectiva o repertório teórico construído com o levantamento bibliográfico.

## 5.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após estabelecer um relato descritivo da inserção da prática montessoriana do Exercício do Silêncio no cotidiano escolar da propositora deste estudo tendo como base os excertos selecionados, foi realizada sua análise, a partir do repertório teórico levantado, tendo como base o objetivo geral estabelecido para este estudo.

Este repertório foi construído a partir do levantamento. Ademais, foi realizado levantamento bibliográfico, baseados em artigos, teses e nas próprias produções de Maria Montessori, para breve contextualização de seu método, das premissas teóricas que são compreendidas relevantes para o conceito do Exercício do Silêncio, bem como para descrição desta própria prática para a educadora italiana.

Também foi realizado levantamento bibliográfico acerca das postulações de Josep Maria Puig, para compreensão acerca de sua compreensão da personalidade moral e da importância e configuração das práticas morais para o seu desenvolvimento.

## **6 O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO OBSERVADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Como citado na introdução deste estudo, a prática do Exercício do Silêncio foi apresentada em uma formação destinada à interessados em se aprofundar na metodologia montessoriana aplicada às turmas agrupadas de 3-6 anos (uma característica do método). Para melhor contextualização, é importante citar que tal formação ocorreu em uma escola privada de educação infantil e ensino fundamental na cidade de Florianópolis-SC, de tradição montessoriana.

De forma geral, em escolas baseadas nesta abordagem, as salas referência de cada turma possui uma linha bem demarcada no chão, circular, oval ou quadrada, onde acontecem muitos dos momentos coletivos, tal qual o Exercício do Silêncio. Ainda que esta prática tenha sido apresentada como um recurso pedagógico para crianças das etapas finais da Educação Infantil, ela geralmente também é incluída na rotina da primeira turma agrupada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao notar sua potencialidade, decidi inseri-la na rotina permanente da primeira turma, rotina permanente adotada, enquanto escolha praxiológica de uma docente que atua em um período dedicado ao enriquecimento curricular, que considerou e considera o desenvolvimento holístico das crianças, analisando suas necessidades motoras, emocionais, sociais e individuais.

É necessário esclarecer que dizer que foi notada a potencialidade desta prática se relaciona à curiosidade despertada pelos instantes de introspecção e atenção ao momento vivenciado observados inicialmente no curso realizado, apenas com adultos educadores. Esta curiosidade foi acompanhada pela dúvida que questionava se turmas escolares de crianças entre seis e dez anos compostos por uma média de vinte e cinco alunos, em toda a diversidade presente na escola pública, uma característica da instituição em que a prática viria posteriormente a ser aplicada, poderiam apresentar as mesmas posturas. De forma breve, pode-se dizer que no início de sua aplicação com o Grupo 1, foram notadas não só as mesmas posturas, com um envolvimento até maior do que os adultos, mas também, conforme o decorrer do tempo, houve um impacto nas convivências e nas relações entre as crianças.

Considerar a rotina permanente será aplicada significa se atentar à quantas horas permaneceram sentadas no período anterior, se tiveram práticas motoras, se

tiveram algum evento externo, se foram possibilitadas atividades que objetivavam o desempenho coletivo, entre outras ponderações possíveis que consideram não apenas o bem-estar das crianças, mas todo o seu desenvolvimento integral e como estas questões impactam seu próprio processo de aprendizado das habilidades curriculares estabelecidas a nível governamental.

Podem ser consideradas atividades permanentes de um cotidiano escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as que configuram “um conjunto de propostas que têm como característica principal a regularidade, sendo realizadas diariamente e envolvem, por exemplo, as seguintes situações didáticas” (Lerner, 2002 in Gandini, 2023, p.81): acolhida, roda de conversa, chamada, leitura em voz alta realizada pelo professor, produções escritas individuais e coletivas, roda de notícias.

De forma geral, a sequência das atividades estabelecida para iniciar o segundo período do dia letivo se manteve a mesma nos três grupos: havia a organização do espaço para iniciar as atividades do segundo período, o desenho da linha com dois alunos que se voluntariaram para tal conforme será explicado a seguir, com posterior realização da Lição de Linha, prática também da metodologia montessoriana, onde era executada uma dinâmica que envolvia movimento e se caracterizava por ser mais expansiva, seguida pelo Exercício do Silêncio, sendo finalizada pela leitura em voz alta realizada pela docente. Após a leitura, era dedicado alguns minutos à conversa, ao estabelecimento de combinados coletivos e orientações gerais acerca das atividades que seriam desenvolvidas ao longo do dia.

No Grupo 2, houve um reencontro com parte dos alunos que havia pertencido ao Grupo 1 (cerca de metade do antigo grupo, que foi mesclado entre as duas turmas de terceiro ano). A adoção desta rotina no período em que estiveram sob regência da pesquisadora significou, portanto, ao grupo que a acompanhou uma retomada; já aos que não haviam sido seus alunos no ano anterior, uma novidade. Alguns alunos para os quais essa rotina representaria uma retomada manifestaram até mesmo certo alívio, pois, ainda estivéssemos em novembro, seria o retorno a uma dinâmica que lhes era familiar após várias mudanças que ocorreram ao longo do ano e não serão relatadas neste estudo.

No Grupo 3, houve momentos em que foi necessária a reorganização da ordem das atividades permanentes citadas, para contenção de conflitos entre pares, ou para a realização de conversas prévias acerca das regras definidas em grupo para a execução de cada proposta apresentada pela docente. Estas situações

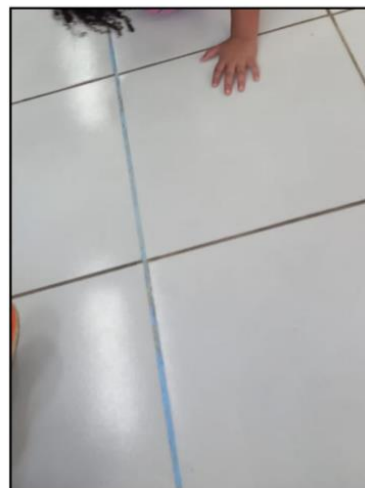
também aconteciam nos outros grupos, mas no terceiro estas foram presenciadas com uma frequência maior no período em questão.

A linha, instrumento utilizado para demarcar um espaço de encontro entre o grande grupo, nos espaços montessorianos, é feita de material que a torna permanente no chão. Uma vez entendida que seria um elemento importante para a dinâmica inicial, foram estudadas diferentes possibilidades para sua realização, mas na escola em questão, teria de ser feita de forma temporária, para que não houvesse o comprometimento do espaço público. A solução encontrada foi riscá-la enquanto um quadrado, utilizando giz colorido para traçar a linha entre os rejuntas do piso da escola, como pode ser visualizado nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - A linha riscada entre os pisos da escola



**FIGURA 1**



**FIGURA 2**

Fonte: Acervo pessoal.

Nos Grupos 1 e 2, os alunos se ofereciam de forma voluntária para traçá-la, e realizavam esta atividade em duplas. No Grupo 3, em decisão tomada durante uma roda de conversa, foi decidido em conjunto com as crianças que seria feito uma espécie de rodízio entre os alunos que queriam traçá-la no chão, sendo que cerca de três deles apontaram que não gostariam de realizar esta preparação do ambiente. Nas anotações relativas ao dia 10 de abril de 2025, há o destaque de que, quando nem havia sido feito este acordo coletivo, uma criança manifestou desconforto sensorial ao tocar o giz, e se recusava a fazer esta preparação específica do ambiente quando lhe era oferecido que participasse.

Acerca de sua explicação e da definição de regras para sua execução, como uma dinâmica coletiva que possui um objetivo a ser perseguido coletivamente, para os três grupos a orientação geral era a mesma: “Para que a gente consiga fazer silêncio, é preciso que todos fiquem em silêncio. Se uma pessoa não ficar em silêncio, o grupo, todos nós, não vamos conseguir fazer o silêncio”. Esta comanda era realizada para reforçar a necessidade de envolvimento de todos do grupo, pois, se um integrante não fizesse a dinâmica proposta em silêncio, a turma não conseguiria atingir o objetivo comum.

No Grupo 3, foi necessário introduzir uma adaptação, para facilitar a compreensão da regra: ao final do Exercício, a professora questionava: “Nós conseguimos fazer Silêncio?”. No diário relacionado a este grupo, há uma anotação em 18 de março levantando a necessidade de buscar alternativas para a rotina estabelecida nos grupos anteriores, uma vez que foi frequente, até meados da anotação em questão, acusações entre pares, como as que apontavam se alguém havia conversado, rido de algum colega ou tentado fazer alguém do grupo rir, feito algum barulho (de forma consciente ou inconsciente).

Por isso, de acordo com apontamento realizado em 10 de abril de 2025, a alternativa encontrada foi reforçar a ideia, antes de iniciar o Exercício, que cada um era responsável somente pelo seu próprio silêncio e que não era necessário cuidar do silêncio dos colegas. Por fim, depois da prática, com a pergunta “Nós conseguimos fazer Silêncio?”, era lembrado que cada um cuida só do seu próprio silêncio. Foi acordado com as crianças que todos responderiam essa pergunta, ao mesmo tempo, “sim” ou “não”, e que, se todos dissessem “sim”, sem exceções, o coletivo iria “ganhar” juntos, conseguir juntos o Silêncio. Ganhar, neste caso, remete ao atingir o objetivo coletivo da prática.

Um destaque importante a ser feito sobre a dinâmica proposta não estabelecia a rigidez dos movimentos, como se fosse sugerido às crianças para permanecerem imóveis, como estátuas. O combinado era apenas o de se sentar sobre a linha e realizar a dinâmica enquanto realizando o próprio Exercício em silêncio, conforme descrito anteriormente.

Para ilustrar esta orientação, pode ser citada parte da escrita realizada em 16 de junho de 2023 acerca do Grupo 1.

[...] Criança A disse hoje que não podia ficar sentado, estava muito difícil “ficar parado”. Perguntei se ele conseguiria ficar em pé, Criança A acenou com a cabeça, como quem diz “sim” e questionei o restante do grupo se ele poderia ficar em pé enquanto nós ficaríamos sentados. Criança A estava tão agitado que pulava algumas vezes, sem sair do seu lugar da linha, mas ficou em silêncio e passou a [folha de] Clússia pra frente!”

No dia, a dinâmica proposta era a da observação de uma folha da planta “Clússia”, presente no jardim da escola. Não foram observados prejuízo na execução ou na busca coletiva do objetivo em comum pela adaptação da prática citada anteriormente.

Quanto à adesão na própria rotina permanente deste segundo período do dia letivo, uma vez que era lhes dado a opção de não participar, todas as crianças dos três grupos em questão acabaram integrando as propostas, ainda que no início alguns tenham manifestado a preferência por não aderir à parte ou toda a rotina proposta.

De acordo com os registros, no Grupo 1, apenas uma criança não quis participar na primeira semana do ano letivo. Já no Grupo 2, todas as crianças participaram da nova rotina de imediato, nos diferentes momentos do ano letivo em que a pesquisadora esteve como regente do grupo (no início e nos dois meses finais). Acerca dessa participação, há o apontamento de 25 de novembro de 2024, que descreve a fala da Criança B, que também integrou o Grupo 1 “Prô, como ‘tava com saudade de ir para cá linha e fazer Silêncio! Até a [Criança C] ficou”. A Criança C não fazia parte do Grupo 1 no ano anterior, e realizou o Exercício no primeiro espaço de tempo descrito no ano de 2024.

No Grupo 3, a dinâmica apresentou características distintas das observadas nos demais grupos, pois qualquer sugestão vinda de uma figura adulta era vista com maior desconfiança, especialmente no início do ano letivo em questão. Após a apresentação da rotina permanente do grupo, cerca de cinco alunos manifestaram não quererem participar e o interesse foi despertado espontaneamente ao longo das semanas seguintes.

Sobre essa situação, há o apontamento do dia 12 de fevereiro de 2025, que faz referência à uma das crianças resistentes (talvez a que tenha demonstrado maior resistência): “[Criança D] não quer participar. Diz que não quer ficar sentado no chão”. Como a rotina é realizada em um curto espaço de tempo, a ele foram oferecidas as opções de sentar-se em silêncio em sua carteira e esperar, ou retirar-

se para ir ao banheiro ou beber água, e que caso optasse por essa alternativa, não seria preciso nem avisar, porque precisaríamos nos concentrar. No dia 19 de março há a anotação “[Criança D] participou da rotina hoje!”, fazendo referência ao aluno que não queria se sentar no chão. Infere-se, pela própria convivência com o Grupo 3, que um dos grandes motivadores para que a Criança D participasse foi a mudança de algumas relações entre seus pares, com a descoberta de interesses e dificuldades em comum.

Quanto à participação das crianças dos três diferentes Grupos, antes de qualquer descrição é preciso apresentar como aconteciam as dinâmicas realizadas dentro da prática Exercício do Silêncio. Ao longo dos períodos correspondentes à atuação em cada Grupo, foram realizadas diferentes dinâmicas para compor esta prática montessoriana. Com a proposta da contemplação, uma das dinâmicas aplicadas foi a observação de objetos que poderiam representar alguma curiosidade, a concretude de algum conteúdo que viria a ser trabalhado ou que trouxessem em si mesmos conteúdos estéticos. Alguns exemplos aplicados com os três grupos foram: rochas, folhas e flores de diferentes plantas, representações de pinturas em cartões postais e pequenas impressões, pequenos artigos esculpidos em pedra sabão, globo, pequenas esculturas, ampulheta, lupa. Uma outra variação das propostas aplicadas foi a contagem de um tempo pré-estabelecido durante determinado em silêncio, como sessenta ou noventa segundos.

Por fim, outra variação possível encontrada foi a sequenciação de movimentos e gestos corporais, como cada um desenhar um formato geométrico em uma lousa pequena e passá-la com o giz para a esquerda ou direita. De forma geral, a duração média do Exercício do Silêncio é de 5 a 10 minutos, sendo este determinado principalmente pelo interesse inicial despertado pela dinâmica no grande grupo.

Ainda que se espere que a escolha da dinâmica impacte diretamente na duração do Exercício do Silêncio, pode-se dizer que, pela experiência de sua aplicação com as três turmas, esta prática, no contexto em que foi aplicado, tem duração média de 5 a 10 minutos, considerando as intervenções iniciais e finais quando foi necessário.

Sobre a execução do Exercício do Silêncio propriamente dito, há uma anotação, datada de 26 de setembro de 2023, relativa ao Grupo 1, que faz uma reflexão acerca desse aspecto: “Sinto o Exercício do Silêncio como uma dança. No

2º [Identificação da turma], parece uma dança em círculo. Cada um tem um ritmo. Um [vai] devagar, outro, mais rápido. Agora, no fim do 3º bimestre, temos um ritmo juntos, nosso. Um grupo”.

Assim também foram as observações sobre a participação e consequente envolvimento: no início dos períodos letivos, era observado inicialmente os indivíduos e seu envolvimento a nível particular. Dentre as anotações levantadas que tratavam sobre a prática montessoriana, aconteceu o mesmo com os Grupos 1 e 3: sobre exercício no início do ano letivo, destacavam as posturas individuais; ao longo do ano, surgiam as que tratavam mais do coletivo. Com o Grupo 2, ainda que não houve a vivência da prática em um tempo necessário para que o grupo encontrasse uma coesão interna, havia a nítida diferença entre os que já a haviam vivenciado no ano anterior e para aqueles em que essa era uma novidade.

Um dos aspectos observados a nível individual foi a respeito das dinâmicas que envolviam a contemplação: houve o aumento do tempo em que cada um observava os objetos passados.

Acerca do Grupo 1, no dia 09 de fevereiro, há um breve registro que descreve sobre como as crianças passaram rapidamente entre si o objeto que tinham em mãos, um cartão postal que retrata a obra Ventania (Antônio Parreiras, 1860). As crianças olhavam rapidamente o que lhes era passado, sem nenhuma atenção aos detalhes retratados. Para este momento, há o destaque “não acredito que observaram o cartão postal. Eles apenas o pegaram e passaram adiante”.

Enquanto no dia 30 de março de 2023, foi identificado o registro que descreve realizada a mesma proposta de dinâmica com outro cartão postal, que retratava a obra “Prímulas”, de Lucilla Fraga, feita entre 1925 e 1950. Desta vez, algumas das crianças deste grupo passavam o dedo pelo cartão, como se quisessem sentir a textura da tinta sobressalente (ainda que se tratasse, mais uma vez, de uma reprodução) e viravam o papel para ver e tentar ler as inscrições no verso (por tratar-se de um cartão postal).

No Grupo 2, havia uma nítida diferença entre os participantes, como mencionado anteriormente. Certa vez, de acordo com registro identificado em 23 de fevereiro de 2024, foi utilizado um sólido geométrico (um cilindro) visando antecipar a concretude do conteúdo que seria abordado ainda naquele dia. Os que haviam praticado o Exercício no ano anterior rolavam o cilindro, o colocavam de pé, o giravam no chão, explorando a materialidade deste item. Já os que não tinham

praticado, de forma geral “pegaram e passaram, quase que no mesmo tempo, como se fosse algo que queimasse as mãos”.

No Grupo 3, observou-se no período analisado que as crianças demonstravam maior envolvimento com as propostas que envolvessem o movimento e a sequenciação de gestos. No entanto, tem um registro, datado de 12 de maio de 2025, que descreve sobre a passagem de um pedaço de pano de renda branco colocado dentro de uma pequena caixa de madeira. Era necessário abrir a caixa, interagir com o pedaço de pano de renda, e fechar a caixa. Há uma breve nota sobre como as crianças interagiram com a materialidade deste item, alguns pegavam o pano nas mãos sentindo sua textura, outros colocavam o item contra a luz (considerando ser um material de aspecto vazado), outros apenas observavam sua aparência, sem tocá-lo. Há um trecho do registro que descreve a interação da Criança E: “[Criança E] colocou a renda no rosto, inclinou sua face para cima e sorriu. Depois, devolveu o pano para a caixa, fechou e a passou adiante”.

A técnica da caixa foi pensada para trazer mais curiosidade sobre os objetos a serem contemplados, e no início do período letivo uma interação como foi desacreditada, como em registro realizado no dia 07 de fevereiro de 2025, o segundo dia de aula, sobre um pequeno cacto dentro de um vaso passado entre o grupo presente “acho que eles atirariam o cacto para o colega do lado se pudessem para que a prática termine logo”.

Outro aspecto interessante a ser abordado encontrado nos registros foram breves notas sobre a mudança de postura das crianças quando comparamos registros nos primeiros contatos com a prática e ao decorrer dos períodos analisados. No Grupo 2, ainda que não tenha tido tempo propriamente dito para observar esta mudança, havia a diferença dada pela experiência entre seus integrantes, como será citado a seguir.

No Grupo 1, há um breve comentário realizado no dia 07 de março de 2023, sobre a Criança F, que precisou ser balançada para despertar e passar adiante a foto revelada de uma flor vermelha que foi utilizada na dinâmica do dia em questão. Há um registro datado de 28 de fevereiro de 2023 que cita a interação da Criança G com a criança H.

[Criança G], ao pensar que não era observado, começou a fazer caretas para a [Criança H]. A [Criança H] colocou as duas mãos na boca, tentando controlar o riso. Logo a [Criança H] passou a fazer caretas também, mas parou quando viu que o [Criança I] passou a olhar na sua direção. Como eu fico em silêncio também, acho que pensam que eu

não estou vendo. Mas eu não chamei a atenção. Só lembrei depois que terminamos [o Exercício] que quando essas coisas acontecem nós todos não cumprimos as regras.

No Grupo 2, há um registro curioso, sobre a Criança J, que não havia estado no Grupo 1, e a Criança K que, por sua vez, integrou esta primeira turma, do dia 06 de fevereiro de 2024: “[Criança J], que ficou do lado da [Criança K], mostrou a língua para [Criança K], e fez um barulho que penso que tenha achado que ninguém escutou. A [Criança K] fez uma cara brava e fez “Shiu!”, e olhou pra mim, para ver se eu estava olhando”.

Ainda sobre o Grupo 2, um registro feito quando a docente retornou para atuar com a turma, datado de 18 de novembro de 2024, mostra a diferença das posturas entre as crianças que tinham vivenciado o Exercício por mais tempo e aquelas que o fizeram apenas algumas vezes no início do ano letivo. A Criança L tentou se comunicar por gestos com a Criança M que estava posicionada à sua frente, na linha oposta do quadrado riscado no chão. Por sua vez, a Criança N, que tinha sido do Grupo 1 e estava sentada ao lado da Criança L, cutucou-a com o cotovelo e falou baixo “Não vamos conseguir fazer Silêncio! Fica quieto!”.

No Grupo 3, em apontamento feito sobre esta prática montessoriana no dia 05 de março de 2025, há um comentário sobre a forma que a Criança O manifestou descontentamento em participar da prática:

Eu não consegui entender o porquê da [Criança O] ter participado, ainda que lhe tenha sido oferecido a opção de não o fazer. [Criança O] participou de braços cruzados, ficou fazendo trejeitos e sons abafados de insatisfação, chegou a virar os olhos. Bastava contar o tempo! Foi a busca de atenção ou a dificuldade em realizar a contagem até o número sessenta?

Sobre o Grupo 1, no dia 25 de outubro de 2023 há um apontamento que já mostra a mudança postural, que diz “É mais um dia em que não conversam, participam de verdade! Hoje parecia que estavam todos sincronizados, atentos ao leque que foi passado. Foi lindo perceber que todos os olhares pareciam estar focados no leque”. Ainda sobre esta questão, há uma nota no dia 18 de novembro, sobre a dinâmica que conta que dentro de uma pequena caixinha de fósforo tem uma formiga invisível.

Para realizá-la, a docente inicia abrindo a caixinha, após a fala feita para anunciar o começo da dinâmica “Vai começar o Exercício do Silêncio”, e finge que pega a formiga com uma das mãos e a coloca na pessoa ao lado. Esta, por sua vez,

precisa pegá-la e colocar em quem está ao seu lado. E assim a formiga invisível é passada até retornar à professora, que a recolhe cuidadosamente na caixinha, para depois dizer “Este foi o Exercício do Silêncio”. A nota diz: “Cada uma das crianças fingiu interagir com a formiga, e todos observavam atentos e curiosos para a direção em que ela supostamente estava. É inacreditável. Todos olhavam na direção da formiga. Ficam todos introspectivos, em silêncio, e todos participam com qualidade.

O individual que afeta o grupo e vice-versa”. Há um comentário sobre o restante do período que, ainda que não seja especificamente sobre o Exercício do Silêncio, mostra o verdadeiro envolvimento que ocorreu com a dinâmica daquele dia: O [Criança P] pediu para deixar a caixinha com o grupo. Eles passavam a caixinha entre si e a formiga invisível foi um elemento que permaneceu na sala pelo resto do dia. Ela foi para o recreio, onde acredito que tenha sido levada para o banheiro também. Em uma grande brincadeira que durou o resto de nosso período juntos. Uma brincadeira coletiva!”

Nesta turma, é possível conceber que não foi preciso questionar se haviam conseguido atingir o silêncio como e com a frequência que era feito no Grupo 3, algo explicado principalmente pelo período maior que tiveram para vivenciá-la. No dia 02 de dezembro há o seguinte apontamento: “Preciso registrar que, depois de terminar o Exercício dizendo ‘Esse foi o Exercício do Silêncio’ juntos, alguns começaram a sussurrar e comemorar ‘Conseguimos!’. O trabalho individual de cada criança foi percebido como parte do todo”.

Uma mudança notada, em que não há registros específicos, apenas menções às falas, é na forma como as comandas que iniciam e finalizam o Exercício eram feitas. Estas menções foram feitas apenas nos Grupos 1 e 3. No início dos períodos analisados, a comanda “Vai começar o Exercício do Silêncio” e “Este foi o Exercício do Silêncio” era dita apenas pela professora; já ao final dos registros, sempre há o destaque “falamos juntos”, “juntos”, como pode-se notar no apontamento feito no parágrafo anterior.

No Grupo 3, há apenas uma breve nota sobre uma mudança postural que demonstra o início de uma consciência coletiva: “Hoje fizemos uma dinâmica gestual diferente hoje. Com uma lousa e um giz, cada um tinha que desenhar um círculo e passar para a sua direita. E todos ficaram em Silêncio observando como o colega que estava com a lousa e o giz iria fazer o círculo. Cada gesto foi acompanhado por todos os olhares presentes na linha”.

Por fim, para finalizar este relato baseados nos registros realizados sobre os Grupos 1, 2 e 3, é importante apresentar que foram notados impactos além da prática em si mesma, seja na autorregulação como nas relações do grupo. Existem mais percepções registradas sobre o Grupo 1, uma vez que foram analisadas as observações transcritas ao longo do ano letivo, bem como algumas sobre o Grupo 3. Não há anotações sobre esta questão acerca do Grupo 2.

Quanto ao Grupo 1, o impacto foi notado pela falta: nos dias em que o Exercício do Silêncio não era realizado, o que acontecia esporadicamente devido a atividades organizadas a nível escolar, passeios externos ou um número muito reduzido de alunos presentes, notava-se a falta de uma estrutura coletiva, um maior envolvimento entre as próprias crianças que denunciasses uma autoconsciência de grupo. A nível individual, era possível notar que a falta daquele breve período de introspecção causava mais atitudes irrefletidas, que poderiam ser tidas até como egoístas. Notou-se ainda que se tornava mais notória a falta de concentração com que cada um realizava as atividades propostas.

Uma dúvida manifesta nos registros do dia 03 de março de 2023, foi a seguinte: “Vale a pena realizar o Exercício se atrasamos alguns minutos para reorganizar a sala?”, tendo em vista a diferença notada entre o tempo que a turma em questão levava para iniciar as atividades curriculares do segundo período quando comparada às outras turmas, considerando ter sido essa diferença entre dez e quinze minutos. Esta preocupação era naquele momento relevante devido à organização do tempo no segundo termo de uma escola de período integral, um fator fundamental para a gestão do trabalho docente realizado neste período.

No dia 21 de junho de 2023, de acordo com as observações realizadas neste dia, não aconteceu o Exercício do Silêncio por conta de uma entrevista realizada com a cozinheira da escola, que precisava ser realizada logo no início do período da tarde. Após a entrevista, foi realizada uma roda de conversa para levantamento das impressões das crianças sobre a receita explanada, sendo este o motivo da entrevista. Tais impressões foram escritas no quadro pela docente, que precisou intervir para que as crianças respeitassem a ordem de fala.

Ainda que não seja possível determinar apenas por esta observação, mas alguns dias antes, no dia 13 de junho do mesmo ano, há o comentário sobre outra roda de conversa, motivada pela temática dos mamíferos, em que as crianças respeitaram a ordem de fala: “[Criança Q] levantou a mão e esperou a vez hoje. É a

primeira vez que percebo esta atitude. Hoje todos respeitaram a vez de fala”. Havia, neste grupo, a realização frequente de rodas de conversa, onde a vez de fala era determinada pela ordem das mãos levantadas.

Outra situação relatada no diário referente ao Grupo 1, no dia 24 de outubro de 2023, foi uma proposta específica que havia sido construída ao longo de dois bimestres: o rolo numérico do mil. Em maio, foi apresentado o projeto do rolo numérico, onde as crianças que quisessem participar, poderiam construí-lo após finalizarem as propostas destinadas ao grande grupo.

Em uma tabela já impressa, tinham de escrever os números de 1 a 1000, discriminando com cores diferentes as ordens numéricas das unidades, dezenas e centenas, para depois colá-la uma abaixo da outra como uma fita, terminando por enrolá-las em torno de um palito de churrasco. Como material de apoio para esta proposta, as crianças tinham à disposição fichas sobrepostas e material dourado. Por fim, quando alguém terminasse, iríamos descobrir juntos o tamanho do número mil. Após alguns meses, no dia 24 de outubro, a Criança R anunciou ao grupo: “Eu terminei! Eu terminei!”.

Em um primeiro momento, algumas crianças demonstraram frustração, dizendo que gostariam de terem sido elas a terminarem. Desta forma, não foi necessário a intervenção docente. Os próprios colegas passaram a dialogar entre si e chegaram à conclusão coletiva de que a descoberta do tamanho do número 1000 aconteceria em conjunto. Mesmo aqueles que demonstraram grande frustração foram persuadidos pelos que chegaram primeiro ao resultado de que essa descoberta seria realizada de forma colaborativa, em grupo.

Talvez este tenha sido um dos momentos mais bonitos desde o início do ano. Foi incrível perceber que, para resolver um conflito, eu me tornei desnecessária. O grupo, com autonomia, resolveu a discordância entre si e descobriu o ponto que seria positivo para todo grupo. Quando percebi que a questão tinha sido resolvida, fomos descobrir o tamanho do número mil: saímos para o corredor e abrimos o rolo. Depois de aberto, desfilamos com o rolo aberto pela escola!

Neste excerto acerca da situação citada, é apresentado como um projeto individual que se tornou uma descoberta coletiva pela própria intervenção das crianças, que resolveram um conflito com autonomia. Nos dias seguintes, alguns alunos decidiram terminar seus próprios projetos, e com apoio da Criança R, cinco crianças conseguiram finalizar. A cada rolo finalizado, um novo desfile com a tabela

aberta era feito por toda a turma pela escola, como anúncio da descoberta “Descobrimos o tamanho do número 1000!”.

Acerca desse mesmo grupo, há um registro em 28 de novembro que relata um dia em que não foi realizado o Exercício, por determinado evento organizado a nível escolar. Nesta observação está destacado “a [Criança S] me procurou, enquanto os demais escutavam a palestra [...] e me disse que estava se sentindo bagunçado, que ele não queria mais ficar ali, e que era bom ter os nossos dias normais”. Ainda que esta fala reflita questões internas relacionadas à neurodiversidade, ela expõe a questão da importância de propostas que auxiliem a autorregulação das crianças. Ainda sobre este mesmo evento há o comentário “Precisamos realizar o Exercício do Silêncio todos os dias!”.

Já sobre o Grupo 3, não existem reflexões nas anotações referentes ao período relativo ao primeiro semestre que revelem de forma mais explícita o impacto do Exercício do Silêncio no cotidiano de forma geral, mas ao fim deste período, algumas observações acerca da comunicação violenta utilizada por algumas crianças podem ser relacionadas a esta prática.

Em uma turma que frequentemente recorria à uma comunicação mais violenta (dado o seu teor), em especial no início do ano letivo, foi percebido que em um dia em que não foi possível realizar as dinâmicas da rotina inicial por conta de um ensaio relacionado à um projeto de nível escolar, houve um conflito verbal entre duas crianças, que não souberam regular suas próprias emoções em uma situação rotineira: o rodízio realizado para ocupar o primeiro lugar na fila para ir embora.

O registro, datado de 05 de junho de 2025, expressa um pensamento da docente acerca da relação do impacto da prática do Exercício do Silêncio em situações do cotidiano escolar: “Não tivemos tempo para silenciar nossos conflitos hoje!”.

## 7 O EXERCÍCIO DO SILÊNCIO DE MARIA MONTESSORI COMO PRÁTICA MORAL

Na introdução deste presente estudo, é destacada a adoção do nome “Exercício”, baseado na obra lançada em 2023, “O desenvolvimento criativo da criança”, ainda que no Brasil a prática do Exercício do Silêncio seja também conhecida como “Lição do Silêncio” e “Jogo do Silêncio”. Como também citado, o nome “Jogo do silêncio” vem sendo associado à uma prática que vem sendo compartilhada nas redes sociais, como uma alternativa que possa ser utilizada no sentido de uma ferramenta educacional para estabelecimento da ordem. Nesse sentido, Joosten (2021, p.126, tradução nossa) aponta que o Exercício não é uma ferramenta educacional que possa ser utilizada antes de se observar as necessidades reais das crianças.

Para este autor, o Exercício do Silêncio “como uma atividade característica de escolas montessorianas não pode ser entendido ou aplicado ao menos que seja claramente resultado das experiências, uma resposta às necessidades vitais reveladas pelas próprias crianças” (2021, p.126, tradução nossa). Joosten ainda complementa que o usual é que o silêncio não seja ensinado, mas imposto, geralmente se fazendo mais barulho do que aqueles que se quer que fiquem quietos, o que cria uma atmosfera de medo e tensão emocional, “o que é o extremo oposto do estado de relaxamento necessários para se obter o verdadeiro silêncio” (tradução nossa, 2021, p.126). O autor finaliza ainda a reflexão alertando que o Exercício nunca deve ser utilizado pelo professor como uma imposição disciplinar com o objetivo de reduzir a comunidade ao silêncio (2021, p.127, tradução nossa).

O estudo em questão foi apresentado, após dois capítulos que discutem as postulações fundamentais à sua compreensão, partindo do levantamento de observações registradas em diários escritos e utilizados como ferramenta de reflexão para a prática docente sobre o Exercício do Silêncio aplicado à um ambiente não montessoriano. Considerando as questões apontadas anteriormente por Joosten (2021), pode ser questionado se, de fato, o Exercício pode ser aplicado em um contexto de diversidade como o de uma escola pública municipal de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo, localizada em um bairro periférico, conforme relatado no capítulo anterior. Um ambiente não montessoriano, que constrói seu currículo a partir da realidade local visando atender as habilidades essenciais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular e da Base Paulista.

O primeiro ponto a ser considerado neste questionamento é o da *intencionalidade pedagógica* estabelecida nas atividades propostas em uma rotina permanente para grupos do Ciclo de Alfabetização. No manual que trata do planejamento e da organização da rotina na alfabetização, presente nas propostas formativas do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Brasil, 2012), as atividades permanentes na escola são descritas como capazes de criar “certas rotinas que, embora impliquem em repetição de um determinado procedimento didático, não é enfadonho, nem cansativo, pois há mudanças na permanência: os textos são diferentes, os diálogos são diferentes, as formas de mediação são diferentes” (Brasil, 2012, p.13).

Ainda que tenha sido utilizada como uma ferramenta educativa pré-concebida, a fim de atender a um planejamento prévio, o Exercício do Silêncio foi inserido como uma etapa pertencente à uma rotina permanente em que eram previstas mudanças a partir da observação das necessidades reais das crianças. Mesmo que o nome da própria prática tenha o termo “Silêncio”, o Exercício foi aplicado como uma dinâmica que tinha como objetivo coletivo o Silêncio, e não como uma forma unilateral de o impor.

Dentro ainda de um contexto educacional que se fundamenta pela formação básica do indivíduo em seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996), é importante destacar que, por si só, a própria rotina também possui caráter formativo e, além disso, “ela ajuda a estabelecer um sentimento de estabilidade e confiança, principalmente para as crianças menores” (Brasil, 2012, p.13).

A partir do relato apresentado no capítulo anterior, serão discutidas agora as possibilidades da utilização do Exercício do Silêncio como prática moral, considerando um contexto não-montessoriano que se fundamenta, como citado anteriormente, pela formação integral do indivíduo.

Retomando a ideia defendida por Josep Maria Puig de que as práticas morais são tipos de experiências educativas que auxiliam no processo de construção da personalidade moral, de caráter coletivo e que acontecem na realidade social de uma instituição (Puig, 1998b), pode-se questionar se o Exercício do Silêncio atende a esses quesitos, e se de fato o Exercício pode ser considerado uma prática moral. Montessori, em sua coletânea de palestras “o Desenvolvimento Criativo da Criança” (2023), apresenta o Exercício do Silêncio como uma “aula coletiva”, que pede a

participação de todos da turma, que é realizada nas instituições educacionais que adotam o método montessoriano.

Quanto à sua contribuição no processo de construção da personalidade moral, o formato descrito no relato adotado para o Exercício do Silêncio pode ser considerado uma prática moral, uma vez que esta prática se fundamenta também no desenvolvimento anterior (da vontade interior, do silêncio e da autodeterminação) e esforço social (pela comunidade) (Joosten, 2021, p. 167). Estas contribuições serão melhor discutidas adiante, ainda neste capítulo.

Antes, serão discutidos alguns aspectos que caracterizam as práticas morais, considerando os registros mencionados da aplicação do Exercício do Silêncio com os Grupos 1, 2 e 3. Puig (2004, p.58) cita que uma característica das práticas é o de estas serem cursos de acontecimentos organizados, rotineiros e educacionais (Puig, 2004, p.58). Organizadas por serem constituídas por ações coordenadas de forma coerente e que acontecem visando um objetivo previamente fixado (Puig, 2004, p.59); rotineiros por apresentarem certa rotinização, com a previsibilidade do cumprimento de suas etapas e a repetição da prática (Puig, 2004, p.60).

Há de se destacar ainda que seu “caráter de curso de ação organizado e rotineiro das práticas outorga a elas uma capacidade permanente de educação formal ou informal” (Puig, 2004, p.62). Em um contexto de educação formal não-montessoriano, o relato do capítulo anterior descreve o estabelecimento de um formato que melhor se adequou àquela realidade, uma vez que o Exercício possui muitas variações (tradução nossa, Frierson, 2023, p.108), sendo seu elemento fundamental a busca do silêncio enquanto um grupo (tradução nossa, Frierson, 2023, p.108).

Considerando o formato aplicado, pode-se conceber o Exercício do Silêncio como uma prática rotineira, empregada nas atividades permanentes cotidianas em três diferentes grupos inseridos em um contexto formal de educação, além de possuir um roteiro implícito em sua execução que buscava como objetivo final o Silêncio. No registro datado de 18 de março de 2025, há a descrição de uma reflexão acerca da compreensão coletiva desse objetivo comum que deveria ser perseguido durante a prática, em que, a partir da observação das necessidades dessas, optou-se pela adoção de um novo curso de acontecimentos, que conduzissem à compreensão do objetivo comum.

Para ser considerada uma prática que contribui para a educação moral do indivíduo, esta deve supor a ação combinada dos participantes (Puig, 2004, p.71), ou seja, é necessária “a participação de vários sujeitos, de modo a produzir um fenômeno coletivo” e “a combinação dos papéis dos diversos atores para encadear os passos que constituem a prática” (Puig, 2004, p.72). O próprio Exercício já foi discutido anteriormente como uma proposta coletiva, mas Montessori defende uma característica mais acentuada desta prática, que concebe tratar-se “de uma aula totalitária, no sentido de que exige a participação de todos os membros da turma” (Montessori, 2023, p. 83).

No capítulo anterior, há o destaque datado de 12 de fevereiro de 2025, que menciona a recusa de uma criança em tomar parte das dinâmicas coletivas que integravam a rotina permanente por não querer sentar-se na linha traçada no chão. Ainda que este não tomasse parte do grupo, o restante dependia da coordenação de suas atitudes, de que essas respeitassem o cumprimento do objetivo comum, ainda que não o fizesse de forma consciente, de comum acordo.

De acordo com Puig (2004, p. 72), existem duas formas com os que os integrantes das práticas em questão têm para “combinar a ação: podem fazê-lo simplesmente coordenando suas ações, ou então cooperando entre si”. Caso exista a cooperação, os participantes perseguem um fim único e “nela cada um dos protagonistas tem sempre presente que sua intenção é atingir o fim coletivo” (Puig, 2004, p. 73).

Há um apontamento do dia 02 de dezembro de 2023 há o seguinte apontamento: “Preciso registrar que, depois de terminar o Exercício dizendo ‘Esse foi o Exercício do Silêncio’ juntos, alguns começaram a sussurrar e comemorar ‘Conseguimos!’. O trabalho individual de cada criança foi percebido como parte do todo”. Nesta observação, percebe-se como ficou claro para as crianças que integraram o Grupo 1, ao final de um ano letivo repetindo a prática em diferentes dinâmicas, que “a contribuição de cada um dos membros participantes é imprescindível para o correto funcionamento do coletivo” (Puig, 2004, p. 73).

Há ainda a característica apontada por Puig acerca das Práticas Morais (2004, p.74) em que o pesquisador catalão aponta que estas perseguem objetivos enquanto expressam valores, ligados à sua finalidade.

Por finalidade referimo-nos aos valores ou bens que a prática cristaliza ou expressa durante sua realização. Portanto, as finalidades não são

obtidas ou alcançadas, como no caso dos objetivos, e sim constantemente realizadas ao longo do tempo que a prática dura.

No dia 16 de junho de 2023 há um registro sobre uma adaptação necessária à prática do Exercício para garantir que todos participassem. Nas menções realizadas por Montessori ou Educadores montessorianos citados neste estudo que escreveram sobre o Exercício do Silêncio, não há menção a adaptações. Mas, durante a prática com o Grupo 1, foi necessário; e esta adaptação não foi imposta, mas foi apresentada e assentida por todas as crianças ali presentes: afinal, era uma performance coletiva que visava atingir, novamente, um objetivo comum. No entanto, todos demonstraram compreensão à situação vivida com o colega, que insistiu em participar, mas só conseguiria fazê-lo em pé.

Dentre os tipos de práticas morais apresentadas por Puig, há as práticas de reflexividade, que tratam do autoconhecimento e cuidado de si mesmo. “As práticas de reflexividade que identificamos são múltiplas e bastante diferentes, mas, em todas elas, o protagonismo recai em cada um dos alunos considerados individualmente”.

Em um primeiro momento, pode soar contraditório relacionar uma prática de caráter coletivo à uma tipologia de prática moral que aborda aspectos da individualidade do ser humano. Mas o Exercício do Silêncio, como uma dinâmica coletiva, se inicia com o âmbito individual: é necessário que se estabeleça entre todos os presentes um contrato social não verbal, onde cada um reconhece seu papel e sua atuação para a busca do objetivo comum. Para tal é necessário o autoconhecimento, a autoavaliação e a autorregulação, que será discutida a seguir.

Dentre a diversidade das práticas de reflexividade, Puig indica dentro desta tipologia os exercícios de autorregulação, que objetivam a construção “da capacidade de guiar a própria conduta com objetivos, critérios, modelos ou valores considerados desejáveis” (Puig, 1998b, p. 125). Para tal, considera ser necessário um trabalho educativo sistemático (Puig, 1998b, p. 125).

A diferença entre a conduta dos integrantes do Grupo 2 ilustra este aspecto, em dois apontamentos descritos. Um, ocorrido em 06 de fevereiro de 2024 e o outro em 18 de novembro daquele mesmo ano. Há de se considerar que, apesar da distância entre as datas, o Exercício do Silêncio não foi realizado durante todo o ano letivo, devido à um hiato de nove meses.

Ambas as situações relatam crianças que, não conhecendo a prática e ainda não tendo a percepção da importância de sua própria atuação para atingir o objetivo

coletivo, sentaram-se à linha conforme esperado, mas em um caso, uma criança tentou fazer um colega rir e no outro uma estava a tentar se comunicar por gestos com o colega do lado. Suas condutas foram diferentes das crianças que haviam integrado o grupo 1: estas tentaram silenciar as colegas com comandos de voz ou trejeitos que remetem ao pedido de silêncio. Uma dessas inclusive se manifestou “Não vamos conseguir fazer Silêncio!”.

Há de se considerar, no entanto, o movimento contínuo que esta prática realiza nas esferas individual e coletiva: é necessário que cada participante se autorregule, que tenha controle sobre sua postura enquanto alguém que participa de uma dinâmica coletiva que é realizada em Silêncio, para que o grupo então se autorregule enquanto um coletivo de indivíduos que busca o mesmo objetivo.

Se considerarmos, dentro da tipologia das práticas morais de reflexividade, os exercícios de autorregulação, o grupo que realiza o Exercício do Silêncio só manifesta de fato uma conduta que busca o mesmo objetivo quando os indivíduos estão autorregulados. Para Puig, estar autorregulado significa passar pelo seguinte processo:

- a) “O primeiro passo de todo processo de auto-regulação é estabelecer ou tomar consciência de quais são os critérios e objetivos” (Puig, 1998b, p.129);
- b) Vivenciar um processo de autorregulação espontânea, que se estabelece naturalmente frente às situações experienciadas (Puig, 1998b, p.131);
- c) Início de um processo de “autorregulação reflexivo, consciente e sistemático, apoiado por algum adulto quando não se consegue um domínio suficiente da própria conduta moral” (Puig, 1998b, p.131);
- d) Em seguida, acontecerá um período de auto-observação, onde o indivíduo adquirirá consciência acerca dos “aspectos condutais que cabe melhorar” (Puig, 1998b, p. 132);
- e) Quase que concomitante ao processo de auto-observação, acontece o de autoavaliação, onde o sujeito compara sua conduta a partir de critérios ou padrões observados por ele mesmo, e “estabelecerá qual o tipo de mudança deseja alcançar” (Puig, 1998b, p. 134).
- f) Estabelecer novas condutas que deseje adotar e buscar segui-las (Puig, 1998b, p. 137);
- g) Avaliar novamente os resultados para corrigir possíveis desvios (Puig, 1998b, p. 138); e

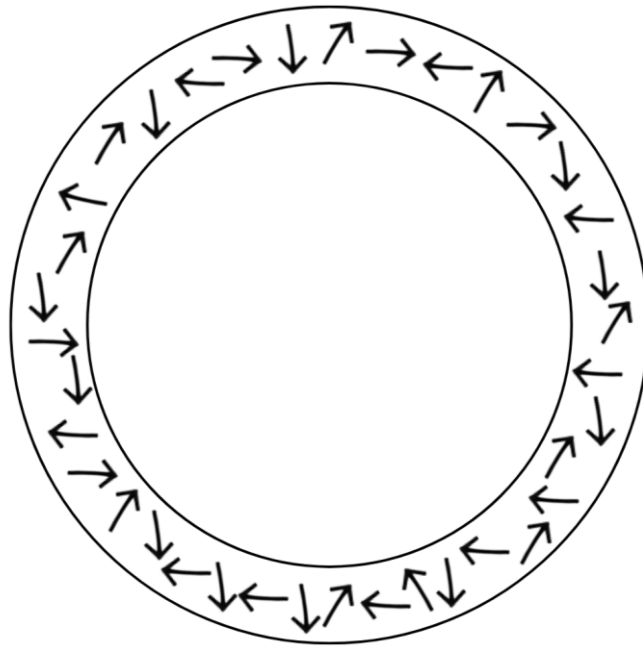
- h) O último estágio deste processo, de acordo com Puig, será “alcançar o processo de regular por si mesmo a própria conduta moral” (Puig, 1998b, p. 138).

Quando considerado este processo acontecendo na autorregulação dos participantes da prática do Exercício do Silêncio, baseado na descrição anteriormente apresentada e nos apontamentos selecionados para descrever sua aplicação, pode-se pensar em um processo que se inicia no plano individual que evolui ao coletivo em três etapas, em que o individual permanece mas se alinha ao processo de outros indivíduos, tornando um processo que acontece a nível coletivo, uma vez que o objetivo perseguido pelo grupo é o mesmo.

Para melhor visualização destas etapas do processo autorregulatório que ocorre no Exercício do Silêncio, serão utilizadas representações gráficas. O espaço onde acontece a prática é representado por dois círculos, indicando a própria linha enquanto ambiente preparado para receber o Exercício, e cada flecha indica um indivíduo que participa da prática montessoriana em questão. Por sua vez, a direção das flechas indica se o processo autorregulatório a nível individual está alinhado ou não com os processos do restante do grupo.

Na primeira etapa, há um estado coletivo de desordem, onde não há a consciência da conduta esperada para atingir o objetivo em comum do Exercício do Silêncio. Na figura 3, podemos visualizar que cada flecha está posicionada para uma direção dentro do espaço em que se ambienta o Exercício, representando o estado correspondente de seus participantes. Este estado foi observado nos primeiros dias letivos de todos os Grupos analisados, que correspondem aos dias em que tiveram o contato inicial com esta prática montessoriana.

Figura 2 – Representação da primeira etapa da aplicação do Exercício do Silêncio.

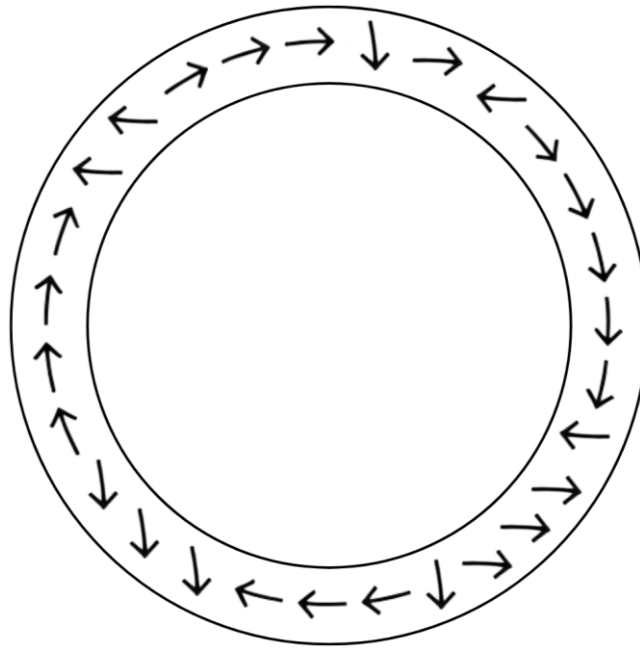


Fonte: De autoria própria.

A segunda etapa é a que se prolonga por um período maior, uma vez que corresponde à construção individual do processo de autorregulação de cada criança participante. Este processo, que se baseia na construção da percepção sobre uma conduta esperada para se atingir um objetivo coletivo, quando ocorrido de uma forma que contemple o desenvolvimento da personalidade moral da criança, necessita de um tempo maior, pois cada uma possui uma integralidade própria que as auxilia a evoluir neste sistema autorregulatório.

Por sua vez, na Figura 3, podemos visualizar alguns pontos que já passam a demonstrar a conduta esperada e outros que já saíram do estado de inconsciência, mas ainda não manifestam a conduta esperada. Este estado também pôde ser visualizado nos apontamentos levantados sobre todos os grupos, ainda que esteja mais nítido na disparidade presente no Grupo 2, que possuía algumas crianças que tinham participado da prática ao longo do ano letivo anterior e outras que estavam tendo um primeiro contato e manifestavam um estado de inconsciência.

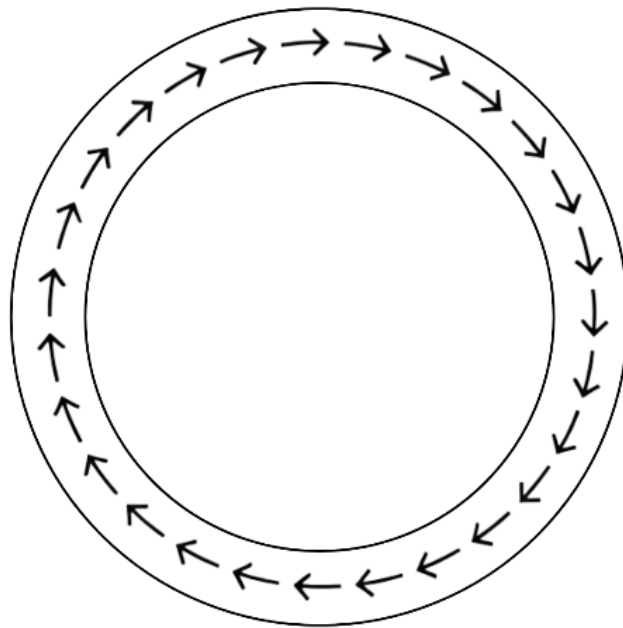
Figura 3 – Representação da segunda etapa da aplicação do Exercício do Silêncio.



Fonte: De autoria própria.

Pode-se terceira etapa representa um grupo de indivíduos que está nas últimas etapas do processo autorregulatório, onde os participantes desta prática montessoriana já compreendem as condutas esperadas, buscam segui-las sem necessidade de apoio externo, e são capazes de observar os desvios e refletir as mudanças que serão necessárias a nível individual para buscar o objetivo coletivo.

Figura 4 - Representação da terceira etapa da aplicação do Exercício do Silêncio.



Fonte: De autoria própria.

Pode-se dizer que nesta etapa não há apenas um grupo de indivíduos que se autorregulam, mas sim um grupo de indivíduos que regulam seu próprio processo autorregulatório ao participar de uma prática coletiva que é conduzida por posturas individuais. Este estado foi observado apenas no Grupo 1 que vivenciou a prática de forma sistemática durante todo um ano letivo. Há um registro em 02 de dezembro de 2023, onde é mencionada a percepção de que o grupo comemorou junto o fato de ter conseguido atingir o silêncio enquanto um coletivo. Nesta anotação, há um destaque com a observação da docente “O trabalho individual de cada criança foi percebido como parte do todo”.

Considerando os valores humanos como produtos morais a partir da concepção de Josep Maria Puig, é possível estabelecer a relação que Montessori descreve a solidariedade como um produto moral da prática do Exercício do Silêncio. Frierson (2023, p. 102) debate que Maria Montessori concebe a solidariedade como um valor que depende do consenso de cada pessoa envolvida nesta prática, “uma vez que no Exercício todo o grupo quer ficar em silêncio” (Frierson, 2023, p. 102, tradução nossa).

Este autor destaca ainda como para Maria Montessori o silêncio é um projeto de um grupo que exige o comprometimento de cada indivíduo para a realização do objetivo coletivo, citando um trecho em que a educadora italiana descreve que “E [...] a lição termina... Você pode ter que começar de novo várias vezes porque isso exige

o esforço de todos, o consentimento de todos; pois, se uma única pessoa não quiser fazê-lo e fizer um movimento, os outros não conseguirão mais desfrutar do silêncio" (Montessori, 1989 in Frierson, 2023, p. 102, tradução nossa).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Análises baseadas em dados obtidos em documentos manuscritos realizados a partir da observação do cotidiano talvez possam representar um desafio para a discussão científica, uma vez que tenham sido produzidos a partir de uma única perspectiva. Ao mesmo tempo, por se tratar da análise das possibilidades de aplicação de uma prática em um contexto escolar, a avaliação destes registros pode revelar questões pertinentes que só podem ser levantadas a partir da observação da experiência e da validação prática.

Quando inserida como atividade permanente na rotina de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto não-montessoriano, a prática do Exercício do Silêncio criada por Maria Montessori vai se adaptando às diferentes especificidades que caracterizam os grupos analisados.

Isto significa afirmar que, apesar da manutenção de suas regras principais e de sua forma de aplicação, o Exercício do Silêncio pode, enquanto prática, adquirir contornos que melhor atendam às demandas do desenvolvimento das crianças participantes de cada contexto em questão. Este é, talvez, um dos principais pontos a serem considerados quando discutimos a presença de práticas pertencentes à métodos pedagógicos como os criados por Maria Montessori na realidade da escola pública.

Ainda que estruturado como um método educacional que possui uma sistemática própria, a ser empregado em contextos que buscam a totalidade de sua aplicação, estudos como este apontam as possibilidades da utilização de práticas e materiais montessorianos de forma específica, integrada à lógica curricular do ambiente escolar abordado.

Há de se considerar ainda que materiais como o Material Dourado, pertencente à área de conhecimento matemática, e o alfabeto móvel, da área de conhecimento da linguagem já são utilizados, com inúmeras adaptações, em escolas que utilizam metodologias próprias ou de outras vertentes. A busca da utilização de práticas e materiais próprios do método Montessori em outros contextos não é, portanto, nova, mas sim uma realidade silenciosa e não referenciada. Não nos cabe, neste estudo, discutir os motivos deste apagamento, mas sim, neste momento, apresentar as possibilidades de aplicação do Exercício do Silêncio referenciando-o como oriundo do

método montessoriano, e, conseqüentemente, reconhecendo-o como um instrumento que possui capacidade de promover o desenvolvimento moral da criança.

Neste estudo documental, foram analisados diários produzidos a fim de qualificar a avaliação da prática docente que guiaram os três grupos estudados durante os anos de 2023, 2024 e 2025. Sendo realizado o levantamento dos apontamentos acerca da aplicação do Exercício como atividade permanente nestes grupos, pode-se refletir sobre sua aplicação no contexto educacional apresentado.

Ao longo das análises realizadas no último capítulo, pode-se caracterizar a prática do Exercício do Silêncio como uma prática moral tendo em vista seu curso de acontecimentos organizados, rotineiros e educacionais, além da necessidade da ação combinada entre seus participantes (Puig, 2004, p. 58, 71). Há de se considerar que esta propõe um objetivo comum a todos, e esta busca (individual e coletiva) expressa e exige o domínio de valores (Puig, 2004, p. 74, 77). Outra característica revelada através da descrição de sua aplicação nos Grupos 1, 2 e 3 é o fato de o Exercício do Silêncio ser realizado em situação de oficina, além de possuir um conteúdo “socialmente significativo” (Puig, 2004, p. 84).

Há de se considerar as contribuições desta prática montessoriana para o desenvolvimento moral de seus participantes. Enquanto prática moral, o Exercício do Silêncio ensina virtudes que, por sua vez, “apelam para uma aprendizagem moral complexa e vivencial” (Puig, 2004, p. 79). Isto significa tomar parte em um curso de acontecimentos organizado e ritualizado, “que ajuda a enfrentar uma situação moral significativa” (Puig, 2004, p. 79). Além disso, ser participante de uma prática como a do Exercício requer a formação de “um conjunto de capacidades morais que constituem a inteligência moral” (Puig, 2004, p. 80). Sendo esta um elemento que constituiu a cultura dos grupos escolares como os analisados, seus participantes puderam aprender a seguir os valores apreendidos e o que estes significam, uma vez que se trata de algo vivenciado, experienciado (Puig, 2004, p.82). Por fim a prática do Exercício do Silêncio “produz sentimentos de pertinência à coletividade” enquanto “desenvolve a identidade pessoal” (Puig, 2004, p.83).

Considerada ainda a tipologia estabelecida por Josep Puig bem como sua definição para as quais tipifica como Práticas de Reflexividade, conceito anteriormente debatido nesta pesquisa, é preciso ter em consideração o ambiente criando por esta prática montessoriana. Ainda que aplicada em um formato coletivo, como o descrito no contexto apresentado neste estudo, é preciso ter em consideração o ambiente

criado para o desenvolvimento dos chamados produtos de reflexividade a nível individual, através da busca do silêncio pelo grupo: a consciência de si mesmo, a possibilidade “sentir-se como se estivesse diante de si mesmo” (Puig, 2004, p. 100), bem como da expressão do carácter como resultado pessoal (Puig, 2004, p. 100). Tendo em vista a amplitude dos resultados da reflexividade e como estas se convertem em objetivos no próprio currículo das escolas, são várias as práticas que podem ser enquadradas dentro dessa tipologia, e dentre as apresentadas, estão os exercícios de autorregulação.

Consideramos o Exercício do Silêncio como um exercício de autorregulação, dentro das práticas morais de reflexividade, tendo em vista a construção individual proporcionada através de seu trabalho educativo sistemático (Puig, 1998b, p. 125), em que é construída “a capacidade de guiar a própria conduta de acordo com objetivos, critérios, modelos ou valores considerados desejáveis” (Puig, 1998b, p. 125).

É importante atentar que o “Exercício do Silêncio possui muitas variações, e seu elemento básico é o estabelecimento, enquanto turma, do mais perfeito silêncio quanto possível” (Frierson, 2023, p. 98, tradução nossa). Dessa forma, este estudo apresenta o formato que mais se adequou à realidade de três grupos situados em uma escola pública municipal de anos iniciais de período integral.

É necessária ainda a reflexão, para além da argumentação teórica neste estudo apresentada, sobre o carácter abrangente do Exercício do Silêncio enquanto prática moral. Ainda que tenha sido defendido que este pode se configurar como um exercício de autorregulação, é importante salientar que, dadas suas possibilidades, ele poderia ser enquadrado em outras tipologias das Práticas Morais apresentadas por Josep Puig, como as Práticas de Virtude.

Por fim, através dos apontamentos apresentados neste estudo, pode-se descrever uma prática educacional em que as crianças escolheram se iriam participar ou não, tendo sido registrado a observação de que todas foram aderindo à proposta com o passar do tempo. Pode-se perceber também que, no início, algumas crianças apresentavam condutas que interrompiam ou distraiam os colegas de buscarem o silêncio e que ao longo do tempo, notou-se que cada uma passou a regular sua própria conduta, alinhando-a ao objetivo comum do grupo a que pertencia. Isto corrobora com o apresentado por Frierson, que defende que “o objetivo do silêncio completo não depende apenas do autocontrole individual, mas do autocontrole de todos, em

uníssono. É uma excelente lição de cooperação, onde uma única pessoa pode interrompê-lo” (2023, p. 98, tradução nossa). Desta maneira, o Exercício do Silêncio configura-se como uma prática moral de caráter reflexivo, podendo ser compreendido como um exercício de autorregulação, de acordo com a tipologia apresentada por Josep Maria Puig. Os registros analisados permitem, portanto, identificar que essa prática pode contribuir ao processo de desenvolvimento moral da criança, favorecendo aspectos relacionados à sua formação integral enquanto sujeitos em desenvolvimento.

Analisar as possibilidades de sua aplicação a partir destas postulações e apontamentos realizados é ainda defender a importância de um repertório teórico amplo para a prática docente que tem como objetivo maior a educação integral dos educandos, para além de qualquer metodologia utilizada. Este estudo reconhece, porém, a potencialidade das práticas montessorianas para a construção deste repertório, especialmente no que tange à educação moral.

Esta pesquisa suscita questões que podem ser aprofundadas em novos estudos sobre o Exercício do Silêncio como prática moral, compreendida na perspectiva do desenvolvimento moral. A prática seguirá integrada à atuação docente da pesquisadora, com continuidade dos registros manuscritos do cotidiano compartilhado com as crianças.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; SILVA, Marco Antônio Morgado da. **Josep Maria Puig: uma vida dedicada à educação em valores**. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945002001>. Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2026.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-3.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CAMPOS, Simone Ballmann. **Reapresentando Maria Montessori: o percurso e a obra educativa da mulher mais interessante do século XX**. Jundiaí: Paco, 2021.

DUSKA, Ronald. WHELAN; Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

ELKIND, David. **Piaget and Montessori**. Harvard Educational Review, 1967, ed. 37, vol. 4, p. 535–545. Disponível em <https://doi.org/10.17763/haer.37.4.n60v725054564376>. Acesso em 04 fev. 2024.

FRIERSON, Patrick. **The Moral Philosophy of Maria Montessori: Agency and Ethical Life**. Londres: Bloomsbury Academic, 2023.

FRIERSON, Patrick. The moral philosophy of Maria Montessori. **Journal of the American Philosophical Association**, 2021, vol. 7, no. 2, pp. 133–154, pp. 133-154.

GANDINI, Luciana Maria. **Organização de rotina para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: qualificando o tempo didático de professoras alfabetizadoras**/Luciana Maria Gandini. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2023. 101f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UN Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri. Disponível em <https://m.uniara.com.br/arquivos/producao/prod-92316afaebe71e3e55c62c02659c6d5d.pdf>. Acesso em 02 jan. 2026.

GARCÍA, X. Martín; PUIG ROVIRA, J.M. **Educación Moral en la escuela: teoría y práctica**. Barcelona: Edebé, 1998.

GARCÍA, Xus Martín; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Tradução de Óscar Curros. Revisão técnica de Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2010.

LA TAILLE, Yves. Prefácio à Edição Brasileira. In: PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. Tradução de Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Editora Ática, 1998a.

LEPRE, Rita Melissa. Educação Moral na escola: caminhos para a construção da cidadania. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente v. 3, n. 1, p. 01–14, 2006. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/207>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Tradução de Sonia Augusto. Barueri: Manole, 2017.

MAFRA, Regina Maria Ruiz. **Linha e rodinha**: Exercícios para Expressão Corporal, Musical, Psicomotricidade, Recreação e “Linha”. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Para educar o potencial humano**. Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kirion, 2017.

\_\_\_\_\_. **Mente Absorvente**. Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas: Kirion, 2021.

\_\_\_\_\_. **Da infância à adolescência**. Tradução de Paulo Bonafina. Campinas: Kirion, 2022.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento criativo da criança**: a abordagem montessori. Tradução de Bruno Alexander. Campinas: Kirion, 2024.

MONTESSORI JUNIOR, Mário. **Educação para o desenvolvimento humano**: para entender Montessori. Tradução de Leonora Corsino.

MOREIRA, Amanda Almeida. **A descoberta da criança na perspectiva montessoriana**: percurso teórico e prático de uma pedagogia. Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2021.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>. Acesso em 10 dez. 2025.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. Tradução de Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Editora Ática, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Práticas Morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

SALOMÃO, Gabriel Merched. Biografia de Maria Montessori. **Lar Montessori**. Disponível em <https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>. Acesso em 10 jul. 2025.

STANDING, E.W. **Maria Montessori**: her life and work. New York: Penguin Group, 1998.

WEFFORT, Madalena Freire. **Educando o olhar na observação**. In: \_\_\_\_\_  
WEFFORT, Madalena Freire et.al. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

TOMAZ, Marlene. A Educação e a autonomia do indivíduo: uma síntese com base nos saberes filosóficos de Maria Montessori, Jean Piaget e Immanuel Kant. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 9, p. 156–162, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/234>. Acesso em: 12 nov. 2025.

TREGENZA, Virginia. Looking back to the future: The current relevance of Maria Montessori's ideas about the spiritual wellbeing of young children. **Journal of Student Wellbeing**, Vol. 2, p.1-15, 2008. Disponível em <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/view/392/299>. Acesso em 12 nov. 2025.