



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

AMANDA ALMEIDA RIBEIRO MOREIRA

A DESCOBERTA DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA
MONTESSORIANA: PERCURSO TEÓRICO E PRÁTICO DE
UMA PEDAGOGIA

Presidente Prudente

2021

AMANDA ALMEIDA RIBEIRO MOREIRA

**A DESCOBERTA DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA
MONTESSORIANA: PERCURSO TEÓRICO E PRÁTICO DE
UMA PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Presidente Prudente

2021

M838d Moreira, Amanda Almeida Ribeiro
 A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: : percurso
teórico e prático de uma pedagogia / Amanda Almeida Ribeiro
Moreira. -- Presidente Prudente, 2021
 97 p. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
 Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi

 1. Montessori. 2. Método Montessori. 3. Sistema Montessori. 4.
Quatro Planos do Desenvolvimento Humano. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A descoberta da criança na perspectiva Montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagoga

AUTORA: AMANDA ALMEIDA RIBEIRO MOREIRA

ORIENTADORA: CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / FCT / UNESP - Presidente Prudente

Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP Câmpus de Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). CARMEN LÚCIA DIAS (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 01 de julho de 2021

Dedicatória

A todas as crianças que tão cedo me encantaram, atraíram e dão sentido ao meu viver.
Elas exigem autorreflexão, autoformação e mostram um caminho a ser seguido: do amor.
À minha família, meu maior tesouro.

Agradecimentos

Ao Deus que me criou e me sustenta; à sua Mãe Santíssima, que me conduz; ao meu marido; aos meus pais e padrinhos; a todos os meus amigos; à minha orientadora; aos professores que me auxiliaram nesta jornada; às meninas que vivenciaram comigo este mestrado. Obrigado por me apoiarem, corrigirem e orientarem.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Fazei tudo por amor -
Assim não há coisas pequenas:
Tudo é grande.
(Josémaria Escrivá)*

A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagogia

RESUMO

Maria Montessori foi uma psiquiatra italiana que dedicou sua vida à educação, primeiramente, educando crianças que tinham dificuldades psicológicas, e depois, atuando na *Casa dei Bambini* com crianças de 3 a 6 anos. Nesse contexto, ela desenvolveu o método da Pedagogia Científica, o qual ficou conhecido mundialmente como Método Montessori. Atualmente, seu método abrange desde a educação de bebês até a universitária. Embora suas ideias tenham atingido as mais diversas faixas etárias, diversos países e até mesmo áreas que não são da educação, como asilos e hospitais, Montessori, ainda hoje, é pouco conhecida. O presente trabalho tem como objetivo revisitar as obras de Maria Montessori e de seus colaboradores para compreender suas contribuições para a educação na Primeira Infância. Para alcançar tal objetivo, foi utilizada a pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica. Este trabalho foi dividido em três seções. A primeira seção expõe a vida de Maria Montessori e o desenvolvimento de seu método, a produção de suas obras; também contextualiza Montessori no contexto educacional da época, mostrando a sua não ligação com a Escola Nova, que se desenvolvia no mesmo período; além disso, apresenta alguns de seus principais colaboradores, como: Mario Montessori, Gianna Gobbi, Adele Gnocchi, Silvana Montanaro, Camilo Grazzini, Helena Lubienska de Lenval, Paula e Angeline Lillard, Catherine L'Ecuyer, Talita Almeida; encerrando com a chegada do Sistema no Brasil. Na segunda seção, encontra-se a visão montessoriana do desenvolvimento humano, demonstrando os Quatro Planos do Desenvolvimento Humano a partir das figuras geométrica e orgânica (Bulbo) elaboradas pela autora. A terceira seção expõe as contribuições de Maria Montessori para a educação de crianças fortes, felizes e integrais, apresentando três elementos importantes que se relacionam no processo de educação: o ambiente, o professor e a criança; assim, apresenta o que é necessário de cada um desses para atingir o objetivo de formar crianças fortes, felizes e integrais. Conclui-se, com este trabalho, que o Sistema Montessori tem muito a contribuir para a educação, em especial o seguimento da educação infantil.

Palavras-chave: Montessori; Método Montessori; Sistema Montessori; Quatro Planos do Desenvolvimento Humano

The discovery of the child in the Montessori perspective: theoretical and practical path of a pedagogy

ABSTRACT

Maria Montessori was an Italian psychiatrist who dedicated her life to education, firstly educating children who had psychological difficulties and then working at *Casa dei Bambini* with children aged 3 to 6 years. In this context, she developed the method of Scientific Pedagogy, which became known worldwide as Montessori Method. Currently, her method covers the education of babies up to college students. Although her ideas have reached the most diverse age groups, several countries and even non-education areas, such as nursing homes and hospitals; Montessori, even today, is little known. This study aims at revisiting the works of Maria Montessori and her collaborators to understand their contributions to early childhood education. To achieve this objective, a qualitative approach research was used, with bibliographic research as procedure. This work was divided into three sections. The first section presents the life of Maria Montessori and the development of her method, the production of her works; it also contextualizes Montessori in the educational context of that time: showing its non-connection with the New Education that was developed in the same period; in addition, it presents some of its main collaborators, such as: Mario Montessori, Gianna Gobbi, Adele Gnocchi, Silvana Montanaro, Camilo Grazzini, Helena Lubienska de Lenval, Paula and Angeline Lillard, Catherine L'Ecuyer, Talita Almeida; ending the chapter with the arrival of the System in Brazil. In the second section, there is the Montessori vision of human development, demonstrating The Four Plans of Human Development with the geometric and organic figures (Bulb) elaborated by the author. The third section presents the contributions of Maria Montessori to the education of strong, happy and integral children, presenting three important elements that are related in the education process: the environment, the teacher and the child; thus it presents what is needed from each of these to achieve the objective of forming strong, happy and integral children. This work concluded that the Montessori System has a lot to contribute to education, especially for early childhood education.

Keywords: Montessori; Montessori Method; Montessori System; The Four Plans of Human Development

Lista de Figuras

Figura 1 – Obras de Maria Montessori

Figura 2 – A chegada do Sistema Montessori ao Brasil

Figura 3 – Teoria do Cérebro Trino, de Paul MacLean

Figura 4 – Os quatro planos do desenvolvimento (geométrico)

Figura 5 – Os quatro planos do desenvolvimento (orgânico)

Figura 6 – Os três elementos da educação

Figura 7 – O ciclo do trabalho

Lista de abreviaturas e siglas

B.I.E.N. – Bureau International des Écoles Nouvelles (Escritório Internacional de Escolas Novas)

B.I.E. – Bureau International d'Éducation (Escritório Internacional de Educação)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

L.I.E.N. – Liga Internacional para Escola Nova

N.E.F. – New Education Fellowship

AMI – Associação Montessori Internacional

ABEM – Associação Brasileira de Educação Montessoriana

OMB – Organização Montessori Brasil

TED – Technology, Entertainment, Design

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1: MARIA MONTESSORI: VIDA, OBRA E SEUS COLABORADORES	17
1.1 Contexto Internacional do desenvolvimento do Sistema Montessori	24
1.2 Colaboradores do Sistema Montessori	27
1.2.1 Mario Montesano Montessori.....	27
1.2.2 Silvana Quattrocchi Montanaro.....	28
1.2.3 Gianna Gobbi.....	29
1.2.4 Adele Costa Gnocchi	30
1.2.5 Camillo Grazzini	31
1.2.6 Helena Lubienska de Lenval	31
1.2.7 Paula Polk Lillard	32
1.2.8 Angeline Stoll Lillard	32
1.2.9 Catherine L’Ecuyer.....	33
1.2.10 Talita de Almeida	34
1.3 A chegada do Sistema Montessori ao Brasil	35
SEÇÃO 2: A CRIANÇA E OS QUATRO PLANOS DO DESENVOLVIMENTO	38
2.1 Planos do desenvolvimento	43
2.2 Primeiro Plano (0 a 6 anos)	47
2.2.1 Embrião espiritual	47
2.2.2 Mente Absorvente	49
2.2.3 Dos zero aos três anos	51
2.2.4 Dos três aos seis anos	55
2.2.5 Períodos Sensíveis	57
2.3. Segundo Plano (6 a 12 anos)	61
2.4. Terceiro Plano (12 a 18 anos).....	65
2.5. Quarto plano (18 a 24 anos)	66
SEÇÃO 3: AS CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	68
3.1 O Ambiente	69
3.1.1 A Liberdade	70
3.1.2 Estrutura e Ordem.....	72
3.1.3 Realidade e Natureza.....	73

3.1.4 Beleza e Atmosfera.....	74
3.1.5 O Material.....	75
3.1.6 Comunidade.....	76
3.2 O Adulto	77
3.2.1 Pecados	78
3.2.2 Preconceitos.....	79
3.2.3 Guia	82
3.2.4 Cientista.....	84
3.2 A Criança.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

A infância é um período essencial para o ser humano, pois a formação do homem não se inicia na Universidade, mas as bases de sua personalidade são formadas na Primeira Infância.

Nesse sentido, a criança pequena é um grande mistério para o adulto, já que esta, em seu silêncio, em suas relações, brincadeiras; trabalha para se autoformar, se autoconstruir. É na infância que as bases psíquicas do homem são formadas, e precisam ser firmes para sustentarem todo o edifício que será construído no decorrer da vida dessa criança, até a vida adulta. O adulto trabalha para receber seu salário e contribuir com a sociedade na qual está inserido, no entanto, a criança trabalha para desenvolver a si mesma. O adulto trabalha para alcançar um fim, a criança trabalha pelo processo.

Mas a criança como personalidade em si – diversa da do adulto – jamais tinha si insinuado na ribalta do mundo [...]. A criança como personalidade importante em si mesma – e que tem necessidades diversas do adulto para satisfazer, para alcançar as altíssimas finalidades da vida – nunca foi levada em consideração. Ela foi vista como um ser débil ajudada pelo adulto; jamais como uma personalidade humana, sem direitos, oprimida pelo adulto (MONTESSORI, 1987, p.14).

Ao considerar, então, criança e adulto personalidades distintas, têm-se dois seres com necessidades e características também diferentes. Segundo Montessori (1987, p. 41), “a criança como todos os seres humanos, tem uma personalidade toda sua. Traz consigo a beleza e a dignidade do espírito criador, que nunca podem ser anuladas, e devido às quais sua alma, pura e sensível, exige nossos delicados cuidados.”. Portanto, a educação na Primeira Infância deve ter em conta o desenvolvimento infantil em cada fase de seu desenvolvimento, além de reconhecer o papel do adulto educador e do ambiente perante este ser que se forma.

Este trabalho tem por objetivo, portanto, revisar a obra de Maria Montessori e seus colaboradores para compreender sua contribuição para a educação de crianças na Primeira Infância. A escolha do tema para esta pesquisa teve uma grande influência pessoal, ligada às experiências vividas na minha infância, no curso de Pedagogia da FCT - Unesp de Presidente Prudente, e pelo período de docência na Educação Infantil. Grande parte dos alunos que ingressam em um curso de pedagogia acreditam que serão bons professores por serem vocacionados a isso, ou por gostarem de crianças; porém, desconsideram que, para educar um ser humano, é necessário muito mais que amor e vocação, é preciso conhecimento.

A Primeira Infância, em especial a primeiríssima, sempre foi de grande interesse para mim. Por esse motivo, no segundo ano de faculdade e estudando abordagens da Educação Infantil, houve uma profunda identificação com a abordagem Pikler, pois ela vê o bebê e a

criança pequena de uma maneira muito respeitosa, além de valorizar o vínculo e o afeto entre professor e criança. No entanto, o período vivenciado como tutora de um aluno autista exigiu uma busca por conhecimentos para tentar suprir as necessidades de desenvolvimento dessa criança de 4 anos, idade que a abordagem Pikler não abrange. Em Montessori, foi encontrado o suporte necessário para as intervenções com esse aluno, pois a Filosofia Montessoriana propõe ao educador um modo de olhar a criança com respeito e acreditando em suas capacidades, buscando ser o auxílio necessário para que o desenvolvimento infantil possa ocorrer em sua plenitude.

Após a formatura, foi possível a atuação como professora. Nesse momento, a faixa etária das crianças era de 18 meses a 2 anos e meio, uma faixa etária que era conhecida pelos outros professores da escola como uma idade que dava muito trabalho e que era desanimadora, pois não era possível perceber avanços e respostas das crianças. Mas não ver avanços e respostas, se esse é um período riquíssimo para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo, como defende Pikler, Montessori, Montanaro e outros autores, era sempre um questionamento.

Apesar de algumas leituras realizadas durante a graduação e o período como professora, os estudos sobre Montessori foram escassos. Foi somente com a vivência do mestrado que esse estudo pode ser aprofundado, a partir de um maior contato com cursos oferecidos pela Associação de Educadores Montessorianos – Abem, pelo Dr. Gabriel Salomão, autor do blog Lar Montessori¹, e pela Educ21², além dos estágios de observação informais realizados em algumas escolas montessorianas e especialmente pela leitura das obras de Maria Montessori e seus colaboradores, bem como por todo o aprendizado adquirido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Primeira Infância – GEPPI, da FCT – Unesp de Presidente Prudente e o Estágio Docência realizado no segundo ano de pedagogia, na disciplina de Educação Infantil.

Em um primeiro momento, a pesquisa teria por objetivo identificar a contribuição de Montessori para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Porém, com o estudo das obras de Maria Montessori e de outros autores que escreviam sobre ela, foi possível perceber que o Sistema Montessori era muito mais amplo do que se imaginara anteriormente. Notou-se que, em Montessori, existe aquilo que é propriamente seu método educacional, mas também um conjunto de conhecimentos sobre a criança que vão além de seu método, o que é conhecido como sua filosofia. Então, a pesquisa passou a ter novos objetivos, novas questões a serem respondidas.

¹ Lar Montessori é um blog da autoria de Gabriel Salomão, que busca disseminar e explicar o método e a filosofia de Maria Montessori. O link de acesso é: <https://larmontessori.com/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

² Site do Educ 21: <http://poseduc21.eadbox.com/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

O presente trabalho tem como objetivo geral revisitar a obra de Maria Montessori e seus colaboradores para compreender sua contribuição para a educação de crianças na Primeira Infância. E como objetivos específicos, mapear a produção científica de Maria Montessori e seus colaboradores; identificar distanciamentos e aproximações do pensamento montessoriano com outros teóricos da educação contemporâneos dela ou não, mas que tenham de alguma forma interagido com suas postulações; buscar compreender as raízes do pensamento montessoriano; compreender o conceito de desenvolvimento da criança na Primeira Infância segundo Maria Montessori; e, finalmente, apresentar as contribuições de Maria Montessori para a construção de uma concepção de infância e criança forte, integral e feliz.

Para tanto, o trabalho foi dividido em três seções.

Na primeira seção, intitulada “Maria Montessori: vida, obra e seus colaboradores”, é apresentada a vida de Maria Montessori, sua formação, alguns autores que influenciaram a criação de seu método, o percurso de desenvolvimento de um sistema educacional que defende seguir a criança, as obras de Montessori, sua ligação com o movimento da Escola Nova, além de alguns de seus seguidores que colaboraram e colaboram com o Sistema Montessori.

A segunda seção tem por título “A criança e os quatro planos do desenvolvimento”. Nela, é abordado o conceito de criança da autora; o conceito de desenvolvimento; apresentam-se, então, os quatro planos de desenvolvimento apresentados por Montessori e seus colaboradores, sendo eles: primeira infância, infância, adolescência e maturidade. Assim, são apresentadas as características do ser humano em cada uma dessas fases, que variam a cada 6 anos, e algumas de suas sensibilidades.

Na terceira seção, “As contribuições de Maria Montessori para a educação na Primeira Infância”, são expostos três elementos que são importantes para a educação: a criança, o adulto e o ambiente. Dessa forma, é discutido qual papel o adulto assume perante a criança para que ela seja forte, feliz e integral, quais as características do ambiente em que esta criança está inserida, sendo ele também um educador. Finaliza-se apresentando o que seria a criança normalizada.

Finalmente, são apresentadas as conclusões desta dissertação.

SEÇÃO 1: MARIA MONTESSORI: VIDA, OBRA E SEUS COLABORADORES

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu no ano de 1870 em *Chiaravalle*, no centro da Itália. Filha de Alessandro Montessori, diretor da Manufatura Tabacchi, e de Renilde Stoppani, filha do professor e filósofo Stoppani – homenageado pela Universidade de Milão –, era de uma família de classe média alta, bem instruída, em um país com muitos analfabetos, e com parentes nas ciências e no clero. Maria foi filha única e teve uma educação muito rigorosa, pois seus pais acreditavam muito em seu potencial.

O fato de Montessori ter nascido em *Chiaravalle* contribuiu muito para que ela fosse a mulher determinada e forte que era. Em 1870, a cidade, fundada por monges cistercienses, destacou-se pela produção de tabaco. No entanto, o grande diferencial de *Chiaravalle* é que muitos dos empregos da fábrica de tabaco eram destinados às mulheres, tendo um cargo conhecido como *sigaraia*, que eram as mulheres que produziam o cigarro. Inclusive, sua mãe e tia exerceram essa função; foi por conta de seus empregos na fábrica que Renilde e Alessandro se conheceram.

Mariangela Scarpini, uma professora montessoriana, nascida em Chiaravalle, com Doutorado em Ciências Pedagógicas, pela Universidade de Bologna, explica que: “tudo isso teve um impacto sobre a recém-formada família Montessori. Alessandro, que acabara de se mudar de outra parte da Itália (algo bastante incomum para a época) com uma paisagem social muito diferente, vindo da família real Este³ e de sua hierarquia, deve ter ficado chocado com o poder que essas fabricantes de cigarros tinham. Essas mulheres mantinham um estilo de vida muito diferente de suas contemporâneas. Primeiro, elas não eram apenas empregadas como funcionárias da fábrica, mas também como coordenadoras de diferentes unidades de trabalho, tendo assim responsabilidades. Em segundo lugar, elas tinham dinheiro para comprar roupas. Naquela época, existiam lojas e butiques apenas nas grandes cidades, e as mulheres das pequenas cidades costuravam suas próprias roupas. Essa era a norma na Itália, mas não em Chiaravalle, que já tinha suas butiques. A igualdade de gênero que Chiaravalle tinha na época causou impacto em muitas pessoas. É fácil compreender como essa cidade deixou uma impressão construtiva não apenas sobre Maria, mas também sobre sua família recém-criada, tendo moldado suas visões de mundo” (GARCIA; MANDOLINI; MORETTI, 2019, p. 31-32).

Por volta dos 3 anos de idade, seus pais se mudaram para Roma, onde a filha teria melhores oportunidades educacionais. “Maria Montessori cresceu vivendo, comendo e respirando a atmosfera da cidade. Embora tenha deixado *Chiaravalle* em 1873, com apenas 3 anos de idade, esse ambiente ia com ela aonde quer que ela fosse” (GARCIA, MANDOLINI, MORETTI, 2019, p. 33). Seus primeiros anos de estudo foram na Escola Pública; já na fase da

³ Família Este ou Casa d’Este é o nome de uma família nobre italiana, uma dinastia com diversos príncipes europeus. O nome é devido ao Castelo de Este, próximo à Pádua, de onde advém a dinastia. Alessandro Montessori, pai de Maria, era descendente desta Casa. Família Este. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fam%C3%ADlia_Este. Acesso em: 15 abr. 2021.

adolescência (14 anos), Montessori se interessou por matemática e iniciou seu curso secundário no Instituto Técnico Leonardo da Vinci. Pelo seu bom desempenho nessa área, ela decidiu seguir a carreira de engenharia e, aos 17 anos, iniciou essa formação, mas isso ia contra a vontade de seus pais, que sempre incentivaram a filha a ser professora, que era a única profissão aceita para as mulheres na época. Em 1890, termina a licenciatura em Físico-Matemática e, dois anos depois, recebe o diploma em Ciências Naturais pela Faculdade de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais, da Universidade de Roma (ALMEIDA, s.d.).

Mas tudo muda quando Montessori observa uma mulher andando na rua, carregando uma criança embrulhada num jornal, algo que a levou a repensar sua carreira e a decidir-se por cursar medicina. No entanto, aquela era uma época em que as mulheres não adentravam à universidade, e Montessori enfrentou algumas dificuldades para conseguir o ingresso no curso de medicina. O primeiro empecilho foi a oposição de Guido Baccelli, diretor da Faculdade e chefe do gabinete do Ministro da Educação, que defendia ser impossível a presença feminina na escola de Medicina (ALMEIDA, s.d.). Foi com a ajuda do Papa Leão XII que Montessori pôde estudar na Escola de Medicina da Universidade de Roma, e, em 1896, tornou-se uma das primeiras médicas italianas. Em 1897, ela foi indicada para ser médica-assistente na clínica de Psiquiatria da Universidade de Roma, junto a Giuseppe Montesano e Sante de Sanctis. O trabalho consistia em visitar “asilos de loucos” e escolher casos para o tratamento clínico. O que mais interessou Montessori foram as crianças com deficiência que eram internadas junto com adultos nesses asilos (crianças atípicas e bastardas não eram admitidas na sociedade daquela época).

A Doutora estava inserida em um contexto universitário em que o socialismo era muito disseminado e apreciado, além de uma sociedade pós-unificação italiana que lutava por melhores condições de trabalho. Montessori também compartilhava dessas ideias por lutas sociais (CHAVARRÌA GONZÁLEZ, 2012), apesar de não ter se vinculado a nenhum partido ou ideologia (SALOMÃO, 2013).⁴ Todavia, seu empenho era na luta pelos Direitos das Mulheres, o que a fez ser representante da mulher italiana no Congresso Internacional para os Direitos Femininos, em Berlim, Alemanha, no ano de 1896, onde defendeu os direitos das mulheres trabalhadoras (ALMEIDA, s.d.), em especial a igualdade salarial. Em 1899, viajou para diversas cidades italianas, palestrando sobre “*la nueva mujer*” e, no mesmo ano, participou do Congresso Internacional de Mulheres em Londres, Inglaterra, onde teve uma audiência privada com a rainha Vitória, segundo Chavarrìa González (2012).

⁴ Gabriel Salomão é autor do blog Lar Montessori, que busca disseminar e explicar o método e a filosofia de Maria Montessori. O link de acesso é: <https://larmontessori.com/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

Por conta dos estágios regulares em clínica geral e pediatria, Montessori passou a se interessar cada vez mais pelas “doenças da infância” (MONTESSORI, 2017) e ao mesmo tempo não encontrou uma bibliografia de apoio para estudo, até conhecer o método de Séguin. Em 1897, Montessori viajou à Paris para conhecer o Instituto Bourneville e lá permaneceu por três anos, estudando os trabalhos de Itard e Séguin (ALMEIDA, s.d.). Jean Gaspard Itard foi um médico francês nascido em 1774; ele ficou conhecido pelos estudos sobre Vitor – o “Selvagem de Aveyron”. Esse menino fora encontrado numa floresta, onde havia se criado em meio aos lobos e, apesar de 8 anos de esforço de Itard, nunca conseguiu viver em sociedade. Itard era discípulo de Pinel (pai da psiquiatria) e “[...] foi o primeiro educador a pôr em prática a observação do aluno [...]”, segundo Montessori (2017, p. 37). Ele escreveu o Tratado das Enfermidades dos Ouvidos e da Audição; seu trabalho era educar sistematicamente os sentidos da audição e da fala.

Édouard Séguin era outro médico seguidor de Itard, o qual reuniu as crianças que saíam dos manicômios em uma pequena escola em Paris, França, onde pôde desenvolver seu próprio método de educação para crianças anormais, que deveria ter seu início a partir dos sentidos. Séguin acreditava que as crianças com dificuldades mentais seriam melhor tratadas pela educação do que pelos tratamentos médicos da época, crença que Montessori também carregava. Sua obra mais importante é *Tratamento mediante o método Psicológico*. Para compreender as obras de Itard e Séguin, Montessori as traduziu a próprio punho (MONTESSORI, 2017).

Esses dois médicos influenciaram fortemente a vida e a obra de Maria Montessori. Foi a partir do estudo de suas obras que ela pôde criar seu próprio método. Como afirmou Montessori (2017, p. 40), “guiava-me pelo livro de Séguin, e as experiências de Itard constituíam para mim verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos, mandei fabricar riquíssimo material didático.”. Inicialmente, ela utilizou os materiais de Séguin com seus pacientes e posteriormente passou a desenvolver seu próprio material a partir destes, em especial o material sensorial.

Segundo Montessori (2017, p. 114), “o material sensorial é constituído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade de suas estruturas, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc.”. Seu objetivo é refinar os sentidos, pois, quando esses são refinados, a inteligência da criança se eleva a um novo patamar (MONTESSORI, 2017). Da mesma forma com que os movimentos da mão podem ser refinados, todos os demais órgãos responsáveis por apreenderem as impressões do mundo exterior também o podem. Por esse motivo, a educação dos sentidos passou a ter grande

importância no Método Montessori, seu material é sensorial para que as crianças compreendam conceitos abstratos com o uso de materiais concretos.

Em 1898, Montessori termina seu Doutorado em Ciências Médicas na Real Universidade de Roma. Assim, devido às suas ideias de que os problemas das crianças anormais seriam mais educacionais que médicas (MONTESSORI, 2017), Montessori foi convidada a coordenar o Instituto Ortofrênico, em Roma. Nesse Instituto, eram ministrados cursos de formação para professores, e as crianças internadas eram ensinadas e observadas. Montessori acreditava, assim como Séguin, que essas crianças não precisavam de tratamentos, e sim de educação, sendo o Instituto Ortofrênico o local em que ela poderia aplicar os materiais de Séguin para educar aquelas crianças que lá se encontravam.

O que aconteceu foi que as crianças do Instituto Ortofrênico aprenderam a ler e escrever. “Mais tarde, apresentando-se ao exame nas escolas públicas, juntamente com os alunos normais, obtiveram a aprovação” (MONTESSORI, 2017, p. 41), o que a fez acreditar que “[...] se algum dia esta educação especial, que tão extraordinariamente desenvolvera os deficientes, pudesse ser aplicada ao desenvolvimento das crianças normais, o milagre se espalharia por todo o mundo[...]”. E conhecendo ainda mais a obra de Séguin, ela se deu conta de que isso reformaria a escola e a educação.

Em 1900, ela foi nomeada médica-interna do Hospital San Giovanni, em Roma, e passa a ensinar Antropologia Pedagógica e Higiene no Instituto Superior de Magistério Feminino da mesma cidade (1900 a 1904). Da relação de Montessori e Montesano, em 1900, nasceu Mario Montesano Montessori – o filho que ela foi impedida de criar – quem posteriormente sistematizou o método e esteve à frente das organizações internacionais. No ano de 1901, deixou a direção da escola Ortofrênica. Em 1902, foi admitida no curso de Letras e Filosofia da Universidade de Roma. Em 1904, tornou-se Livre Docente em Antropologia e passou a lecionar essa matéria na Faculdade de Ciências Físicas e Naturais da Universidade de Roma

Ainda com sua cadeira na Universidade de Roma, em janeiro de 1907, a Doutora Maria Montessori foi convidada pelo engenheiro Eduardo Talaro, diretor do Instituto Romano dos Bens Estáveis, a ser diretora de uma escola a qual chamou *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças) em São Lourenço, na periferia de Roma. Inicialmente, não havia a intenção de educar essas crianças, seria apenas um local para as crianças permanecerem enquanto os pais trabalhavam. Porém, os pais começaram a solicitar que essas crianças fossem alfabetizadas, o que se seguiu do desejo das crianças por conhecerem as letras. Desse modo, Montessori passou a preparar materiais junto com uma professora auxiliar, baseado nos materiais sensoriais de

Séguin, para a alfabetização que “[...] a levam a descobrir na criança, caracteres psíquicos novos, antes desconhecidos, e a capacidade de se manifestar livremente” (ALMEIDA, s.d.).

Dois fenômenos foram observados por Montessori: a “Normalização” e a “Explosão da Escrita”. A partir do contato com os materiais, as crianças se tornavam calmas e felizes, e, aos poucos, elas foram aprendendo sozinhas a ler e a escrever em todos os lugares que encontravam: no chão, nas paredes, em folhas... Seus pais não sabiam como controlar esse impulso pela escrita, ao que Montessori só soube recomendá-los que comprassem mais folhas e lápis. Logo essa notícia se espalhou e vieram estudiosos e curiosos de vários lugares do mundo para conhecerem tal método. Depois disso,

O Método Montessori difundiu-se, com efeito, por assim dizer, por todo o mundo; partindo da Europa, alcançou as criancinhas da China, do Japão, da Índia, das Filipinas, da Lapônia, da África. A benção apostólica que Bento XV concedera ‘à diletta filha Maria Montessori’ desejando-lhe ‘as graças celestiais tornassem fecundo em bens o Método da pedagogia científica aplicada à educação infantil na Casa das Crianças’ - havia frutificado plenamente (GOBBI; CAVALLETTI, 1965, p. 14).

Três meses após a criação da primeira Casa da Criança, foi inaugurada uma segunda Casa em Roma, na *Via Giusti*. Em 1908, Montessori abriu uma Casa da Criança em Milão, na *Via Solari*, que foi coordenada por Anna Maria Macheroni, sua primeira aluna (MONTESSORI, 2020). E em 1909, uma segunda Casa em Milão, na *Via Lombardia*. No mesmo ano, Montessori publicou seu livro *Il método della pedagogia scientifica*⁵, com o incentivo dos Barões Alice e Leopoldo Francheti; além disso, realizou “o primeiro curso de Pedagogia Científica na cidade de Castelo onde funciona também a **Escola de Preparação à Vida Prática**. Assim Montessori inicia o trabalho de divulgação de suas obras que durou até a morte [...]” (ALMEIDA, s.d., p. 18; grifo do autor), deixando sua amada carreira como professora universitária e se dedicando completamente à causa da criança.

O Método da Pedagogia Científica de Montessori continuou a se espalhar. Em 1911, deixou de ser aplicado somente à educação de crianças até seis anos e passou a ser aplicado na escola primária. Em 1913, aconteceu o I Curso Internacional de Formação de Professores, na cidade de Roma. Já nos Estados Unidos, foi fundada a *American Montessori Society*, presidida por Graham Bell. Na Itália, foi criada a *Opera Montessori*, tendo a Rainha Margarida como patronesse. Durante os anos de 1916 a 1919, Montessori se dividiu entre Estados Unidos, Espanha, França, Londres e Holanda. Áustria, Alemanha, Holanda e Itália passaram a oferecer formações do Método (1920). Até o fim da Primeira Guerra Mundial, as escolas montessorianas

⁵ O método da pedagogia científica ou Pedagogia científica.

se espalhavam por toda a Itália, até o Regime Fascista forçar o fechamento dessas escolas. Entretanto, Mussolini cedeu à pressão populacional e convidou Montessori para uma entrevista, a quem passou a admirar e “afirma em público haver na Itália três grandes M: Mussolini, Marconi e Montessori”, segundo Almeida (s.d., p. 22). Ocorreu a tentativa de tornar o Método Montessori o modelo educacional do regime fascista, o que foi negado por Montessori. Devido a isso, Montessori deixou o país definitivamente em 1926, estabelecendo-se em Barcelona (Espanha), onde aplicaria seu método para a educação religiosa.

Com os indícios de uma Guerra Civil Espanhola, Montessori aceitou o convite do banqueiro Pierson e mudou-se para a Holanda. “Pierson deu-lhe uma casa de dois andares em Laren com um grande parque, ideal para uma escola para crianças e adolescentes, e um centro de treinamento para futuro professores” (MONTESSORI, 2020, p. 24). Foi essa a primeira escola própria de Montessori, que funcionou por apenas 3 anos. Em 1939, ela foi convidada para oferecer uma formação de curta duração na Índia, todavia:

A Itália entra na guerra e Maria Montessori encontra-se na qualidade de hospede de um país virtualmente em luta contra o seu, já que a Índia é parte do Império Britânico. É confinada na Sociedade Teosófica enquanto seu filho Mario, encontra-se num campo para civis em Amednagar.

Ela que tanto havia trabalhado para a paz e pela liberdade encontra-se agora privada da sua. Ao completar seus 70 anos de idade recebe carta do Vice-Rei da Índia: “Pensamos no melhor presente para dar-lhe no seu aniversário; achamos que seria devolver-lhe o seu filho”. Mario, então, recebe autorização para passar o natalício de sua mãe com ela (ALMEIDA, s.d., p. 26).

Durante os cinco anos exilada na Índia, Montessori teve a oportunidade de abrir escolas e ministrar cursos de formação de professores com o patrocínio de Rabindranath Tagore e Mahatma Gandhi. Ela e seu filho retornaram à Europa somente em 1946, e ela continuou a viajar por diversos países, ministrando cursos e palestras. Em 1950, Montessori participou da V Sessão Internacional da Unesco em Florença (Itália), onde fez um pronunciamento de saudação. Já em 1952:

O Governo de Gana convida Maria Montessori para preparar as novas estruturas escolares de base e formar pais e professores com vistas à independência que está próxima. Seu filho Mario pondera que a viagem seria fatigante para uma mulher da sua idade - quase 80 anos, principalmente devido ao clima da África. Ela argumenta: “Se há crianças no mundo que precisam de ajuda, são mesmo aquelas da nações africanas...”

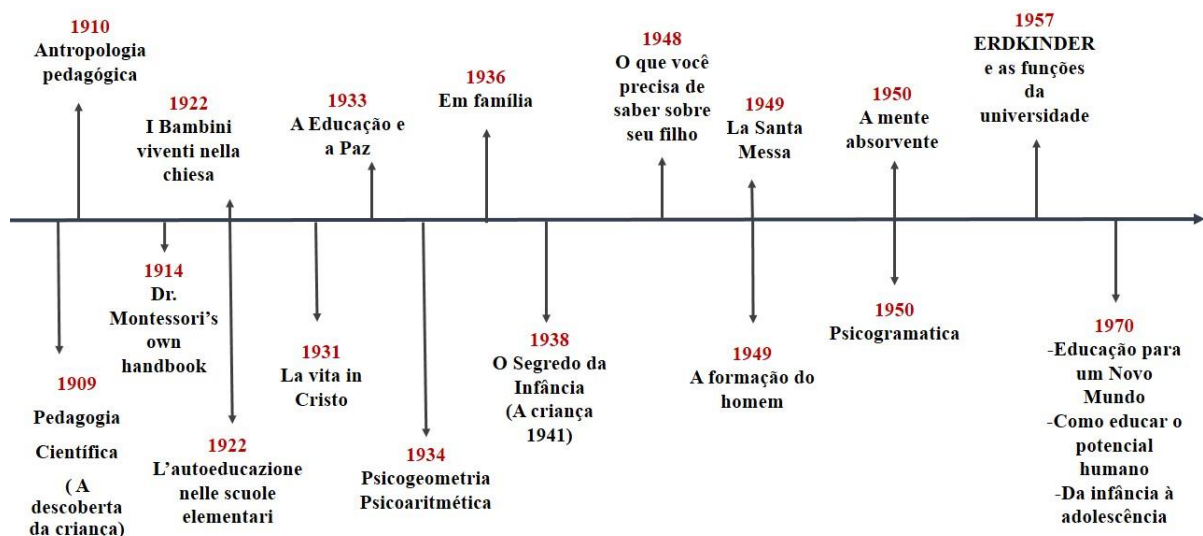
Mario retira-se para providenciar um atlas para mostrar-lhe o mapa da África, ao retornar, encontra a sua mãe morta. Em 6 de maio, Maria Montessori chega ao fim de sua longa e laboriosa existência entre Tulipas de Noordwijk Zee, Holanda (ALMEIDA, s.d., p. 30).

Maria Tecla Artemisia Montessori não retornou mais à sua terra natal, pois defendia que o seu país era a Terra, e assim poderia ser enterrada onde quer que desse seu último suspiro

(SALOMÃO, 2013). Por esse motivo, seu túmulo é encontrado até os dias atuais na Holanda. Embora seu tempo em vida tenha se esgotado, sua contribuição para a humanidade não foi esquecida. Principalmente, o seu modo de enxergar a criança como quem possui “uma alma ágil e ativa operava nelas, sempre à vontade, e emanava uma cálida luz espiritual [...]” (MONTESSORI, 2019, p. 155), em oposição a outros adultos que viam a criança como um “ser vazio”, “inerte e incapaz”, “um ser sem um guiamento interior”, e que assim anulavam a personalidade infantil (MONTESSORI, 2019).

Maria Montessori dedicou parte de sua vida para escrever aquilo que descobria sobre a criança. São mais de 16 livros publicados, sendo a maioria escrita em italiano, que é a língua da autora, tendo 13 com tradução para o português. Alguns livros são propriamente escritos por ela, mas existem alguns que, mesmo recebendo seu nome, foram escritos por alunos ou seguidores que participavam de seus cursos. É o caso de *Educação para um novo mundo*, *O que você precisa de saber sobre seu filho*, *Educação e a paz*, *Para educar o potencial humano*, *Da infância à adolescência*. No Brasil, houve uma redescoberta do Sistema Montessori na última década; seus livros passaram a serem reeditados pela editora Kírion desde 2017, dentre eles: *A descoberta da criança* (2017), *A formação do homem* (2018), *O segredo da infância* (2019), *Psicogramática* (2020) e *A mente da criança* (2021). Adiante, apresentam-se as datas e os principais livros de Montessori voltados para a educação.

Figura 1 – Obras de Maria Montessori



Fonte: compilação da autora.

Com o objetivo de “elucidar e tornar cada vez mais completos os conhecimentos adquiridos a respeito do desenvolvimento humano” (MONTESSORI JR, s.d., p. 22), e seu grande anseio por prestar um auxílio à vida infantil, surgiu o movimento Montessoriano, que se espalhou em três dimensões, segundo Mario Montessori Junior (s.d), neto de Montessori. Primeiro horizontalmente, com a difusão de seu método em escolas e Centros de Treinamento e sua filosofia em diversas instituições que estejam relacionadas com a criança, como hospitais, clínicas para crianças com algum tipo de deficiência, centros assistenciais e educação de adultos, por exemplo. Verticalmente, pois atende do recém-nascido à universidade; hoje sua filosofia tem sido aplicada até mesmo em asilos de idosos. E através do tempo, “[...] pois o movimento tem mantido, desde sua origem, espontaneidade, a atualidade e a força” (MONTESSORI JR, s.d, p. 23).

Apesar de a Filosofia Montessoriana ter se difundido por vários lugares e ter conquistado diversos adeptos, seu neto defende que o sucesso não é devido ao fato de sua avó ter trabalho em todas as áreas que atingiu, ao contrário, Montessori trabalhou com crianças de cerca de 3 a 6 anos na *Casa dei Bambini* e posteriormente com crianças de 6 a 9 anos, apenas. O sucesso também não se deve:

[...] à clareza de seus enunciados e postulados, uma vez que Montessori não construiu uma estrutura teórica que pudesse servir de base a seu método. Ao contrário, em sua batalha para explicar os fenômenos que não eram descritos em nenhuma das teorias existentes na época, ela frequentemente, fez uso de termos utilizados por outros teóricos, usando-os em um contexto próprio, o que, frequentemente tem gerado deturpações de suas ideias. O movimento Montessoriano vem sendo desde seu início acompanhado por grandes discussões, discussões estas que determinam posições que vão da mais ferrenha oposição à mais incondicional aprovação [...] (MONTESSORI JR, s.d., p. 23-24).

Maria Montessori tinha um objetivo: libertar a criança. Muito mais do que criar seu próprio método, ela ansiava por conhecer e ajudar a criança. Por esse motivo, ela afirmava: “Não é verdade que eu inventei o Método Montessori. Eu apenas estudei a criança, aproveitei tudo o que ela me ensinou, e expressei estes conhecimentos. Isto é o que chamam de Método Montessori” (MONTESSORI, s.d., p. 16). Montessori teve que fazer escolhas para seguir seu objetivo, sem deixar seus princípios de lado; essas escolhas trouxeram admiradores e também críticos, como é apresentado nesta seção.

1.1 Contexto Internacional do desenvolvimento do Sistema Montessori

O movimento da Escola Nova teve início em meados dos anos 1900, com o objetivo de criar um novo modelo de educação que rompia com o modelo tradicional, o qual prevalecia até

então e que se assemelhava com o ensino universitário, mesmo período em que Montessori iniciava seu percurso educacional, abrindo a primeira *Casa dei Bambini* em 1907 em um bairro industrial de Roma. Esse é um dos motivos que levaram Montessori a ser considerada como “representante ou figura-chave” (L’ECUYER, 2020) desse movimento.

Embora Montessori tenha tecido algumas críticas ao modelo tradicional de educação e tenha defendido uma nova educação, ela não participou das organizações e dos congressos próprios do movimento da Escola Nova ou Educação Nova. Em 1900, Adolphe Ferrière fundou o *Bureau International des Écoles Nouvelles – B.I.E.N.* (Escritório Internacional das Escolas Novas) com o objetivo de ser um grupo de estudos e pesquisa de novas escolas. Édouard Claparède fundou, em 1912, o Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra, junto com Adolphe Ferrière e Pierre Bovet, objetivando a formação, a pesquisa, a documentação e a difusão também das novas escolas. Esse Instituto apoiou, em 1925, a fundação do Bureau International de l’Éducation – B.I.E. (Escritório Internacional de Educação), com financiamento da Fundação Rockefeller, o qual, em 1969, foi integrado à UNESCO.

Concomitantemente, Beatrice Ensor, membro da Sociedade Teosófica, fundou o *New Ideals in Education* (Novas Ideias em Educação) na Inglaterra e, em 1921, organizou a Conferência de Calais, onde foi criada a Liga Internacional para Educação Nova (L.I.E.N), que ficou mais conhecida como *New Education Fellowship* (N.E.F.), cuja missão era organizar congressos a cada dois anos e dirigir a revista *Pour l’Ere nouvelle* (Para Nova Era).

Porém, Montessori não esteve envolvida em nenhuma dessas instituições. Como afirma L’Ecuyer (2020, p. 4, tradução nossa):

Montessori não intervém na fundação do B.I.E.N., do B.I.E. ou da L.I.E.N. Ela não fez parte do comitê executivo, nem do comitê consultivo, nem do comitê internacional da L.I.E.N.; o único correspondente italiano nomeado pela L.I.E.N. foi o professor Lombardo-Radice.

Um dos motivos de a Doutora Montessori não poder se envolver estava relacionado ao governo fascista, sob o qual a Itália estava submetida, o que impedia o país de fazer parte do B.I.E. e, conseqüentemente, impedia a ligação de Montessori com essas instituições. Em 1924, Mussolini reconheceu o sistema Montessori que antes havia perseguido, apesar de “[...] não existir consenso na literatura quanto a adesão ou rejeição da pedagogia ao regime fascista” (L’ECUYER, 2020, p. 4, tradução nossa). Alguns autores acreditam que os objetivos do sistema Montessori eram os mesmos do regime fascista, enquanto outros defendem um anacronismo entre os objetivos da educadora e do regime fascista (L’ECUYER, 2020).

Segundo Kramer (1976 apud L'ECUYER, 2020), tanto Mussolini quanto Montessori viram a relação do método com o regime uma boa oportunidade. Ela acreditava que suas escolas poderiam, em certa medida, amenizar os efeitos do fascismo; enquanto Mussolini esperava que a disciplina e a ordem das *Casa dei Bambini* contribuíssem para seu governo. Mas ele não levou em consideração que o método não seria alterado conforme ele desejasse, pois Montessori não permitiria que ninguém além dela determinasse seus princípios e métodos. A relação entre eles acabou em 1934, após a recusa de Montessori de ser “embaixadora da infância” italiana, dedicando-se a ser representante exclusiva da Associação Montessori Internacional (AMI), o que levou Mussolini a fechar todas as suas escolas na Itália, e fez com que ela se mudasse para Barcelona.

Em 1923, a Doutora Montessori foi convidada para o Congresso de Montreux (Suíça), organizado pela L.I.E.N. No entanto, ela recusou o convite e manifestou o desejo de criar sua própria revista, sendo, assim, alvo de críticas por alguns integrantes do movimento (L'ECUYER, 2020). Já em 1929, houve uma nova tentativa de envolvê-la em um congresso da L.I.E.N., após 4 anos sem sua presença. Dessa vez, Montessori esteve presente no Congresso de Elsenaur (Dinamarca) e ofereceu uma conferência na qual estavam presentes Ovide Decroly, Adolphe Ferrière e Beatrice Ensor.

O primeiro Congresso Internacional Montessori aconteceu na mesma data e local do Congresso da L.I.E.N., devido ao convite de Ensor. Foi nesse Congresso que a Doutora Montessori decidiu criar a Associação Montessori Internacional. Em 1932, o Congresso Montessori Internacional e o da L.I.E.N. aconteceram em Nice. Porém, “Montessori não participou do congresso da L.I.E.N., mas *Pour l'Ere nouvelle* anunciou como se o congresso Montessori estivesse sido sob égide da L.I.E.N.” (L'ECUYER, 2020, p. 7, tradução nossa).

O que se pode concluir da ligação de Montessori com o Movimento da Escola Nova é que:

O método de Maria Montessori (:1870-1952) nasceu em plena expansão do movimento da Nova Educação na Europa. Embora geralmente a considerem como um dos representantes ou figuras-chaves desta corrente pedagógica, ela se considera mais uma precursora e manifesta claramente suas diferenças em relação a seus desenvolvimentos. É certo que Montessori utilizou constantemente a dialética de educação ‘velha’ e ‘nova’ em seus escritos e ela tem pontos em comum com o movimento, explicando assim os episódios pontuais de colaboração entre as entidades que o representavam, mas ela se afasta repetidamente das posições propostas pelo grupo de pedagogos que fundaram o *Bureau International des écoles nouvelles*, a Liga Internacional para Educação Nova, o Instituto Jean Jacques Rousseau e o *Bureau International d'éducation* (L'ECUYER, 2020, p.1, tradução nossa).

Dessa forma, é possível notar que a reforma proposta por Montessori ocorreu paralelamente ao movimento escolanovista e, por serem contemporâneos e, em certos aspectos,

congruentes, alguns autores os apresentam como um só movimento. Mesmo Montessori discordando de alguns princípios do movimento e defendendo ser precursora deste, ou seja, alguém que veio antes e influenciou a Escola Nova, ela preferiu realizar seus próprios eventos e defendeu o uso exclusivo de seu método, sem a mistura com outras abordagens, além de censurar aqueles que falavam sobre seu método sem autorização dela.

1.2 Colaboradores do Sistema Montessori

O desenvolvimento do Sistema Montessori contou com a colaboração de diversas pessoas próximas à Maria Montessori, apesar de a Doutora – como alguns a chamavam – ter sido extremamente zelosa com seu método, esforçando-se por ter os guias montessorianos formados por ela mesma. A expansão do método por diversos países, a utilização em diversas faixas etárias e por áreas além da educação exigiram ajuda de mais pessoas. Sua confiança era especialmente depositada em seu filho, Mario; porém, outros também contribuíram e ainda contribuem com seu Sistema.

A seguir, serão apresentados Mario Montesano Montessori, filho de Montessori, escolhido por ter acompanhado o desenvolvimento de sua produção e contribuído para organização de disseminação de seu método; Silvana Montanaro, Gianna Gobbi, Adele Costa Gnocchi, por serem referências no conhecimento da criança da Primeiríssima Infância; Camillo Grazzini, que muito contribuiu para o estudo dos Quatro Planos do Desenvolvimento Humano e, conseqüentemente, para a segunda seção deste trabalho; Helena Lubienska de Lenval, por visão de criança integral; Paula Polk Lillard, Angeline Lillard e Catherine L’Ecuyer; por sua atualidade e conhecimento sobre o Método; e por fim, Talita Almeida, referência brasileira no Método Montessori.

1.2.1 Mario Montesano Montessori

Mario foi o único filho de Maria Montessori, junto à Giuseppe Montesano. Montesano foi professor de Maria e ambos nunca se casaram; por essa razão, ela não pode criar e educar seu filho, o qual foi entregue a outra família. Apesar desse triste percurso, Mario dedicou sua vida à sua mãe e à sua obra, adotando mais tarde seu sobrenome e devotando também sua vida à causa das crianças. Sua filha Marilena Henny definia a relação entre o pai e a avó da seguinte forma:

Mas todos esses amores não eram nada comparado ao amor que ele tinha por sua mãe e seu trabalho. Um amor que o abarcou e dominou toda a sua existência. Sua

dedicação a ela foi uma escolha livre e consciente, nada relacionada a um apego mãe-filho. Afinal, ele se aproximou e foi viver com sua mãe aos 15 anos – tarde o bastante para uma ligação subconsciente com o Complexo de Édipo. Ela não teve interferência em seu período de Mente Absorvente. Não poderia existir nenhuma dúvida, de ambos os lados, sobre a incapacidade de cortar o cordão umbilical. Ele viveu por ela, com ela, mas não através dela. O mais surpreendente sobre este homem, que não teve um percurso escolar ou acadêmico formal, era a clareza que tinha sobre a total compreensão do funcionamento da mente de sua mãe. Sua inteligência intuitiva e abertura de espírito lhe permitia acompanhar os saltos quânticos de sua mãe em todas as dimensões – às vezes alcançava a visão antes dela, permitindo que ela fosse ainda mais além. Nada que ela deduzia, desenvolvia ou indicava o surpreendia (HENNY, s.d.).

Mãe e filho estavam sempre juntos, e o método Montessori só pôde ser estruturado devido ao auxílio de Mario (MONTESSORI JR, s.d.). Ele assumiu toda a burocracia e o desenvolvimento prático do Sistema Montessori para poupar sua mãe, permitindo que ela se dedicasse intensivamente a sua atividade criativa. A AMI (Associação Montessori Internacional) foi criada por ambos em 1929 para supervisionar as escolas montessorianas do mundo todo e oferecer treinamentos para professores.

Mario Montessori escreveu alguns livros que contribuíram para o desenvolvimento e a continuação do Sistema Montessori, como *The Human Tendencies and Montessori Education* (As tendências humanas e a educação Montessori), *Those Horrible Mathematics* (Aquela matemática horrível, tradução livre), *Cosmic Education* (Educação cósmica) e *What about Free Expression & Education as a Help to Life* (E quanto à liberdade de expressão e Educação como ajuda à vida, tradução livre), nenhum deles com tradução para o português.

1.2.2 Silvana Quattrocchi Montanaro

Silvana Quattrocchi Montanaro teve uma grande contribuição no Sistema Montessori, especialmente para o período de 0 a 3 anos. É formada em medicina pela Universidade de Roma, especialista em Psiquiatria e considerada especialista no desafio dos anos formativos do desenvolvimento infantil. Ela trabalhou por muitos anos junto com Adele Costa Gnochì, que foi umas das primeiras professoras formadas por Montessori e especialista em Primeiríssima Infância. Seus estudos sobre gestação, nascimento e crianças pequenas foram considerados fundamentais para a educação de crianças até 3 anos. Seus principais escritos são: *Un Ser Humano: La Importancia de los Primeros Tres Años de Vida* e *The Child is Father of the Man* (A criança é o pai do homem, tradução livre), ambos sem tradução para o português.

Silvana Montanaro começou, em 1968, a preparar pais ainda na gravidez para as necessidades mentais e físicas da criança, em clínicas e hospitais de Roma. Em 1972, ela passou a ser diretora da AMI – Associação Montessori Internacional, em diversas cidades, como

Denver, Roma, Cidade do México e outras. Na AMI, Montanaro contribuiu especialmente para a formação de Assistentes para a Infância, sendo professora de nutrição, anatomia, fisiologia, obstetrícia e higiene. Dedicou trinta anos de sua vida ensinando sobre Neuropsiquiatria Infantil e Higiene Mental, pois defendia que as crianças deveriam se tornar fortes, felizes e integrais (MONTANARO, 2001). Isso dependia de uma orientação emocional e psíquica, ou seja, nesse momento em que as crianças são tão pequenas, bebês, a preocupação com ela não deveria ser somente pelo seu corpo físico, mas especialmente pelo seu psiquismo. Assim como Montessori, Montanaro defendia que a primeiríssima infância era um período importantíssimo do desenvolvimento infantil. Ela afirmava:

Mais uma vez nos deparamos com a discrepância entre o pequeno tamanho da criança e a grande quantidade de trabalho mental que ela faz em seus primeiros anos. Isso é ainda mais surpreendente quando comparado ao aprendizado dos anos seguintes (MONTANARO, 2001, p. 122, tradução nossa).

Maria Montessori, apesar de médica, dedicou sua vida para a educação das crianças e a formação de educadores. Montanaro seguiu a proposta de Montessori de uma educação de ajuda à vida que se inicia no nascimento, assim dedicava-se a preparar pais e educadores para o cuidado físico e psíquico de crianças até 3 anos.

1.2.3 Gianna Gobbi

Era uma educadora Montessoriana nascida em 1919, na cidade de Roma. Sua contribuição foi especialmente para crianças de 0 a 3 anos de idade. Montanaro atuou principalmente na saúde, Gobbi⁶, diretamente na educação. Gianna começou seu trabalho com a Doutora Maria Montessori em 1940, quando iniciou um trabalho com crianças de dois anos na *Casa dei Bambini* de Adele Costa Gnocchi, no *Palazzo Taverna*, de Roma. Em 1951, foi assistente de Montessori em um curso em 1951, e a partir de 1959, passou a palestrar no Programa de Treinamento para Assistentes da Infância. Ela e a Dra. Silvana Montanaro eram as principais formadoras da AMI (Associação Montessori Internacional) nos cursos de Assistentes da Infância em Houston, Texas e em Roma, Itália.

Gianna era uma profunda conhecedora do método Montessori e especialmente de criança na primeiríssima infância. Seguiu o que Montessori defendia:

O desenvolvimento da criança durante os primeiros três anos depois do nascimento tem uma intensidade e importância não iguais em nenhum período anterior ou posterior em toda a vida dela. [...] Se considerarmos as transformações, adaptações,

⁶ CGSUSA Remembers Gianna Gobbi with Love. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rb73uKaH16Q>. Acesso em: 12 jul. 2021.

realizações e conquista do ambiente durante o primeiro período da vida, de 0 a 3 anos, esse é funcionalmente um período mais longo comparado a todos os outros que se seguem juntos, a partir dos 3 anos até a morte. Por essa razão, esses três anos podem ser considerados tão longos quanto a vida (MONTESSORI, 1963 apud LILLARD, 2017b, p. 97).

Além de todo seu empenho em preparar assistentes da infância, Silvana Montanaro e Gianna Gobbi participaram da criação de um modelo montessoriano de educação religiosa, conhecido como Catequese do Bom Pastor. Gianna faleceu em 2002, deixando uma grande contribuição para os bebês e as crianças pequenas.

1.2.4 Adele Costa Gnocchi

Nascida em 1883, na Itália, Adele⁷ foi uma das primeiras colaboradoras de Maria Montessori, tendo a conhecido em 1909. Começou em 1927, uma *scuoletta*, uma “escolinha” para crianças de 3 a 6 anos de idade, na cidade de Roma. Em 1935, passou a atender o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental I, e em 1948, iniciou um trabalho inovador com crianças de 14 meses a 3 anos, em uma época em que as crianças pequenas ficavam majoritariamente no seio familiar.

Foi Gnocchi que, em 1947, apresentou à Montessori um projeto para a criação de uma escola de formação que se chamaria Escola de Assistentes da Infância, o qual foi aprovado pela Doutora. A escola teve seu primeiro curso no biênio de 1947/48, com o objetivo de formar educadores capazes de observar e investigar o comportamento infantil, discutir casos de comportamento. O curso também proporcionava um estágio no Hospital São Camilo para o acompanhamento de famílias com bebês e crianças pequenas, mais um estágio na *scuoletta* para acompanhamento do planejamento educacional das crianças da primeiríssima infância.

Em 1955, foi responsável por projetar um liceu montessoriano, que corresponde ao ensino médio, que funcionou até 1962. A Escola de Assistentes da infância passou a ser estatal em 1958, perdendo suas características iniciais e se tornando uma escola de ensino tradicional e teórico. Naquele mesmo ano, Adele funda o Centro de Parto Montessori, o qual promoveria formações para a preparação dos pais para o nascimento de seus filhos. Adele Costa Gnocchi faleceu em 1967, deixando seu legado de preparar a família para receber a criança em um ambiente seguro física e psicologicamente.

⁷ Adele Costa Gnocchi. Disponível em: <https://www.centronascitamontessori.it/le-protagoniste/adele-costa-gnocchi/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

1.2.5 Camillo Grazzini

Camilo Grazzini dirigiu o primeiro centro de formação de professores da AMI, criado na cidade de Bergamo, em 1961, por Mario Montessori, junto com Eleonara Honegger. Foi com o próprio filho de Montessori que Camillo aprendeu sobre o método, tornou-se um grande especialista e referência entre os montessorianos. Camillo deixou uma grande contribuição com artigos sobre Educação Cósmica, os Planos de Desenvolvimento, a Adolescência e Matemática. Segundo Renilde Montessori (2010, p. 3, tradução nossa), “uma coisa é certa. A integridade do sua compreensão sobre os princípios e a prática Montessori, seu escopo e sua promessa, foi de um calibre que só é possível para um descendente direto daqueles que os formularam.”

1.2.6 Helena Lubienska de Lenval

Lubienska, como ficou mais conhecida, nasceu em Roma no ano de 1895, filha de um investidor polonês; participou da aristocracia da época. Estudou na Polônia com as Religiosas da Imaculada Conceição, o que a favoreceu uma profunda vida religiosa e grande conhecimento da Bíblia. Ao visitar uma escola montessoriana de sua cidade natal, Helena ficou impressionada com a alegria e a disciplina presentes naquele lugar e quis se aprofundar no que acabara de conhecer. Em 1929, ela participou do Curso Internacional Montessori em Londres, conhecendo Maria Montessori, de quem pôde se aproximar e construir uma forte amizade, tendo Montessori sido madrinha de seu filho Félix (LENVAL, 2018).

Seu marido, Zbigniew-Roland, conheceu o Método Montessori em uma escola que a esposa criou em sua própria casa. Após realizar o XIX Curso Internacional, decidiu se dedicar ao desenvolvimento de materiais de matemática. Helena se dedicou à educação sensorial e ao ensino de francês (LENVAL, 2018). “Em 1934, os Lubienski parecem ser os mais próximos colaboradores de Montessori; assim testemunham as notas tomadas pelos participantes do Curso Internacional de Nice [...]” (LENVAL, 2018, p. 9). Apesar da constatação dos participantes, esse curso marcou o rompimento do casal com Montessori.

Após esse rompimento, Helena desenvolveu seu próprio método, conhecido como Montessori-Lubienska. Como ela afirmava: “Eu assimilei o Método Montessori, simplifiquei a técnica, desenvolvi a filosofia e o ensino religioso” (LENVAL, 2018, p. 10). Seu método tem um enfoque maior para o ensino religioso, e apresenta alguns pontos que divergem de Montessori; sua grande contribuição é o enfoque no desenvolvimento integral da criança, ou seja, físico, psíquico e espiritual. O método Montessori-Lubienska chegou ao Brasil com a Congregação Nossa Senhora de Sion, que utilizava esse método em seus colégios.

Helena Lubienska de Lenval possui cerca de 11 livros, mas no Brasil é possível encontrar apenas 3: *Educação do homem consciente*, *Espírito e técnica do método Montessori* e *Como educar a atenção*. Os três foram editados em um volume único em 2018 pela editora Kírión e recebe o nome do primeiro.

1.2.7 Paula Polk Lillard

Paula é uma pedagoga montessoriana que se tornou porta-voz de Montessori nos Estados Unidos após as experiências da própria filha com o método. Lillard conheceu Montessori por conta de uma amiga que lhe deu um livro chamado *Maria Montessori: Her life and Work*⁸, de E. M. Standing, entretanto, o livro não a conquistou, parecia apresentar algo utópico comparado à sua experiência na escola pública americana (LILLARD, 2017b). Algum tempo depois, ela foi convidada para ser assistente em uma sala montessoriana, que seria implantada na *Cincinnati Country Day School*, na qual sua filha estaria. Lillard aceitou o convite para que pudesse observar mais de perto o que aconteceria com sua filha.

A desconfiança dela, então, foi substituída por uma grande admiração e seguida por um profundo desejo de difundir aquele método. Paula Polk Lillard passou a dedicar sua vida à formação de professores, pesquisa e divulgação do que ela considera filosofia e método Montessori. Um de seus livros foi traduzido para o português e se intitula *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*; os demais são encontrados em inglês, como *Montessori from the start* (Montessori desde o início, tradução livre), *Montessori: a modern approach* (Montessori: uma abordagem moderna, tradução livre), *Montessori Today* (Montessori hoje, tradução livre), *Montessori in the classroom* (Montessori na sala de aula, tradução livre). Nos Estados Unidos, o sobrenome Lillard se tornou referência para se conhecer Montessori.

1.2.8 Angeline Stoll Lillard

Angeline⁹, filha de Paula Polk Lillard, é professora de psicologia na Universidade de Virgínia, nos estados Unidos, e estuda Montessori por mais de duas décadas. Angeline tem se dedicado nos últimos anos a apresentar as descobertas de Montessori no século passado, que agora têm sido confirmadas pela neurociência. Seu livro mais conhecido é *Montessori: The*

⁸ Maria Montessori: Sua vida e obra (tradução livre).

⁹ Dr. Angeline Lillard. Disponível em: <https://www.montessori-science.org/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

*Science behind the genius*¹⁰, no qual ela apresenta nove princípios para o Sistema Montessori. São eles:

- 1- Movimento e cognição estão intimamente ligados, e movimento pode melhorar o pensamento e o aprendizado.
- 2- Aprendizagem e bem-estar são melhorados quando as pessoas tem um senso de controle sobre suas vidas.
- 3- A capacidade de direcionar a atenção de uma forma sustentada e concentrada promove uma serie de desenvolvimentos positivos e é, por si só, treinável.
- 4- As pessoas aprendem melhor quando estão interessadas no que estão aprendendo.
- 5- Atribuir recompensas extrínsecas a uma atividade, como dinheiro para leitura ou notas altas para testes, impacta negativamente a motivação para se engajar naquela atividade quando a recompensa é retirada.
- 6- Arranjos colaborativos podem ser muito propícios à aprendizagem.
- 7- A aprendizagem situadas em contextos significativos é muitas vezes mais profunda e rica do que a aprendizagem em contextos abstratos.
- 8- Formas particulares de interação adulta estão associadas a resultados infantis mais otimizados.
- 9- A ordem no meio ambiente é benéfica para as crianças (LILLARD, 2017a, p. 28).

Suas pesquisas atuais focalizam o impacto da tecnologia nas funções executivas, a educação Montessori e as teorias da mente relacionados às brincadeiras de faz de conta. Lillard dirige o *Early developmente lab*, um laboratório da Universidade de Virgínia dedicado ao estudo do desenvolvimento infantil e da educação Montessori.

1.2.9 Catherine L’Ecuyer

Catherine é uma canadense que mora atualmente em Barcelona, Espanha. É advogada, mestre em educação pelo IESE *Business School* e pelo Europeu Oficial de Pesquisa, doutora em educação e psicologia. Em 2013, apresentou a palestra intitulada *Curiosidade e beleza na educação* no TED (*Technology, Entertainment, Design*). Em 2018, tornou-se membro honorífico do capítulo espanhol da Associação Montessori Internacional – AMI Participa do grupo de pesquisa “Mente e Cérebro” da Universidade de Navarra.

Dois de seus livros se tornaram *best-sellers*, *Educar na Curiosidade* (2015) e *Educar na realidade* (2019). O primeiro aborda a preocupação com o uso excessivo de tecnologia na infância, que causa a superestimulação das crianças e a hipereducação, a excessiva quantidade de tarefas a que a criança passa a ser submetida para que se torne um futuro Einstein ou outro gênio. Segundo a autora:

Educar na curiosidade é uma filosofia de vida, uma forma de ver o mundo que amplia horizontes da razão porque se nega a permanecer no minimalismo da vulgaridade. [...] Educar na curiosidade é reconhecer que nossos filhos possuem uma natureza própria com a qual devemos ser sensíveis e atenciosos. A criança é protagonista da sua

¹⁰ Montessori: a ciência por trás dos gênios (tradução livre).

educação. [...] Educar na curiosidade é respeitar os seus ritmos, suas necessidades básicas, sua inocência, não adiantar etapas. Educar na curiosidade para que a criança possa apreciar a Beleza. E educar na Beleza para que a criança possa encontrar motivos para encantar-se (L'ECUYER, 2015, p. 166-167).

Catherine, de certa forma, atualiza o que Montessori propunha no século passado. Ela apresenta a criança como protagonista, como um ser ativo que forma a si mesma, que, com liberdade, naturalmente se desenvolve em um ambiente apropriado, sem a necessidade de excesso de estímulos, seguindo as necessidades da criança. Em seu segundo livro, ela aprofunda a discussão sobre o excesso de tecnologias e apresenta a importância de uma educação pautada na realidade. Essa realidade está relacionada com o contato com pessoas, o contato com o mundo natural, que satisfaz a curiosidade da criança, a supressão de gratificações que motivam de forma errônea.

Além dos dois livros que foram traduzidos em diversas línguas, L'Ecuyer possui diversos artigos, entre eles: *El enfoque teleológico de la educación Montessori e sus implicaciones* (2020)¹¹, *La perspective montessorienne face au mouvement de l'éducation nouvele dans la francophonie européenne du début du XX^e siècle*¹² (2020), *Four pillars of the Montessori Method and their support by current neuroscience*¹³ e outros.

1.2.10 Talita de Almeida

Talita de Almeida é, atualmente, uma das maiores conhecedoras sobre Montessori no Brasil. Talita é nascida no Rio de Janeiro, formada em Pedagogia e pós-graduada em administração da qualidade em educação; fez diversos cursos internacionais relacionados com o Método Montessori. Seu encontro com o método foi por acaso, durante uma viagem em família para Roma; suas filhas foram matriculadas numa escola montessoriana. Talita já desenhava materiais didáticos e ficou encantada com o material que encontrou naquela escola.

A escola indicou a *Opera Nazionale Montessori* para que ela pudesse conhecer mais o método e desenhar seus materiais. Posteriormente, ela fez um curso nessa mesma instituição, e suas notas e desenhos impressionaram os professores. Talita retornou ao Brasil em 1964 e, desde então, dedica-se à formação de professores montessorianos, orientação de escolas e, há 45 anos, direciona a Associação Brasileira de Educação Montessoriana (ABEM).

¹¹ O enfoque teleológico da educação Montessori e suas implicações (tradução livre).

¹² A perspectiva montessoriana face ao movimento da nova educação na francofonia europeia do início do século XX (tradução livre).

¹³ Quatro pilares do método Montessori e seu suporte pela neurociência atual (tradução livre).

É autora de alguns livros sobre o método: *Maria Montessori – uma história no tempo e no espaço*, *Educação cósmica – educação de 6 a 12 anos*; *Desenvolvimento Social – vida prática e educação dos movimentos*, *Educação os sentidos*, *Desenvolvimento da mente matemática* e *Desenvolvimento da linguagem*.

1.3 A chegada do Sistema Montessori ao Brasil

Segundo informações disponíveis no site da Organização Montessori Brasil (OMB)¹⁴, o Método Montessori chegou ao Brasil poucos anos após a abertura da primeira *Casa dei Bambini* em Roma (1907). Joana Falce Scalco chegou ao Brasil em 1910, trazendo consigo o método que havia conhecido na Itália e o implantou em uma escola chamada Emilia Erichsen, no estado do Paraná; entre 1925 e 1930, Joana trocou cartas com a Dra. Montessori com a intenção de implantar escolas montessorianas no país. A Associação Montessori do Brasil foi criada, em 1950, por Pipper Lacerda Borges, na cidade de São Paulo. Em 1996, foi oficializada a criação da Organização Montessori Brasil, com o objetivo de unificar todo o movimento montessoriano brasileiro.

No ano de 1935, foi criado, em São Paulo, o Jardim Escola São Paulo, por Carolina Grossmann, que ficou conhecida como a fundadora da primeira escola montessoriana do Brasil. (RÖHRS, 2010). No ano de 1955, chegou ao Brasil o padre Pierre Faure, diretor do Centro de Formação Pedagógica de Paris, contemporâneo de Maria Montessori e de Helena Lubienska de Lenal. O padre Faure introduziu, no Brasil, o Método Montessori-Lubienska com a Semana Pedagógica, com o auxílio da irmã Maria Ana (Celma Pinho Perry). Celma criou, em 1956, um curso de formação de professores motessorianos, na cidade de São Paulo.

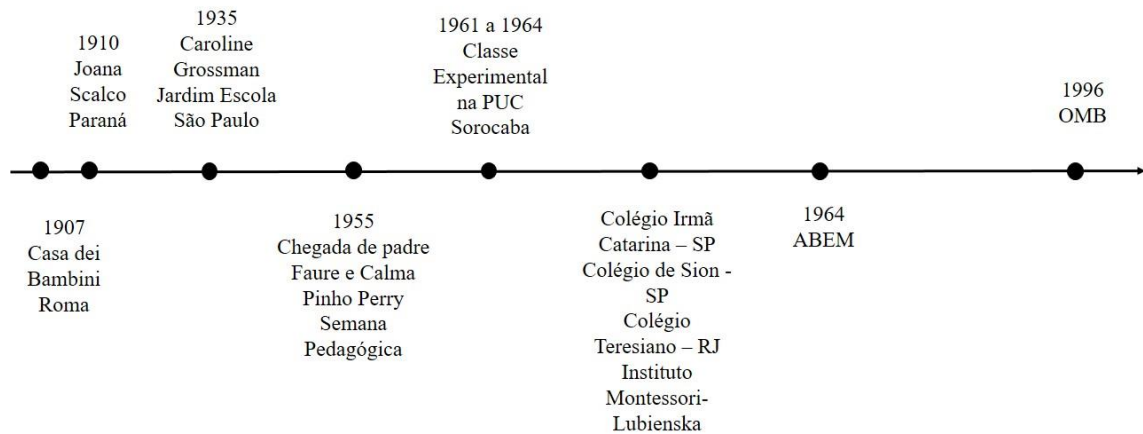
Edith Dias Menezes de Azevedo foi formada no curso de Perry e, inspirada por ele, adotou o método na Escola Irmã Catarina, na mesma cidade, que até os dias atuais aplica o método Montessori. Marina Palhares, que também realizou o curso, implantou o método no Colégio Teresiano, no Rio de Janeiro. Madre Valentina criou o Instituto Montessori-Lubienska e o Colégio de Sion (São Paulo); inseriu salas experimentais que seguiam os ensinamentos de padre Faure e Celma Perry.

De 1961 a 1964, a PUC de Sorocaba possuiu uma Classe Experimental que foi coordenada pela professora Vera Lagoa, autora do livro: *Estudo do Sistema Montessori – Fundamentado na análise experimental do comportamento*. Talita de Almeida, que realizou

¹⁴ Organização Montessori Brasil: <http://omb.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

um curso de formação em Perugia em 1962, retornou ao Brasil, criou, em 1964, a Associação Brasileira de Educação Montessori (ABEM), na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 2 – A chegada do Sistema Montessori ao Brasil



Fonte: compilação da autora.

No Brasil, as escolas montessorianas, em sua maioria, são privadas, apesar de a primeira Casa das Crianças coordenada por Montessori ter sido destinada a crianças da periferia de Roma. Assim como neste país, em outros, o método Montessori se difundiu graças à iniciativa privada, como no caso da própria Itália, mas atualmente têm surgido iniciativas de escolas montessorianas para crianças menos favorecidas, como é o caso do Mangalô Montessori, na cidade de São Paulo. Mangalô¹⁵ começou com o sonho dos irmãos Teles, que, após perderem amigos para o tráfico e para as drogas, decidiram fazer algo para mudar a comunidade na qual estavam inseridos.

O que tem sido observado, tanto no Brasil como nos Estados Unidos (LILLARD, 2017b), é o ressurgimento do método que, por um tempo, parecia ter perdido sua força. Com os estudos da neurociência, as descobertas de Maria Montessori, que antes pareciam utópicas, passaram a ser reconsideradas. As janelas de oportunidades que a neurociência apresenta retomaram a descoberta dos períodos sensíveis, a importância da escolha pela criança, a atenção, a importância no movimento para as crianças pequenas e tantos outros pontos.

¹⁵ <https://www.mangalo.org.br/montessori-online>. Acesso em: 20 jul. 2021.

O Sistema Montessori tem sido considerado novamente eficaz e atual, tem conquistado o interesse de diversos países, classes sociais, crenças, não somente com a disseminação de escolas que adotem seu método, mas com pais que buscam respeitar e auxiliar o desenvolvimento natural de seus filhos, profissionais de diversas áreas que encontraram em sua filosofia um modo de respeitar o ser humano desde seu nascimento até a idade mais avançada. Essa era a revolução silenciosa que Maria Montessori propunha, um momento em que todos olhariam para a criança e se empenhariam em dar-lhes um ambiente adequado ao seu desenvolvimento (MONTESSORI, 2004).

SEÇÃO 2: A CRIANÇA E OS QUATRO PLANOS DO DESENVOLVIMENTO

Como apresentado na seção anterior, Maria Montessori considerava que não havia criado um novo método educacional; ela defendia que apenas observou a criança e aproveitou tudo aquilo que ela lhe apresentara. O caminho que Montessori traçou não foi de criar um método para a criança, mas conhecer a criança para que ela mostre como ela se desenvolve e como podemos auxiliá-la no seu processo formativo. Primeiro, olha-se para a criança, para depois sistematizar um método. Para que seja possível conhecer essa criança, é necessário primeiro uma mudança na concepção de criança em que o adulto acredita. Ela afirmava:

Já faz algum tempo que afirmamos que a concepção que os adultos tem de criança é errônea. O adulto comete um grave erro quando se coloca como criador da criança e crê que ela lhe deva tudo. O adulto considera a criança mais ou menos como um receptáculo vazio que ele deve preencher.

O adulto crê que é o criador da criança e, no entanto, normalmente, ele deveria ser apenas o servidor de sua criação. E tudo o que consegue fazer é ser um ditador cujos desejos a criança deve obedecer cegamente (MONTESSORI, 2004, p. 71).

Uma grande contribuição de sua fundadora é a nova concepção de criança proposta por ela. Montessori defendia que a criança é um ser humano desde o dia de seu nascimento (MONTESSORI, 2004), e, portanto, possui a mesma dignidade de qualquer outro ser humano, independentemente de sua idade. Como um ser humano, ela tem a capacidade de se autodesenvolver, isto é, ela se desenvolve sem depender do adulto para isso, pois possui dentro de si um plano que a conduz. Assim, não depende em tudo do adulto. Nesse caso,

Havemos de nos deparar com uma criança que não é mais considerada como um ser sem força, praticamente um recipiente vazio que devemos encher com a nossa sabedoria; mas a sua dignidade surgirá diante de nossos olhos à medida que nós a vejamos como construtor de nossa inteligência, como o ser que, orientado por um professor interior, trabalha infatigavelmente com alegria e felicidade, segundo um programa preciso, para a construção daquela maravilha da natureza que é o Homem (MONTESSORI, 1987, p. 17).

Esse novo modo de enxergar a criança tira o adulto de um posto de superior a ela, e os coloca lado a lado, porque o adulto ajuda a criança em seu desenvolvimento e formação, enquanto a criança, com sua ação ativa, pode agir livremente e se formar. O adulto consciente reconhece que, na criança, há uma energia que a impulsiona a crescer e a se desenvolver mais e mais. Essa força que impulsiona a criança a se desenvolver foi denominada por Percy Nunn¹⁶ de *Horme*. O *Horme* gera na criança o desejo pela independência; é como se ela dissesse: “[...]”

¹⁶ Sir Thomas Percy Nunn foi um professor britânico da Universidade de Leicester, que ficou conhecido por desenvolver a *Hormic Theory* (Teoria Hormica). Um de seus livros mais conhecidos é: *Education, its first data and first principles* (Educação: seus primeiros dados e primeiros princípios. Tradução livre).

ajuda-me a fazer sozinha [...]” (GOBBI; CAVALLETTI, 1965, p. 25) e, assim, ela busca novas habilidades para desempenhar suas tarefas sozinha. Montessori (1987, p. 98) apresenta:

A conquista da independência inicia-se com o primeiro ano de vida; enquanto o ser se desenvolve, aperfeiçoa-se a si mesmo e ultrapassa todos os obstáculos que encontra em seu caminho; há no indivíduo uma força vital que o guia na direção de sua evolução.

Horme é uma energia, uma força que impulsiona a criança para o desenvolvimento de suas capacidades. É um impulso que leva a criança a conquistar o ambiente. É a energia que faz a criança que está aprendendo a falar não conseguir se calar; ou a criança que começou a dar os primeiros passos e então só deseja continuar a caminhar até a conquista de uma marcha segura, alegrando-se em suas tentativas, seja ela de fala ou de caminhada, até conquistar a sua independência. Assim,

A criança se desenvolverá com o exercício da independência que ela mesma conquistou para si; o desenvolvimento, na realidade, como costumam se expressar os psicólogos modernos, não acontece sozinho; ‘o comportamento se afirma em cada indivíduo com as experiências que ele conduz no ambiente.’ (MONTESSORI, 1987, p. 104).

É certo que essa força impulsiona a criança, mas ela também é atraída pelo ambiente que a leva a se desenvolver pela experiência, pela ação sobre o ambiente. Não é o adulto que dá à criança o impulso para buscar seu desenvolvimento, ele pode alterar o ambiente. No entanto, é essa energia interior que a impulsiona, não diretamente o adulto. Dessa maneira, o educador se conscientiza de que a criança, por menor que seja, não depende completamente dele; ele não pode determinar a data exata em que ela irá começar a andar, ou quando passará a falar as primeiras palavras e depois formar frases. A ele cabe favorecer um ambiente seguro, no qual a criança poderá tentar andar, podendo auxiliá-la a dar alguns passos. Mas depende da mente e do corpo infantil toda a elaboração para que ela ande ou fale, por exemplo.

Dessa forma, o adulto passa a se conscientizar de que a criança necessita de seus cuidados, mas ao mesmo tempo não depende completamente dele. A criança é responsável por formar o homem (MONTESSORI, 1987), e o adulto é responsável por preparar o ambiente em que a criança poderá agir. Há uma relação de interdependência entre ambos. Ainda como Montessori apresenta,

Algumas pessoas pensam que o mero valor que aporta a criança para a humanidade está no fato de que chegará a ser adulto [...]. A criança é uma entidade humana que tem importância por si; não uma mera transição para a idade adulta. Não podemos ver a criança e o adulto como fases sucessivas na vida de uma pessoa. Temos que vê-los como duas formas diferentes de vida humana, ocorrendo ao mesmo tempo e exercendo uma influência recíproca uma sobre a outra. A criança e o adulto são duas partes diferentes e separadas da humanidade que deveriam compenetrar-se e trabalhar juntas em harmonia e ajuda mútua. Então não somente o adulto deve ajudar a criança,

como também a criança deve ajudar o adulto. [...] nem todo mundo percebe que a criança é uma ajuda lindamente valiosa para o adulto e pode, e deve, de acordo com a vontade de Deus, exercer uma influência formativa sobre o mundo adulto. Essa última ideia costuma ser recebida com um certo grau de ceticismo, mas uma reflexão tranquila sobre essa ideia levará a aceitação (MONTESSORI, 1965 apud L'ECUYER, 2015, p. 172-173).

Há, portanto, uma interdependência: o adulto auxilia a criança em seu desenvolvimento, mas é ela mesma quem se desenvolverá e formará o adulto. Crianças e adultos são organismos diferentes que se complementam, ou seja, na sociedade, existem dois tipos de seres humanos com características distintas. Desse modo, o que diferencia adulto e criança não é apenas o tamanho, mas as características físicas, afetivas, sociais, psicológicas. Para compreender melhor, é preciso entender dois processos distintos que ocorrem no ser humano: crescimento e desenvolvimento. Segundo Montessori Jr (s.d, p. 28), “[...] crescimento implica em um aumento ou multiplicação de uma forma pré-existente [...]”, no processo de crescimento, há apenas mudanças quantitativas, o mesmo organismo aumenta de tamanho.

Já o desenvolvimento é um crescimento dirigido no sentido da criação de um novo organismo, num processo pré-determinado. O que existe no princípio é apenas projeto, que encena o princípio de organização e integração determinantes do crescimento. E neste projeto está explícita a forma final do organismo, pois as transformações são de natureza qualitativa e quantitativa, além de serem influenciadas pelo ambiente (MONTESSORI JR., s.d., p. 29).

Ao comparar o ser humano com os demais mamíferos, logo se reconhece que o desenvolvimento do homem é mais longo do que dos demais. Enquanto alguns animais nascem e após horas já dão seus primeiros passos, o ser humano demora cerca de um ano para poder caminhar. Os animais atingem, ainda no ventre materno, um estágio de desenvolvimento que o humano só atingirá após uma longa jornada de experiências no ambiente externo. Para Maria Montessori (1987, p. 25):

Psiquicamente falando, a criança não é nada ao nascer; e não apenas psiquicamente, de vez que ao nascer ela é incapaz de realizar movimentos coordenados e a quase imobilidade dos membros não lhe permite fazer nada; nem pode falar, mesmo vendo o que acontece ao seu redor. Após um determinado espaço de tempo, a criança fala, anda, passa de uma conquista à outra até construir o homem em toda a sua grandeza e inteligência. E eis que uma verdade se nos apresenta; a criança não é um ser vazio, que deve a nós tudo aquilo que sabe e com o que a enchemos.

Aquele ser pequeno e aparentemente incapaz, que dependia de sua mãe para se alimentar, para ser transportado, para ser limpo; após algum tempo, passa a agir com autonomia. Assim, o ser humano passa por diversas fases em seu desenvolvimento, cada uma com características próprias, passando de um ser inerte para um homem autônomo e inteligente. Montessori apresenta quatro fases desse desenvolvimento e os divide de seis em seis anos.

Ainda segundo ela, “o desenvolvimento é uma sucessão de nascimentos” (MONTESSORI, 1987, p. 29), pois, a cada mudança de fase, surge uma nova individualidade psíquica.

No decorrer do desenvolvimento do ser humano (ontogenético), é retomada toda a evolução filogenética, isto é, o desenvolvimento humano remonta à evolução das espécies. Segundo a médica Silvana Montanaro, “em nossa vida individual, cada um de nós recapitula toda a evolução, começando pela única célula que somos no momento da concepção” (MONTANARO, 2001, p. 22, tradução nossa). Até os três anos de idade, a criança recapitula a passagem de ser unicelular para pluricelular, passando por uma fase aquática ou intrauterina que lembra os peixes, até a conquista dos primeiros movimentos que retomam os anfíbios, passando aos répteis ao rastejar, até alcançar os mamíferos de quatro patas ao engatinhar e, por fim, alcançar a posição bípede própria do homem.

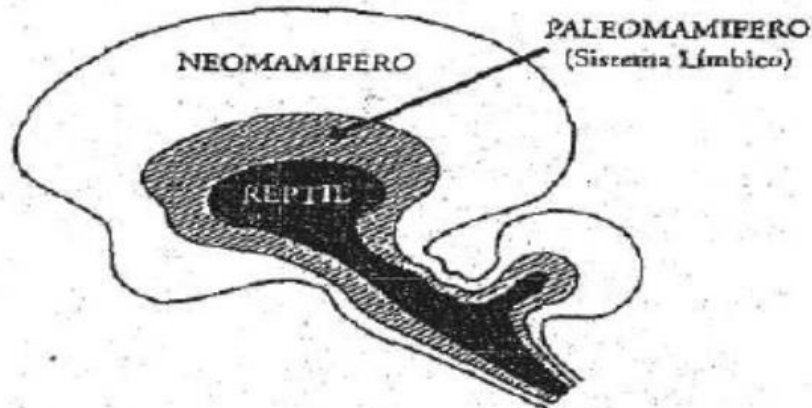
Ao longo de 5 bilhões de anos de evolução, o movimento se tornou cada vez mais complexo, desenvolvendo-se desde as simples formas de deslocamento adotadas pelos organismos unicelulares, que consistem em ir para frente e para trás, até os extraordinários movimentos refinados dos seres humanos (MONTANARO, 2001, p. 151).

Entretanto, a filogênese não se limita ao desenvolvimento motor, mas essas alterações estão presentes no próprio cérebro. O sistema nervoso foi se tornando cada vez mais complexo, à medida que a vida também se tornou. Da mesma forma que as espécies se tornaram evoluídas, o cérebro precisou se especializar e expandir (MONTANARO, 2001). Essa especialização ficou conhecida como a teoria dos três cérebros de Paul MacLean¹⁷.

Na teoria dos três cérebros, temos três divisões: Reptiliano, *Paleomamífero* e *Neomamífero*. A primeira é a parte mais interna; relaciona-se com a etapa histórica reptiliana (cerca de 230 milhões de anos atrás), nela, encontramos o instinto de preservação, a defesa de território, a necessidade de privacidade e de individualidade. A segunda parte, *Paleomamífero*, é a porção mediana do cérebro e se associa aos mamíferos inferiores (cerca de 130 milhões de anos); nela, está a consciência social, o pertencimento, os cuidados com os filhos e com os semelhantes, a preservação do grupo. A terceira parte (*Neomamífero*) se relaciona com os mamíferos superiores (40 milhões de anos); é ela que caracteriza o ser humano. Ela possibilita a racionalidade, a capacidade de resolver problemas, a criatividade, o refinamento dos sentidos e a atenção com o ambiente (MONTANARO, 2001). Isso pode ser observado na imagem adiante.

¹⁷ Paul MacLean foi um neurocientista americano, falecido em 2007. Elaborou a teoria do cérebro trino, segundo a qual o cérebro é dividido em: complexo réptil, sistema límbico e neocórtex.

Figura 3 – Teoria do Cérebro Trino de Paul MacLean



Fonte: Montanaro (2001, p. 23).

O cérebro humano, como hoje é encontrado, surgiu cerca de 1 ou 2 milhões de anos atrás. A partir desse momento, “[...] a parte frontal do córtex, em particular, desenvolveu-se consideravelmente e com ela nossa capacidade de pensamento racional de compreender o espaço e o tempo, a fim de sermos capazes de prever o futuro e lembrar o passado. [...]” (MONTANARO, 2001, p. 23). Todo o sistema nervoso humano contém 5 milhões de anos de evolução, tornando-se cada vez mais complexo e expandido com o decorrer dos anos. O papel da educação é permitir que todas essas partes se integrem, para trabalharem em harmonia.

O desenvolvimento do cérebro ocorre especialmente durante a gravidez e, “portanto, deveríamos fazer o possível para evitar o erro de crer que o período prévio ao nascimento é uma etapa sem acontecimentos relevantes durante a qual a criança está completamente segura e que os problemas começam só depois do nascimento”, segundo Montanaro (2001, p. 20, tradução nossa). O adulto deve se conscientizar de que a educação se inicia antes do nascimento, como uma ajuda a esta vida que se desenvolve.

Para que essa ajuda seja, então, eficaz, é preciso duas coisas: amor pela criança e conhecimento científico (MONTANARO, 2001). O amor pela criança se relaciona com a visão que o adulto tem dela, como dito anteriormente, uma visão que deixa de ver a criança como um ser vazio e passa a vê-la como um ser cheio de capacidades e ávido por se desenvolver, que é complementado pelo conhecimento científico sobre a criança, isto é, conhecer sua natureza e como ocorre o seu desenvolvimento, focando sempre a criança como um ser integral: físico, psíquico e espiritual. Como afirma Silvana Montanaro (2001, p. 16), “o conhecimento da criança deveria chegar a ser o centro de nosso interesse e a base de uma nova forma de educação

que sirva para ajudar os seres humanos a alcançar um alto nível de integração emocional, intelectual e moral”.

Baseada em sua experiência e na observação das crianças, Montessori considerou que o desenvolvimento humano pode ser dividido em 4 momentos, os quais ela denominou de Períodos de Crescimento (MONTESSORI, 1987) ou, como ficaram mais conhecidos: Quatro Planos de Desenvolvimento.

2.1 Planos do desenvolvimento

Maria Montessori (1987, p.14) afirma que “a criança parece seguir fielmente um rígido programa imposto pela natureza” e ela expôs, no livro *Mente Absorvente* ou *Mente da Criança* (1950), suas observações sobre como seriam os períodos de crescimento infantil, que abarcavam a criança em seus diferentes aspectos. Para ilustrar suas explicações, Montessori elaborou dois gráficos ou imagens, um formado por triângulos equiláteros e outro que se assemelha ao bulbo de uma planta. Esses dois gráficos tão distintos se complementam para elucidar sua concepção de desenvolvimento (que considera a criança como um ser integral: corpo, alma e espírito). Essa elaboração de Montessori sobre o desenvolvimento infantil é fundamental para a compreensão de seu pensamento, e daquilo que o caracteriza, como confirma Grazzini (1992, p. 2, tradução nossa): “seguramente é esta grande perspectiva de desenvolvimento – esta intuição da cíclica e irrepitível natureza das ‘estações da vida’ - que constituem a característica principal, distintiva do trabalho de Montessori.”

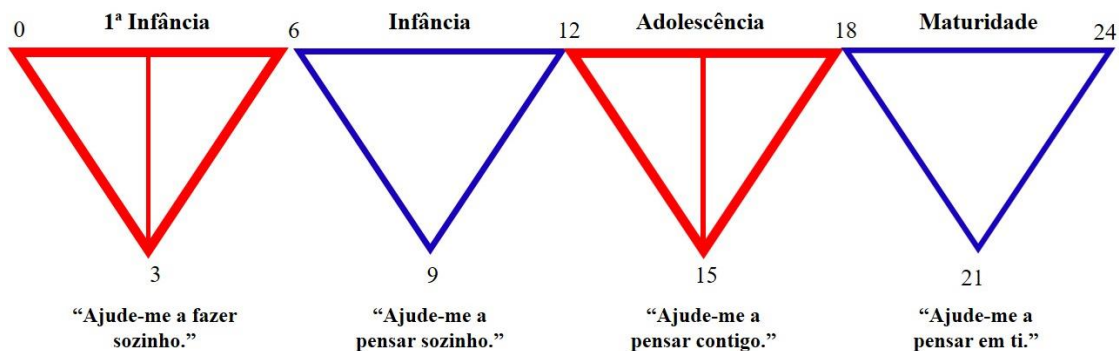
A criança é um ser humano completo desde seu nascimento, porém esse ser humano se encontra em potência e não em ato; somente após seu desenvolvimento ela chegará a sua plenitude. Partindo do princípio de que a criança é um ser humano integral, os planos buscam apresentar os diferentes aspectos humanos, não focalizando apenas aspectos físicos ou psicológicos, por exemplo. Segundo Grazzini (2004, p. 28, tradução nossa):

A visão de Montessori sobre o desenvolvimento humano nunca é atomística, mas sempre holística. É holístico em dois sentidos: primeiramente, Montessori considera todos os aspectos do desenvolvimento (físico, intelectual, emocional, etc.); segundo, Montessori considera todas as fases do desenvolvimento da vida. Assim, Montessori é duplamente holística: para cada estágio único de desenvolvimento, Montessori considera o indivíduo como um todo; todo o indivíduo em um determinado estágio de desenvolvimento é considerado dentro de todo um desenvolvimento contínuo.

O primeiro gráfico foi apresentado por Maria Montessori na cidade de Perúgia (Itália) em 1950, chamado de “A imagem geométrica”, que, ao ser visualizada, causa a impressão de

simetria e regularidade (GRAZZINI, 1992). Essa imagem é formada por quatro triângulos equiláteros idênticos, que alternam as cores vermelho e azul, envolvendo seis anos cada. Tem-se, então, o primeiro triângulo de zero a seis anos; o segundo, de seis a doze; o terceiro, de doze a dezoito anos; e o quarto, de dezoito a vinte e quatro anos. “O padrão de cores que nós vemos – vermelho, azul, vermelho, azul – simultaneamente transmite duas ideias: um plano é totalmente diferente do outro; um plano, em aspectos essenciais, se assemelha a outro” (GRAZZINI, 2004, p. 3), como pode ser observado a seguir:

Figura 4 – Os quatro planos do desenvolvimento (geométrico)



Fonte: compilação do autor.

O vermelho representa fases criativas, de mudanças profundas, enquanto o azul representa fases calmas. Dessa maneira, a primeira infância e a adolescência exigem maior atenção e cuidado, por serem críticas, enquanto a infância e a maturidade são mais calmas e de crescimento. Além da diferença de cores, o traçado dos triângulos vermelhos é mais espesso que dos azuis; e ainda, os triângulos vermelhos possuem uma subdivisão. Essa subdivisão destaca que temos uma criança com características completamente diferentes no meio e no fim do período, diferença grande no tamanho e na maturidade.

Outro ponto a se observar é que cada período (a cada seis anos) é caracterizado por um triângulo, assim, tem-se uma linha que avança até um ápice e que depois retorna à linha central. O papel desse triângulo é representar que, por cerca de três anos, há habilidades que crescem, expandem-se até alcançarem seu máximo, depois são refinadas nos três anos seguintes. São essas sensibilidades que distinguem cada fase. Ou seja,

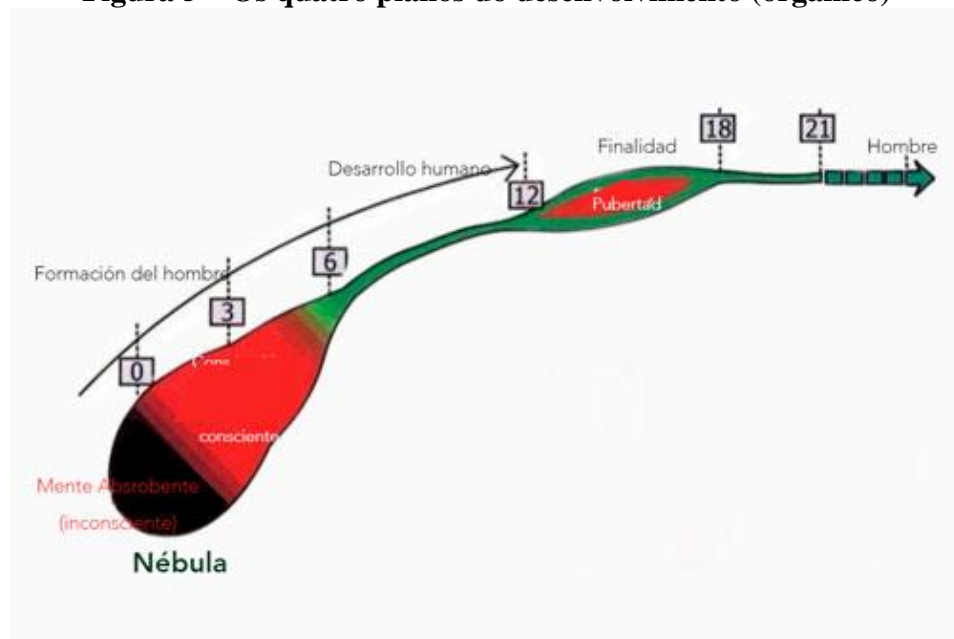
O que realmente está sendo ilustrado e enfatizado pelo uso dos triângulos em todas as quatro fases, é o papel vital dos períodos sensíveis ou sensibilidades, que, (conforme vai mudando sua natureza de uma fase pra outra) determina as características de todas e cada uma das fases. Os períodos sensíveis pertinentes a uma fase em particular, aparecem, aumentam, chegam a seu ápice e declinam para dar espaço a novas sensibilidades, e assim sucessivamente (GRAZZINI, 1992, p. 2, tradução nossa).

O segundo gráfico, denominado “O Bulbo” ou “Imagem orgânica” rompe completamente com o primeiro, deixa toda a simetria e a noção de linearidade no desenvolvimento. Sua forma não é geométrica como a anterior, e sim orgânica. Sua forma e, especialmente, a cor verde recordam uma planta. Duas partes desse gráfico, especialmente, chamam a atenção: os bulbos, que contrastam com os filetes que os seguem. Ainda,

O segundo é mais “natural” mais “biológico” como imagem e portanto mais familiar a um processo de vida: a cada fase lhe é dada sua característica própria (como acontece na vida); cada fase emerge gradualmente na seguinte (como acontece na vida). Portanto no segundo gráfico não vemos pontas afiadas, nem mudanças bruscas de direção, nem as mudanças repentinas de cor que se encontram no primeiro gráfico (GRAZZINI, 1992, p. 3).

Isso é representado na imagem adiante.

Figura 5 – Os quatro planos do desenvolvimento (orgânico)



Fonte: <https://montessorifamilycoach.com/el-nino-y-su-desarrollo/>

Outro ponto que torna este gráfico diferente do anterior é a distribuição das cores. Na imagem geométrica, o que diferencia um plano do outro é a mudança da cor vermelha para a azul, sucessivamente. Entretanto, na imagem orgânica, um mesmo plano possui mais de uma

cor, como o que ocorre na primeira infância, na qual o bulbo inicia com um preto sólido que vai dando lugar ao vermelho (3 anos) e acaba na cor verde (6 anos). Já na fase da adolescência (puberdade), o bulbo que é menor que o primeiro, apresenta a cor verde na extremidade e vermelho no interior.

As fases da infância (6 a 12 anos) e da maturidade (18 a 24 anos) são representadas por filamento de cor verde sólida, porém o comprimento de ambas não é igual apesar de representar a mesma quantidade de anos. Na primeira, a linha cresce inclinadamente, enquanto, na maturidade, a linha continua horizontalmente, sendo indicada por uma seta. Outra diferença entre as duas imagens é que a primeira é linear e horizontal, enquanto a segunda é curvilínea, iniciando da esquerda para a direita, de baixo pra cima; até se tornar uma reta horizontal aos 24 anos.

O bulbo de uma planta se encontra sempre no solo, encoberto pela terra. Da mesma forma, o grande bulbo da primeira infância inicia preto, pois é um mistério para o adulto, o que acontece ainda no útero não foi totalmente revelado. E passa a ser revelado após o nascimento, mas ainda de forma misteriosa. O primeiro também é maior pois pretende passar a ideia de que contém toda a energia necessária para a vida, energia que permitirá o crescimento e o desenvolvimento.

O primeiro destes períodos vai do nascimento aos seis anos. Durante este período, que também possui manifestações impressionantemente diversas, o tipo mental continua o mesmo. Do zero aos seis anos existem duas subfases distintas: a primeira que vai de zero aos três anos, revela um tipo de mentalidade da qual o adulto não consegue se aproximar, isto é, sobre a qual ele não pode exercer uma influência direta e, de fato, não existe escola para estas crianças. Segue-se uma outra subfase: dos três aos seis anos, na qual o tipo mental é o mesmo, porém a criança começa a se tornar influenciável de um modo especial. Este período é caracterizado pelas grandes transformações que ocorrem no indivíduo [...] (MONTESSORI, 1987, p. 29).

A compreensão desses planos é a base para compreender o funcionamento de todo o sistema montessoriano, para entender seus princípios, as características do método em cada período da formação humana, pois, como apresenta Montessori (2006, p. 13), “nossos métodos não são orientados apenas por certos princípios, mas de acordo com as características inerentes às diferentes idades. Consequentemente, elas compreendem diversos planos.” Para conhecê-los profundamente, será apresentado a seguir cada plano especificamente, lembrando que os planos são interdependentes e formam uma unidade, sendo que cada período anterior é uma preparação para o período posterior.

2.2 Primeiro Plano (0 a 6 anos)

Ao revisitar a imagem geométrica, é possível notar o traçado vermelho espesso e uma subdivisão no triângulo equilátero, o que não ocorre no segundo plano. O vermelho causa uma sensação de alerta, pois este é um período crítico, em que as bases do ser humano estão sendo criadas e precisam estarem firmes para que os próximos anos não sejam prejudicados. Este é um período crucial para o homem, pois o seu psiquismo está sendo elaborado ao entrar em contato com os adultos que o cercam e com o ambiente em que ele está inserido. Por este motivo, Montessori (1987, p. 17) destaca que

O próprio homem deveria se tornar o centro da educação e é necessário ter presente que o homem não se desenvolve na universidade, mas inicia o seu desenvolvimento mental a partir de seu nascimento e o faz, com uma intensidade maior, durante os três primeiros anos de vida; é preciso que se dedique um cuidado atento a este período, mais do que a qualquer outro.

A subdivisão que é vista no primeiro plano marca que há uma certa diferença na criança até os três anos e após os três anos. Todo esse período é marcado por um tipo de mente que foi denominada por Montessori como Mente Absorvente, porém, até os três anos, é inconsciente e depois se torna consciente, como será aprofundado adiante. “Durante este período a educação deve ser entendida como um auxílio ao desenvolvimento dos poderes psíquicos inatos no indivíduo humano; isto é o mesmo que dizemos que a forma comum e conhecida de ensino, realizada através da palavra, não poderia ser usada” (MONTESSORI, 1987, p. 12). Para melhor compreensão, será apresentado a seguir os conceitos de embrião espiritual e de mente absorvente, seguidos das características da criança na Primeiríssima Infância (três primeiros anos) e na Primeira Infância (três a seis anos).

2.2.1 Embrião espiritual

Ao se observarem os demais animais da natureza, é possível perceber que, ao nascer, eles já apresentam um grau de desenvolvimento semelhante ao do animal adulto. Após pouco tempo, o filhote começa a andar e a se comunicar, segundo cada espécie; mas com o homem isso não ocorre. Ao se observar um bebê, percebe-se que ele é aparentemente inerte, mudo, não se mantém na posição ereta; somente após um ano, em média, começará a andar e a falar. Por esse motivo, escreve Montessori (2019, p. 48) que “o homem inerte é um enigma. Aquele corpo inerte contém em si o mecanismo mais complexo dentre todos que existem nos seres vivos, mas isso lhe pertence; o homem pertence a si mesmo. Ele deve encarnar-se com o auxílio de sua própria vontade.”. Isso significa que o ser humano não é produzido em série como os animais,

mas ele passa por um processo de formação íntima e individual que depois será vista exteriormente (MONTESSORI, 2019), sendo que “o longo período de passividade e a incapacidade da criança são verdadeiramente exclusivos do homem” (MONTESSORI, 2018, p. 68).

A criança que se encarna é um embrião espiritual que deve viver às expensas do ambiente, mas, assim como o embrião físico precisa ser protegido por um ambiente exterior especial que é o seio materno, assim este embrião espiritual precisa ser protegido por um ambiente externo cheio de amor, rico de nutrição, onde tudo é feito para acolhê-lo e nada para obstaculizar (MONTESSORI, 2019, p. 51).

Segundo Maria Montessori (1987), o ser humano é o único ser que possui duas vidas embrionárias; a primeira é a conhecida por todos, a vida embrionária da criança, que se desenvolve dentro do corpo da mãe, mas, o que muitos não se atentam, é que, além de um embrião físico, a criança é um embrião espiritual. Diferente dos animais “[...] ela não herda as características, mas a capacidade de formá-las. Portanto, é após o nascimento que as características próprias do povo a que a criança pertence são construídas” (MONTESSORI, 2018, p. 70). A criança não herda a fala ou o andar ereto, mas a capacidade de se comunicar e de caminhar, as quais serão desenvolvidas durante a primeiríssima infância, ou seja, a fase em que ela é um embrião espiritual.

Essas capacidades que as crianças herdaram foram denominadas por Montessori (2018) de Nebulosas. “As nebulosas seriam potencialidades misteriosas comparáveis às dos genes que se encontram em nossas células, que têm a capacidade de direcionar a formação de tecidos de maneira a formar os órgãos complexos com tecidos diferenciados” (MONTESSORI, 2018, p. 73). Nesse sentido, a criança nasce com potencial para falar, para andar, que precisará ser desenvolvido, mas sem a característica em si pronta. Continua Montessori (2018, p. 73-74):

A criança, com psiquismo aparentemente passivo, não seria um embrião em que se desenvolvem os órgãos e os poderes psíquicos do homem? Um embrião onde existem apenas nebulosas, tendo a capacidade de se desenvolver espontaneamente, mas apenas apoderando-se do ambiente, ambiente tão variado no decorrer de todas as formas de civilização. Eis porque o embrião humano deve nascer antes para a seguir concluir-se e desenvolver-se: suas potencialidades devem ser estimulados pelo ambiente.

O ambiente possui um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança, pois esta depende de suas capacidades internas, do ambiente e da relação com o adulto para alcançar um desenvolvimento pleno. Em contato com esse ambiente adequado, a criança poderá tornar ato o que antes era apenas potência; por exemplo, somente em contato com a língua que as pessoas em seu entorno falam, a criança poderá aprender a falar. Essa aprendizagem acontece em bloco – ela não precisa aprender gramática ou ortografia, ela simplesmente absorve a língua –

diferente dos adultos, ao aprenderem uma segunda língua (MONTESSORI, 2018). O que a criança aprende no período inconsciente é gravado na mneme.

O conceito de Mneme é “[...] esta forma especial de memória vital que não recorda conscientemente, mas que absorve a imagem na própria vida do indivíduo, foi chamada por Percy Nunn com um nome especial: ‘Mneme’” (MONTESSORI, 1987, p. 75). A língua materna, por exemplo, é apreendida pela mneme, a qual é a memória da vida (MONTESSORI 2018). Outro exemplo é a criança que, nascida em um país, vai morar em outro muito cedo e absorve as características do novo país, fazendo com que ela se pareça mais com a cultura do novo país do que com a sua verdadeira nacionalidade. A criança se adapta muito facilmente devido a essa mente peculiar e adquire características de seu meio que parecem até hereditárias. Isto é,

Todos os hábitos sociais e morais que formam o conjunto da personalidade, os sentimentos de casta e toda a espécie de outros sentimentos que caracterizam um italiano típico, um inglês típico, são construídos durante a infância por obra daquele misterioso poder psíquico que os psicólogos chamam de “Mneme” (MONTESSORI, 1987, p. 78).

A Mneme é um tipo de memória superior e inconsciente que compõem a personalidade do indivíduo e mantém suas características sempre vivas (MONTESSORI, 1987). É por causa dessa característica da memória que a infância é um período tão crítico e tão importante para o futuro de um país, do mundo. É na infância que podem ser rompidos preconceitos, aprendidos novos costumes e hábitos, introduzidas novas ideias que alterarão o futuro e a marcha da civilização, pois “da criança vem-nos uma grande esperança e uma nova visão [...]” (MONTESSORI, 1987, p. 80).

Todo o desenvolvimento que ocorre dos zero aos três anos de idade fica gravado, portanto, no inconsciente infantil, e por esse motivo é de difícil acesso à memória consciente. A mneme é uma memória inconsciente que grava as experiências vividas ou reminiscências, segundo Montessori (2003). A criança embrião espiritual “[...] encarna em si o ambiente em que está mergulhada, e ela constrói em si o homem adaptado, capaz de viver nele” (MONTESSORI, 2018, p. 79). Isso acontece devido a outra característica, que a criança do primeiro plano de desenvolvimento possui, que é a *Mente Absorvente*.

2.2.2 *Mente Absorvente*

Em 1949, Montessori publicou um livro intitulado *A mente da criança*, que ficou mais conhecido como *Mente Absorvente*, após a tradução para o inglês. Nesse livro, ela escreve suas descobertas sobre a criança na primeira infância, especialmente, depois de sua experiência na

Índia. O título do livro é o nome que caracteriza a mente da criança até os seis anos, uma mente que absorve tudo o que acontece em seu entorno, de modo inconsciente até os três anos, e consciente até os seis anos. Segundo Montessori (1987, p. 36):

Podemos dizer que nós adquirimos os conhecimentos através da nossa inteligência, enquanto a criança os absorve com a sua vida psíquica. [...] as impressões não só penetram na sua mente, como a formam. Encarnam-se nela. A criança cria a própria “carne mental”, usando as coisas que se encontram no seu ambiente. Denominamos o seu tipo de mente de Mente Absorvente. Para nós é difícil conceber a faculdade da mente infantil, porém, sem dúvida, a sua é uma forma privilegiada.

Diferentemente do adulto, a criança pequena aprende com o simples fato de estar inserida em um ambiente, a linguagem não é aprendida pelo estudo formal da gramática, mas pela escuta da língua falada pelos indivíduos ao seu redor. Esse é o modo que a criança até três anos aprende, absorvendo tudo inconscientemente. “Ela tudo aprende inconscientemente, passando, pouco a pouco, do inconsciente para o consciente, avançando por um caminho que é todo alegria e amor”, segundo Montessori (1987, p. 37). Após os três anos, a criança passa a aprender de modo consciente, assim sendo, ela passa a necessitar de um trabalho mais árduo para absorver algo.

O estágio embrionário dura aproximadamente três anos, quando então a personalidade humana atinge seu primeiro nível de integração. Nos três primeiros anos que se seguem, haverá uma elaboração mais consciente e enriquecedora do que a adquirida anteriormente. A mente é a mesma, mas a criança está mais suscetível à influência dos adultos com relação à aprendizagem. No primeiro período esta influência é principalmente o resultado dos mecanismos inconscientes desencadeados pelo desenvolvimento emocional da criança que, em troca, fica dependente dos adultos que cuidam dela. Introjeção, imitação e identificação são de particular importância na formação dos modelos de comportamento e no processo de aculturação. No segundo período este processo continua, mas os adultos são agora assimilados conscientemente pela criança como fonte de informação e referencial para um comportamento social e cultural. Devido ao seu crescente interesse nestes aspectos, a criança busca nos adultos as respostas para suas dúvidas [...] (MONTESSORI JR, s.d., p. 31).

O primeiro triângulo vermelho dos planos do desenvolvimento apresenta uma subdivisão: dos zero aos três anos e dos três aos seis anos. Essa subdivisão marca o que Montessori Junior apresentou anteriormente, a mente absorvente inconsciente até os três anos e a mente absorvente consciente até os cinco. No primeiro momento, a criança absorve tudo ao seu redor e aprende sem grande esforço. “Com essa mente inconsciente a criança faz seu magnífico trabalho de criação, por meio de uma força sensivelmente maravilhosa, assemelhando-se a uma chapa fotográfica, que automaticamente registra impressões minuciosamente detalhadas” (MONTESSORI, 2015, p. 34). Porém, após os três anos, ela necessita de trabalho e experiência sobre o ambiente para, com esforço, aprender algo novo. No segundo momento, a mão tem um papel fundamental, pois “[...] as mãos são o instrumento da

inteligência humana” (MONTESSORI, 1987, p. 38); ou seja, a criança passa a agir sobre o ambiente e sobre os objetos para compreendê-los conscientemente.

2.2.3 Dos zero aos três anos

Durante a Primeiríssima Infância, isto é, dos zero aos três anos de idade, a criança possui a mente absorvente inconsciente, como apresentado anteriormente. Todavia, apresenta outras características importantes nesse período, às quais Montanaro (2001) chamou de Crises Evolutivas dos três primeiros anos. Aqui é preciso destacar que a palavra crise é empregada no sentido de uma prova a ser superada, e não como um problema sem solução (MONTANARO, 2001).

Três são as crises evolutivas desse período, sendo elas: Crise do Nascimento, do Desmame e de Oposição, as quais foram observadas pela Doutora Silvana Montanaro e descritas em seu livro *Un ser humano* (2001). Ela destaca que é importante que os adultos conheçam essas crises para que possam compreender o desenvolvimento da criança e auxiliá-la.

A primeira crise é a crise ou trauma do nascimento, que fora identificada por Maria Montessori (1987), segundo Montanaro (2001, p. 206, tradução nossa) “[...] o nascimento é primeira grande prova de maturidade, durante o qual se avalia o trabalho realizado na gravidez”. Com o nascimento ocorre a separação da mãe e do bebê, durante a gestação o bebê recebia ar e alimento pelo cordão umbilical, porém, após o nascimento é preciso que ele respire e faça a sua própria digestão, os órgãos dos sistemas respiratório e digestivo agora entrarão em funcionamento. Após nascer “[...] primeiro deve ser capaz de assumir a função respiratória, e pouco depois, ser capaz de comer e digerir o alimento” (MONTANARO, 2001, p. 206, tradução nossa).

Além de aprender a respirar e a digerir, o recém-nascido precisará se adaptar ao ambiente externo. Dentro do útero materno, ele encontrava líquido amniótico, placenta, cordão umbilical, temperatura constante, silêncio, pouca luz. Entretanto, o ambiente externo possui variação de temperatura, claridade, barulho; o ar e os nutrientes serão absorvidos pelo bebê. Por esse motivo:

[...] A criança deveria permanecer, nos primeiros dias após o nascimento, e o maior tempo possível, ao lado da mãe e num ambiente que não contraste de modo acentuado por exemplo, em temperatura, com aquele no qual se formou antes do nascimento: sem muita claridade, sem muito barulho, pois a criança chegou de um local morno e escuro (MONTESSORI, 1987, p. 114).

Logo após o nascimento até seis a oito semanas, o bebê e a mãe passarão por um momento de vida simbiótica (MONTANARO, 2001). Isso significa que, durante esse período de tempo, mãe e bebê terão uma vida completamente unida, em que “[...] cada um deles recebe algo absolutamente necessário para a continuação e qualidade de vida”, segundo Montanaro (2001, p. 53, tradução nossa). A mãe oferece ao recém-nascido alimento e presença, enquanto o bebê, ao mamar, faz com que o útero materno possa voltar ao seu tamanho e posição anterior.

Durante a vida simbiótica, existem três formas principais de contato entre mãe e bebê: colo, manejo e alimentação. O colo dá segurança ao bebê, os cuidados respeitosos e carinhosos da mãe são a primeira relação com o mundo (já que a relação do bebê com o mundo ocorrerá, inicialmente, pela boca e pela mão), e a amamentação possibilita que eles se sintam um só novamente.

Já falamos da vida simbiótica e das grandes aquisições que se podem fazer neste breve período de dois meses: a sensação de confiança básica de que o ambiente responderá as necessidades, e a unidade psicossomática da criança. Estas permitem que a criança passe do nascimento biológico ao nascimento ontológico, definindo uma pessoa que agora tem as ferramentas para seguir adiante. Esta pessoa está preparada para enfrentar as outras crises evolutivas, as provas que a vida coloca, sendo cada uma delas uma preciosa oportunidade para o crescimento pessoal (MONTANARO, 2001, p. 209, tradução nossa).

Afirma Montessori (1987, p. 25) que “psiquicamente falando, a criança não é nada ao nascer; e não apenas psiquicamente, de vez que ao nascer ela é incapaz de realizar movimentos coordenados e a quase imobilidade dos membros não lhe permite fazer nada; nem pode falar [...]”, mas, com o passar do tempo, a criança conquistará várias habilidades e criará o homem com todas as suas potências. A ajuda dos adultos, em especial da mãe, possibilitará que a criança supere a primeira crise e se desenvolva confiante.

A segunda crise enfrentada pelo bebê é a Crise do Desmame, que corresponderia à Introdução Alimentar – momento em que a criança deixa de ter o leite materno como alimento exclusivo e passa a consumir outros tipos de alimento. O desmame pode ter início por volta dos cinco meses de vida, quando a criança apresenta sete sinais de que está sensível para o desmame. São eles (MONTANARO, 2001): Fim da reserva de ferro acumulada pela criança durante a gestação; presença de ptialina na saliva (enzima que digere amido); nascimento dos dentes; a criança passa a engatinhar; a criança consegue segurar os alimentos com a mão para comer; pode sentar sem ou com pouco auxílio e mostra muito interesse pelo mundo exterior. Porém, Montanaro (2001) apresenta essa crise por volta dos 8/9 meses, que, para a autora, marca o fim da exterogestação. Conforme Montanaro (2001, p. 211):

Havíamos chamado de “gestação externa” aos primeiros 9 meses fora do útero e agora, exatamente ao final da primeira gravidez, devemos ajudar a criança durante este

segundo nascimento para o qual, uma vez mais, hão preparados todas as ferramentas necessárias. O peito materno, que substituiu o cordão umbilical do primeiro nascimento, agora se torna inútil e deve ser substituído pelas mãos da criança e com um uso distinto da boca, que agora tem dentes para mastigar os alimentos.

Com o fim da gestação externa, a criança se separa mais um pouco da mãe, pois o alimento deixa de ser algo exclusivo da mãe, e a criança começa a aprender a se alimentar sozinha. Além de uma alimentação independente, por volta dos nove meses, a criança começa engatinhar; portanto, não depende mais da ajuda do adulto para se locomover. Isso marca um certo distanciamento físico entre mãe e bebê, que agora pode ir a lugares em que a mãe não está sem qualquer ajuda. Mesmo assim, o pequeno se afasta e retorna à mãe por diversas vezes, ou seja, ele não se afasta completamente por muito tempo, sempre retorna aonde se encontra o adulto de referência (mãe ou outro cuidador principal).

Outro ponto importante é que, aos nove meses, a criança passa a ter seu ego bem definido. A criança passa então a estranhar as pessoas, como é dito comumente; a criança não aceita ser tratada como objeto e, por esse motivo, é interessante que os adultos que não são próximos à criança pequena esperem que ela demonstre aceitar ser tocada por ele, antes de aproximar-se. A criança passa pela crise da clara percepção de si mesmo e do mundo (MONTANARO, 2001), na qual a criança se reconhece, reconhece os adultos de sua convivência e os lugares nos quais se encontra. Assim, “ao final da gestação externa, a criança deve ter desenvolvido uma segurança básica no ambiente e em si mesmo.”, segundo Montanaro (2001, p. 215). É essa segurança, atrelada à independência, que permite à criança continuar a se desenvolver e superar as crises evolutivas.

Um erro que o adulto pode cometer durante esse período da vida infantil é se tornar um obstáculo para o desenvolvimento, ao impedir a criança de alcançar sua independência, mantendo-a apegada a ele. Para Montessori (1987, p. 40), “o conceito fundamental de educação é, portanto, de não nos tornarmos um obstáculo ao desenvolvimento da criança.”. Assim sendo, o educador deve estar sempre reavaliando sua ação para com a criança, atentando-se aos momentos certos para se afastar e se aproximar, nunca a abandonando e não a sufocando.

A terceira e última crise que a criança enfrenta nessa subfase (0 a 3 anos) é a Crise de Oposição. Ela ocorre entre os 30 a 36 meses de vida, e marca o fim do primeiro período de formação da personalidade (MONTANARO, 2001). Com três anos, ela já se reconhece, mas não se chama mais pelo seu nome, ela passa a se reconhecer como “eu”.

Por volta dos 3 anos, as crianças podem falar muito bem e referir-se a si mesmo com o pronome “eu”. Podem mover-se perfeitamente, inclusive correr, e terão alcançado um conhecimento preciso do mundo. Agora possuem as características distintivas dos seres humanos e estão perfeitamente conscientes de seu nível de maturidade. Agora

esperam e podem ser reconhecidos como adultos (MONTANARO,2001, p. 217, tradução nossa).

A crise acontece, então, quando a criança passa a empregar a palavra “não”; após se reconhecer como sujeito, ela passa a querer que sua vontade seja considerada e até mesmo atendida. A criança não aceita mais tudo o que os pais ou professores lhe pedem para fazer, ela passa a se recusar para se posicionar como indivíduo, acontece uma certa disputa de poder entre adulto e criança (MONTANARO, 2001). É importantíssimo que o adulto não compita com ela, mas saiba valorizar a vontade da criança para que ela sinta “[...] que cresceu e é reconhecida como uma pessoa que pode decidir e que vive num ambiente que toma em conta sua opinião” (MONTANARO, 2001, p. 217, tradução nossa). Para tanto, o adulto pode auxiliá-la dando opções de escolha, por exemplo, dando a ela duas ou três roupas para escolher qual deseja vestir, opções de frutas que deseja comer no lanche, assim sucessivamente.

Ainda segundo Montanaro (2001, p. 218-219), “neste ponto, devo ressaltar que não estamos sugerindo que as crianças decidam o que fazer. A ideia é simplesmente evitar dar somente ordens e deixar opções entre duas alternativas quando for possível”. Dessa maneira, a criança pode se sentir pertencente à sua família, à sua escola; quando ela se sentir segura e valorizada, deixará de repetir seus “nãos”. A crise de oposição termina quando o adulto reconhece que a criança pode escolher, não precisa somente obedecer cegamente a todas as suas ordens; quando a criança sente que é levada em consideração.

Ao final do terceiro ano de vida, não se encontra mais aquele ser humano em sono profundo, inerte, sem movimento; encontra-se uma criança que superou três grandes crises (do nascimento, do desmame e de oposição). Ela que, em tudo dependia da mãe, ou de outro adulto, agora pode se alimentar e se locomover com independência; mais do que isso, ela se reconhece como um indivíduo capaz de dizer “eu”, isto é, um indivíduo com vontade, com inteligência. Como afirma Montanaro (2001, p. 122, tradução nossa):

Uma vez mais nós enfrentamos à discrepância entre o pequeno tamanho da criança e a grande quantidade de trabalho mental que realiza em seus primeiros anos. Isto é ainda mais surpreendente quando se compara com a aprendizagem dos anos seguintes.

Ainda segundo Maria Montessori (2018, p. 80), “todos os que se dedicam a esses estudos chegaram à conclusão de que os dois primeiros anos da vida são os mais importantes, porque é durante eles que se realizam os desenvolvimentos fundamentais que caracterizam a personalidade humana.” E complementa Silvana Montanaro (2001, p. 114): “nesses primeiros anos cada ser humano constrói seu programa pessoal básico que utilizara pelo resto de sua vida.”. Desse modo, nota-se que a primeiríssima infância não é um período qualquer no

desenvolvimento infantil; essa é uma fase de criação e é representada em vermelho por ser crítica, pois ela será o alicerce para o desenvolvimento de cada ser humano. Finalmente,

O desenvolvimento da criança durante os primeiros três anos depois do nascimento tem uma intensidade e importância não igualadas em nenhum período anterior ou posterior em toda a vida dela. [...] Se considerarmos as transformações, adaptações, realizações e conquista do ambiente durante o primeiro período da vida, de 0 a 3 anos, esse é funcionalmente um período mais longo comparado a todos os outros que se seguem juntos, a partir dos 3 anos até a morte. Por essa razão, esses três anos podem ser considerados tão longos quanto a vida (MONTESSORI, 1963 apud LILLARD, 2017b, p. 97).

É por ser tão essencial que esse período recebe tanto destaque na imagem do “Bulbo” elaborada por Montessori, uma fase que inicia com a cor preta, por não ser completamente compreendida e conhecida pelo homem, tornando-se vermelha, uma cor que chama a atenção, que alerta, que marca um período delicado. Montessori chamava a criança até três anos de criador inconsciente (GRAZZINI, 2004, p. 33), pois a criança cria as bases do psiquismo, e, aos três anos, é um Homem formado (MONTESSORI, 2018).

2.2.4 Dos três aos seis anos

Por volta dos três anos de idade, a criança deixa a mente absorvente inconsciente para a mente absorvente consciente. Isso significa dizer que a criança da primeiríssima infância estava construindo as bases de seu psiquismo absorvendo o mundo a partir de seus sentidos. Agora, ela passa a absorver o ambiente por meio de um trabalho consciente no qual utiliza, principalmente, a inteligência e a mão. Anteriormente, a criança ouvia, observava, tocava, levava os objetos à boca para explorá-los, mas chega o momento em que isso deixa de ser suficiente, e agora é necessário utilizar o que está no ambiente, desenvolver um trabalho. Como explica Montessori (1987, p. 186-187):

[...] Assim, dos três aos seis anos de idade, quando a criança conquista conscientemente o seu meio ambiente, ela ingressa num período de verdadeira formação. As coisas que ela criou a época que precede os três anos, vem a superfície graças às experiências conscientes que ela faz no seu meio ambiente. Estas experiências não são simples brincadeiras, nem ações devidas ao acaso, mas um trabalho de crescimento. A mão, guiada pela inteligência, realiza o primeiro trabalho do homem. Desta forma, se no período anterior a criança era praticamente um ser contemplativo, que olhava seu ambiente com uma aparente passividade, tirando dele aquilo que lhe servia para construir os elementos de seu ser, neste novo período ela exerce a sua vontade. Antes era guiada por uma força escondida nela, agora quem a guia é o seu eu, enquanto suas mãos revelam-se ativas. É como se a criança, que absorvia o mundo através da inteligência inconsciente, o pegasse agora com as mãos.

Dos dois anos e meio aos três, a criança passará pela Crise de Oposição, como visto anteriormente, em que ela deseja exercer a sua vontade; sendo assim, ela deixa de cumprir todas as orientações do adulto e passa a escolher aquilo que ela realizará. Nesse momento, a criança

está conquistando sua consciência, construindo o seu “eu”. As capacidades que foram criadas no período inconsciente serão então refinadas. “Logo, existem duas tendências: a de desenvolver a consciência através da atividade sobre o ambiente, e outra de aperfeiçoar e enriquecer as conquistas já feitas. Elas indicam que o período que vai dos três aos seis anos é um período de ‘aperfeiçoamento construtivo’” (MONTESSORI, 1987, p. 187). É preciso recordar que a mente absorvente não foi superada, a criança continua a absorver o ambiente ao seu redor, no entanto, a mão passa a ser o principal instrumento da inteligência.

A partir de então, podemos observar que a criança se interessa de modo mais considerável pela brincadeira, em especial por aquela em que se imita a realidade; ela passa a exercitar sua imaginação e fazer perguntas buscando compreender o que ocorre ao seu redor pela razão. Nesse momento, as crianças:

Inspiram-se nas atividades que as circundam, são seres normais que tocam e adotam os objetos usados pelos adultos. Quando a mãe lava, faz o pão, acende o fogo, a criança imita-a. Não deixa de ser uma imitação, porém é inteligente, seletiva, e através dela a criança se prepara para participar de seu ambiente. Não se pode colocar em dúvida que a criança deve fazer coisas com finalidades todas suas (MONTESSORI, 1987, p. 188).

A realidade encanta a criança dessa idade e lhe atrai imensamente as brincadeiras que imitam a vida real, portanto, brincar de casinha, de preparar comidinhas, de limpar, entre outras. Embora a criança se interesse por brincar com brinquedos que imitem a realidade, é interessante que também lhe sejam proporcionados momentos para participar da vida cotidiana. Elas se interessam, nessa idade, por preparar seu próprio lanche, limpar o ambiente em que estão inseridas, lavar louças, auxiliando o adulto com as atividades do cotidiano, seja ele escolar ou familiar.

Essa atração da criança pelo real está ligada ao desejo de ela de se tornar independente; é como se a criança dissesse “desejo me bastar a mim mesma, não me auxilie”, segundo Montessori (1987, p. 189). Nesse momento, ela espera que o adulto a auxilie a conquistar as habilidades necessárias para realizar uma atividade sem que alguém a ajude ou até mesmo faça por ela. A finalidade de todas essas atividades não é realmente limpar o chão ou preparar um bolo, e sim poder conquistar novas habilidades, ou seja, aperfeiçoar a si mesma. Os modos de operação da criança e do adulto são diferentes; o adulto trabalha para alcançar o fim; a criança trabalha pelo próprio processo que está realizando e desenvolvendo (MONTESSORI, 2019).

Outra característica da criança dessa subfase é a imaginação. Com essa capacidade, ela consegue visualizar aquilo que não está realmente vendo; ela constrói a capacidade de criar imagens em sua mente para as coisas que já conhece. Assim, ao ouvir a palavra “cachorro”, a

criança cria na mente a imagem de um cachorro, que são imagens mais simples e cotidianas, mas também consegue imaginar coisas mais complexas, como o planeta Terra, os países.

A mente da criança entre os três e sete anos não só fixa a função da inteligência em relação ao objeto, mas também um poder mais alto, aquele da imaginação, que permite ao indivíduo ver as coisas que não são visíveis aos olhos. A psicologia sempre ensinou que este período é caracterizado pelo desenvolvimento da imaginação (MONTESSORI, 1987, p. 196).

Nesse momento, a criança apresenta um grande interesse por histórias, em especial as histórias da vida real, quando um adulto narra uma viagem que realizou, um zoológico que visitou, a casa de um amigo a que foi; a criança ouve atentamente essas histórias e cria em sua mente o cenário. Além de escutar, elas gostam de contar suas histórias para os seus pares, contam o que vivenciaram em um fim de semana, os presentes que ganharam, os amigos que viram e, assim, expressam seus sentimentos.

Nessa idade, elas querem conhecer a razão dos acontecimentos, das decisões; não se conformam com um simples “sim” ou “não”, querem saber algo mais. “As crianças nesta idade desejam, com frequência, explicações: sabe-se que a criança é curiosa e que indaga insistentemente” (MONTESSORI, 1987, p. 198). Todavia, elas se interessam pelo essencial, gostam de explicações mais simples, não tão elaboradas, diferente da fase seguinte, na qual a criança deseja explicações completas. A criança dessa idade que questiona porque a água de um rio está suja, por exemplo, deseja compreender o que a sujou; contenta-se ao saber que foi contaminada pelo esgoto; diferente seria aos sete anos, em que ela quer saber por que o esgoto foi jogado lá, quem o jogou, como o problema pode ser resolvido. Nessa fase, elas esperam respostas objetivas.

Portanto, segundo Montessori (1987, p. 198), “brincadeira, imaginação e perguntas são três das características desta idade [...]”. É necessário que os professores e os pais reconheçam essas características da psicologia infantil, pois é preciso delicadeza de suas partes para lidar com a criança que se desenvolve (MONTESSORI, 1987), sendo seu auxílio, e não um obstáculo.

2.2.5 Períodos Sensíveis

O desenvolvimento humano é fruto de uma atividade criadora inconsciente, ou seja, o futuro do homem depende do sucesso no período de mente absorvente inconsciente (zero a três anos), em que o bebê criará a base da psique humana. Esse processo de criação só é possível

graças a algumas sensibilidades que a criança possui e que a conduzem em seu desenvolvimento (MONTESSORI JR, s.d.). Segundo Maria Montessori (2018, p. 75):

Esse espírito absorvente constrói-se não graças a esforços voluntários, mas guiados por “sensibilidades internas” que chamados de “períodos sensíveis”, porque essas sensibilidades são apenas temporárias, mantendo-se apenas o tempo necessário para que a natureza complete sua obra.

Os períodos sensíveis foram inicialmente observados por Hugo de Vries, um cientista holandês que estudava a vida das borboletas e observou que elas possuíam um momento no início da vida, como lagartas que eram extremamente atraídas pela luz. Por esse motivo, eram conduzidas às pontas dos galhos e ali encontravam as folhas mais novas, ideais para a sua alimentação naquele momento. Após um certo tempo, a lagarta se torna indiferente à luz e deixa as extremidades do galho (MONTESSORI, 2019). Montessori observou que esses períodos sensíveis não se limitavam aos insetos, como no caso da borboleta, eles poderiam ser observados também nas crianças. Segundo Montessori (2019, p. 54):

Trata-se de sensibilidades especiais, que se encontram nos seres em evolução, ou seja, nos estados infantis, as quais são passageiras e limitam-se à aquisição de determinada característica. Uma vez desenvolvida essa característica, a sensibilidade acaba, e assim cada característica se estabelece com a ajuda de um impulso, de uma possibilidade passageira. Portanto o crescimento não é algo vago, uma fatalidade hereditária inata nos seres vivos, mas um trabalho guiado minuciosamente por instintos periódicos, ou passageiros, que dão um guiamento porque impelem a uma atividade determinada, a qual difere por vezes de maneira evidente da atividade do indivíduo no estado adulto.

No primeiro plano de desenvolvimento, temos várias sensibilidades que dirigem a criança para a conquista de características, dentre elas: a linguagem, o movimento, a ordem, os pequenos detalhes, a graça e a cortesia, a música e o ritmo, o refinamento dos sentidos, a escrita, a leitura, a relação espacial e a matemática. Isso significa que, durante a Primeira Infância, a criança tem uma atração natural por essas competências, que podem ser conquistadas em outras fases da vida, porém, nesse período, serão as conquistadas mais facilmente.

Durante o período da *Mente Absorvente*, destacam-se duas sensibilidades principais: movimento e linguagem. Para compreender mais profundamente essas duas sensibilidades, é preciso ter em mente a criança como um ser integral, isto é, um ser humano que é corpo, mente e espírito; desse modo, a visão de desenvolvimento não é algo segmentado, mas integral. Nas palavras de Montessori (2019, p. 115), “o desenvolvimento da criança, caracterizado pelo esforço e pelo exercício individual, não se apresenta como um simples fenômeno natural ligado à idade, mas resulta também de manifestações psíquicas.”

Desse modo, ao se falar de movimento, não se pode pensar apenas em desenvolvimento físico, mas no psíquico também. O movimento é essencial para a inteligência, pois ela é alimentada pelo contato com o ambiente externo; as ideias abstratas são frutos do amadurecimento do contato com o real, que, por sua vez, só é possível graças ao movimento (MONTESSORI, 2019). Além de estar ligado à inteligência, o movimento está diretamente ligado à vontade já que depende dela para que possa ser realizado. Logo, “um dos erros dos tempos modernos é considerar o movimento em si, como distinto das funções mais elevadas [...]” (MONTESSORI, 1987, p. 159). O movimento humano é criado e aperfeiçoado a partir da experiência, e esse só pode ser coordenado pela psique.

Dentre os órgãos do movimento, temos os membros inferiores e superiores, sendo os inferiores (pernas) ligados mais à parte animal, à locomoção, ao equilíbrio. Já os membros superiores, com especial destaque para as mãos, então diretamente ligados à inteligência, à espiritualidade e ao sentimento (MONTESSORI, 1987). A mão exige um trabalho mais consciente para que agarre um objeto, o desloque de lugar por volta dos 10 meses, depois abra e feche gavetas e portas, coloque tampa em garrafas, objetos dentro de um recipiente. Com esses movimentos, a criança adquire outras habilidades, como coordenação motora fina, coordenação viso-motora, concentração, entre outras.

Já os membros inferiores dependem menos da inteligência, é como se o ambiente os convocasse à ação. O ambiente oferece um estímulo ao bebê, que lhe gera um impulso para o movimento, e ele, então, realiza um trabalho muscular para alcançar aquilo que o estimulou (MONTANARO, 2001). Assim, a criança se levanta em quatro tempos: senta-se, depois se coloca de bruços para engatinhar, fica em pé com apoio e só depois caminha sozinha. Todavia, esse processo ocorre somente após o processo de maturação interna (MONTESSORI, 1987). Nesse momento, é como se o ambiente convocasse a criança ao movimento, à locomoção, e ela deseja, então, insiste até conquistar a marcha autônoma.

Outra sensibilidade encontrada na primeira infância é a linguagem. A linguagem é a base para o desenvolvimento social infantil (MONTESSORI, 1987), a fala é o meio de comunicação do ser humano, portanto, ao conquistar a fala, a criança aumenta a sua capacidade de interação. É através da fala que todo ser humano pode expressar seus pensamentos; para que isso ocorra, a criança precisa realizar um trabalho longo de escuta da linguagem dos adultos, compreensão de cada som e seu significado, para, depois de absorver tudo em sua Mneme, poder se expressar.

O recém-nascido parece estar inerte a qualquer som, no entanto, sua sensibilidade o conduz a estar atento à linguagem, em detrimento dos sons do ambiente, a não ser que o som

seja estrondoso. De tal modo, a criança cresce com uma atenção especial voltada para a boca de quem fala, ela observa os movimentos e procura imitá-los; enquanto isso, sua mente absorvente concentra cada som. “Assim acontece com o mecanismo psíquico da linguagem na criança; começa a agir na profunda escuridão do inconsciente, ali se desenvolve e se fixa e, depois, se revela abertamente” (MONTESSORI, 1987, p. 129). Durante esse período de absorção inconsciente, a criança usa o centro da linguagem ouvida – referente à audição, que recebe a língua; a fala depende de um outro centro, que é o da linguagem falada, representado pela boca, em especial. Como explica Montessori (1987, p. 133):

[...] Os centros especiais de interesse relativos à linguagem são dois: um é o centro de linguagem ouvida, centro auditivo receptivo, e o outro é o centro para a produção da linguagem, que é a fala, o motor do discurso. Se considerarmos a questão sob o ponto de vista dos órgãos externos veremos que também existem dois centros orgânicos: um para ouvir a linguagem (o ouvido), e outro para a fala (boca, garganta e nariz). Estes dois centros desenvolvem-se separadamente tanto no campo psíquico como naquele fisiológico.

Algo que é possível ser notado em diversas nacionalidades é a sequência no desenvolvimento: por volta dos seis meses, o bebê começa a repetir algumas sílabas; depois de um período sem apresentar nada novo, ele pronuncia uma palavra de forma intencional por volta dos 12 meses. Com um ano e meio, conhece vários substantivos, e aos dois anos consegue falar frases (MONTESSORI, 1987). Aos três anos, a criança conhece uma média de 200 a 300 palavras, sendo que aos seis anos conhece milhares delas. Mais uma vez, pode-se notar que a criança até os três anos absorve a linguagem e passa a experimentá-la; dos três aos seis anos ela refinará essa habilidade conquistada.

A linguagem já existe desde os dois anos e meio: está concluída não apenas na construção de palavras, mas também na construção gramatical da conversa. Contudo, continua existindo aquela sensibilidade construtiva da linguagem (período sensitivo) que agora estimula a fixação nos sons; sobretudo no sentido enriquecê-la com um grande número de palavras (MONTESSORI, 1987, p. 187).

Uma das maneiras de refinar essa língua é passando a experimentá-la de outras maneiras, não somente oralmente. Por esse motivo, junto com a sensibilidade à linguagem, aparecem as sensibilidades para leitura e escrita, por volta dos três anos de idade. A criança que se encontra inserida numa cultura letrada passa a ter a necessidade de se comunicar pelas letras, manifestando assim seus próprios pensamentos atrás da linguagem escrita. Além disso, ela passa a se interessar pelo que encontra escrito ao seu redor, ela deseja conhecer os códigos da língua e então se inserir mais um pouco no mundo dos adultos.

Cada período sensível é uma janela de oportunidade que permite que a criança possa aprender com menos esforço e maior interesse. Isso não significa que, passado o período

sensível, ela não poderá mais conquistar aquela habilidade; significa que, passado o período sensível, a criança a conquistará com mais esforço. Durante o seu desenvolvimento, a criança passa por diversas fases e, com elas, por diversas sensibilidades que a conduzirão a ser um homem maduro; essas sensibilidades são como um caminho seguro criado pela natureza para auxiliar o homem a conquistar todas as habilidades necessárias para a maturidade.

Os períodos sensíveis ocorrem no decorrer de toda a juventude. Este processo é tão longo no ser humano pelo simples fato de todos os aspectos de sua personalidade necessitarem da experiência e da interação com o meio para se formarem. O processo de crescimento, maturação e individualização como resultado da realização de potencialidades individuais, é bastante lento. Tais potencialidades devem ser adaptadas e introjetadas de acordo com o contexto de desenvolvimento típico da espécie humana, e isto não pode ser conquistado sem ajuda dos adultos, ajuda que só será válida se o relacionamento do adulto com a criança foi baseado no amor (MONTESSORI JR, s.d., p. 31).

Conhecer o desenvolvimento infantil é parte importante para todo adulto educador, ou seja, todo aquele que tem algum contato com crianças, porque esse conhecimento permite que ele compreenda as necessidades infantis e possa, assim, contribuir e ser uma ajuda para aquele ser humano em crescimento. O adulto pode ser um obstáculo ou um auxílio para a criança, dependendo de como ele age perante ela; se lhe permite ser independente ou se a torna dependente. Nesse sentido, é preciso reiterar o que fala Montanaro (2001): os pais e demais educadores precisam ter conhecimento científico e amor atrelados para conduzirem a criança em sua vida.

2.3. Segundo Plano (6 a 12 anos)

O segundo período envolve dos seis aos 12 anos e é uma fase de crescimento, na qual ocorrem poucas transformações se comparado com o período anterior. Dos zero aos seis, vê-se na criança uma mudança brusca – o ser que nasceu pequeno, sem falar nem andar, aos três anos se encontra bem diferente, e mais diferente ainda aos seis anos. Dos sete aos 12 anos, a criança crescerá bastante, mas trata-se de um período de mais calma e serenidade e, psiquicamente falando, é um momento de saúde, força e estabilidade certa (GRAZZINI, 2004).

A criança que antes precisava de um ambiente menor, familiar, agora passa a despertar um interesse pela expansão, um interesse por aquilo que transcende o seu mundo social e vai em direção à sociedade, ao universo. Maria Montessori (2006) apresenta uma alegoria para explicar esse fato, ela compara a criança do segundo plano com uma aranha e sua teia. No primeiro plano, o principal fator era a própria aranha; agora, no segundo plano, toda a teia apresenta um papel fundamental. Ela liga pontos distantes e é feita com uma complexa precisão,

que permite à aranha alcançar novos lugares. Assim, “da mesma forma que essa teia, o espírito da criança se constrói de acordo com um plano exato; e essa construção abstrata lhe permite alcançar o que se passa em seu campo, fora de seu limite social” (MONTESSORI, 2006, p. 20). Uma teia pequena proporcionará um espaço menor para a aranha, uma teia maior, mais espaço; da mesma maneira, o ambiente em que a criança está inserida propiciará a ela atingir mais ou menos alvos.

Seguindo essa alegoria, Montessori propõe em seu currículo uma educação dilatadora, educação de imensidão (MONTESSORI, 2018). Ela acreditava que era importante “dispor a seu alcance centros de interesse, satisfazendo assim as tendências mais profundas escondidas em seu psiquismo convidá-la a conquistar o ilimitado em vez de reprimir seu desejo de obter o que seus vizinhos possuem” (MONTESSORI, 2018, p. 50). Montessori defendia um currículo amplo e vasto, que atendesse ao interesse infantil de imensidão, pois ela acreditava que esse currículo poderia ser adaptado à linguagem infantil, e o material adequado possibilitaria que criança aprendesse ainda mais do que o esperado pelo adulto. Isso também era acreditar na criança e romper com os preconceitos sobre ela.

Segundo o que é apresentado no livro *Da infância à adolescência* (MONTESSORI, 2006, p. 160):

A partir da experiência feita com crianças da escola elementar constatamos que é exatamente entre 6 e 12 anos que seria melhor colocar as bases de todas as ciências. Existe, psicologicamente, um período sensível que poderia ser chamado de “períodos sensíveis de cultura”, em que se organiza o plano abstrato do espírito humano. É então que tudo deve ser semeado. Podemos comparar este período da alma humana ao campo onde se jogam sementes que aguardam a época de germinar.

O período anterior foi marcado pela absorção do ambiente, que criou as bases para o segundo plano, que será marcado pela aquisição de cultura (MONTESSORI, 2003). Até os seis anos, a criança ainda era um embrião espiritual; após os seis anos, pode-se observar o nascimento do espírito, isto é, a criança alcança a idade da razão (MONTESSORI, 1987). A criança, que antes dependia de materiais concretos e sensoriais, desenvolve a capacidade de abstração e, conseqüentemente, apresenta capacidade de conhecer a base das ciências.

A passagem para o segundo plano de educação é a passagem do plano sensorial, material, ao plano abstrato. É por volta dos 7 anos que a necessidade da abstração e da intelectualidade se faz sentir, já que, até essa idade, o que importava à criança, era estabelecer relações entre os objetos, quer dizer, ordenar e absorver o mundo exterior por meio dos sentidos. Produz-se, nessa idade, uma evolução em direção ao intelectual e moral (MONTESSORI, 2006, p. 21).

Na infância (7 a 12 anos), a criança está sensível à aquisição de cultura, seu intelecto está “faminto” para conhecer ainda mais o mundo em que ela se insere. A criança, nesse

momento, é um solo fértil, o qual está preparado e ansioso para receber ainda mais conhecimentos (MONTESSORI, 2003). Antes, a criança absorvia sensorialmente por conta da *Mente Absorvente*, agora ela absorve através do intelecto, da razão. Algumas dessas sementes plantadas no segundo período poderão germinar de imediato, outras posteriormente, até mesmo em outro plano. Portanto,

A mente da criança – comparando-se a um campo fértil – está pronta para receber o que será plantado culturalmente, mas, se negligenciada durante este período, ou frustrada em suas necessidades vitais, tornar-se-á embotada artificialmente, ficando, desse momento para frente, resistente ao conhecimento transmitido (MONTESSORI, 2003, p. 11).

Para saciar sua fome de cultura, a criança conta com a curiosidade e com a admiração (MONTESSORI, 2003), as quais a auxiliarão, de dentro para fora, a buscar conhecer sempre mais. Segundo Catherine L’Ecuyer (2015, p. 22), “esse instinto de curiosidade da criança é o que a leva a conhecer o mundo. É a motivação interna da criança, sua estimulação precoce natural.” A criança precisa então de um ambiente preparado, que lhe proporcione diversas oportunidades de exploração e de descoberta para que, assim, ela possa aprender por si mesma e saciar a sua curiosidade. Além disso, “a admiração é o desejo de conhecimento” (TOMÁS DE AQUINO, s.d. apud L’ECUYER, 2015, p. 23) e especialmente dos seis aos 12 anos a criança deseja admirar o mundo e conhecê-lo mais e mais.

Com o nascimento da razão, “as crianças demonstram uma grande atração pelos assuntos abstratos quando eles chegam a elas por meio de atividades práticas e prosseguem para campos do conhecimento até aqui inacessíveis a elas, como, por exemplo, a gramática e a matemática.” (MONTESSORI, 2003, p. 18). Assim, a criança agora pode unir o conhecimento prático, o qual já lhe é familiar, ao conhecimento abstrato, pois o material concreto será a base para a abstração, o material toca sua imaginação e a entusiasma para ir em busca de aprofundar aquela descoberta. Para Montessori (1987, p. 195):

[...] a mente da criança pode se limitar àquilo que ela vê? Não: a criança tem um tipo de mente que vai além dos limites do concreto - tem o poder de imaginar várias coisas. Este poder de ver coisas que não estão diante de seus olhos, revela um tipo de mente superior; se a mente do homem fosse limitada àquilo que ele pode ver, seria muito restrita (MONTESSORI, 1987, p. 195).

Portanto, na perspectiva Montessoriana, a imaginação é algo próprio da criança, algo que vem de seu interior e que se desenvolve a partir da observação do mundo externo que é interiorizado como imagens (do real), “[...] deste modo ela formou para si uma ideia de mundo, isto só aconteceu em virtude de um poder abstrato da mente, por um poder imaginativo” (MONTESSORI, 1987, p. 196). Essa ideia passa a ser formada cedo, ainda na primeira infância.

Outro fator relevante para esse período é a formação moral, a partir dos seis, sete anos a criança passa a se interessar especialmente pelo bem *versus* mal, certo *versus* errado; buscando compreender por si mesma a relação dos acontecimentos. Nesse momento, a criança passa a observar a atitude dos colegas e julgá-las como certas e erradas, e buscam o adulto para contar-lhe os fatos, esperando dele justiça. Logo, esse é o momento em que a criança está formulando o conceito de justiça, o que no começo segue a antiga premissa do “olho por olho, dente por dente”. Isso acontece porque a criança está em busca de sua independência mental (MONTESSORI, 2003), isto é, ela busca raciocinar sem nenhuma ajuda.

Uma mudança interna aconteceu; a natureza é bastante lógica ao estimular agora na criança não somente uma fome de conhecimento e compreensão, mas a reivindicação de uma independência moral, um desejo de distinguir o bem e o mal com seus próprios recursos – nesse momento a criança se ressentida da limitação imposta pela autoridade arbitrária. No campo da moralidade, ela agora está em busca de suas próprias luzes interiores (MONTESSORI, 2003, p. 12).

Nesse momento, o educador prestará auxílio à criança não mais para o movimento independente que era a marca do primeiro plano, mas para o pensamento independente. Então, será o momento propício para despertar a consciência por meio da apresentação de referências morais (MONTESSORI, 2006). Desse modo, o educador deve auxiliar a criança a pensar e chegar a conclusões sozinha, sem dar-lhe respostas prontas, isto é, fazendo-lhe perguntas que a conduzam à resposta esperada.

O período compreendido entre 7 e 12 anos constitui, então, um período particularmente importante para a educação moral [...] Se no primeiro período, a professora devia usar de grande delicadeza e intervir o menos possível na atividade da criança (atividade principalmente motora e sensorial), é sobre o plano moral que deve direcionar, agora, a sua delicadeza. É aí que mora o problema dessa idade. Pensar que o problema da moralidade só aparece mais tarde, é negligenciar a transformação que acontece. Mais tarde, o problema da moral se torna muito mais difícil, senão ajudamos a tempo a criança nesse período sensível. As adaptações sociais se tornarão muito espinhosas (MONTESSORI, 2006, p. 22).

A criança, nessa fase, necessita, então, de limites e regras claras, e observam a todo momento se essas regras estão sendo seguidas; caso não estejam, recorrem ao adulto para saber o que eles pensam sobre. Mesmo essas regras não são aceitas de imediato, mas a criança busca compreender sempre o que é bem ou mal, justo ou injusto; questionando sempre o adulto. E desse modo julga os demais como não agem da maneira que eles esperam. Sua mente agora raciocina e procura entender as causas e os efeitos dos acontecimentos. Esse também é um período importante para o desenvolvimento social, por isso, afirma Montessori (2003, p. 13):

Ainda um terceiro fato interessante a ser observado na criança de seis anos é sua necessidade de associar-se aos outros, não meramente por causa da companhia, mas por alguma forma de atividade organizada. Ela gosta de se misturar com os outros em

um grupo em que cada um tem um status diferente. Um líder é escolhido e ele é obedecido e assim um grupo forte é formado. Essa é uma tendência natural e é por meio dela que a humanidade torna-se organizada.

Se primeiro plano as crianças agiam muito de maneira individual, agora elas passam a buscar uma vida grupal, pois desejam ser como os outros de sua idade. Interessam-se, assim, por jogos e brincadeiras de grupo, atividades em equipe, apreciam a conversa dos adultos, buscam ser aceitas pelo grupo. É comum que ocorra, nessa fase, a separação entre meninos e meninas, que se tratam como grupos rivais às vezes. Nesse momento, estão sendo criadas as bases para a vida em sociedade, como um ensaio para a vida adulta.

A fase de seis a doze anos é marcada por um período de físico forte e harmonioso, com um grande interesse pela aquisição de cultura. Essa criança deseja sempre conhecer mais e mais profundamente temas de diversas ciências; outro ponto marcante é o interesse pela justiça, iniciando então a formação moral; a criança alcança a abstração e passa depender menos do concreto, e ocorre também um profundo interesse pela vida em grupo, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais.

2.4. Terceiro Plano (12 a 18 anos)

É preciso rememorar que o terceiro plano é um plano vermelho, ou seja, um período de mudanças profundas e um segundo momento de criação. Não está sendo criado o ser humano como no primeiro plano, mas está sendo criado o homem adulto, o qual gerará uma nova geração (GRAZZINI, 2004). Deixa-se a infância e alcança-se a fase adulta. Para tanto, passa-se pela puberdade, quando o adolescente sofre grandes mudanças físicas, pois seu corpo deixa de parecer infantil e passa a se assemelhar ao adulto, além de sua psique estar num estado turbulento. Nesse momento, as emoções são sentidas com intensidade, além de que as emoções mais distintas podem ocorrer simultaneamente – deixando o indivíduo profundamente alegre e triste quase que ao mesmo tempo – apresentando, assim, desequilíbrio e instabilidade (GRAZZINI, 1992). Acrescenta Montessori (2006, p. 117):

Este período é igualmente crítico do ponto de vista psicológico. É a idade das dúvidas e das hesitações; emoções violentas, do desânimo; acontece, nesse momento, uma diminuição das capacidades intelectuais. A dificuldade para se concentrar nos estudos não se deve a uma falta de vontade: ela constitui uma das características psicológicas dessa idade. O poder de assimilação e a memória, que davam ao jovem interesse específico pelos detalhes e para as coisas materiais, parecem mudar de natureza.

Além disso, a criança que vivia no seio familiar agora entrará em contato com a sociedade em si. Portanto, “se a puberdade é do ponto de vista físico, uma transição entre o estado de

infância e o do adulto, ela consiste, do ponto de vista psicológico, numa transição entre a mentalidade da criança - que vive em família - e a do homem, que vive em sociedade” (MONTESSORI, 2006, p. 110). Agora, tem-se um novo ser, renascido para a vida adulta, a vida em sociedade.

A adolescência se caracteriza por um estado de expectativa, por uma preferência para os trabalhos de criação, por uma necessidade de fortalecer a auto confiança. A criança, se torna, de repente, hipersensível às grosserias e às humilhações que ele até então sofria com uma paciência indiferente. E as reações de rebeldia cheias de amargura que surgem dão, algumas vezes, origem a caracteres morais anormais, já que é nessa época, durante esse “período sensível”, que careceriam ser cultivados os sentimentos de justiça e de dignidade pessoal; quer dizer, os caracteres mais nobres que deveriam preparar o homem a se tornar um ser social.

A transformação é considerável. Tratou-se essa época como “renascimento”; nasce-se verdadeiramente pela segunda vez. É, portanto, um nascimento para outra vida. O indivíduo se torna em um recém-nascido social. [...] Da mesma maneira como o recém-nascido é espiritualmente um mistério, o recém-nascido social é outro (MONTESSORI, 2006, p. 118-119).

A educação deve ser um auxílio para este recém-nascido social, sendo ela uma ajuda à vida, deve auxiliar o adolescente a se inserir na sociedade. Entretanto, o que Montessori via, e pode-se dizer que ainda ocorre, é uma escola que, a cada hora, muda de professor, de disciplina; sem qualquer continuidade. “[...] É nessa agitação espiritual que se passa esse período difícil da vida humana [...]” (MONTESSORI, 2006, p. 118). O que ela propõe para os adolescentes entre 12 a 18 anos é um modelo de escola que se denominaria ‘Escola experimental de vida social’, na qual os adolescentes poderiam trabalhar e receber por isso, aprendendo assim uma profissão e podendo reconhecer seus talentos, para mais tarde oferece-los à sociedade. Isso seria o desdobramento da Vida Prática presente nas *Casas dei Bambini* (MONTESSORI, 2006).

2.5. Quarto plano (18 a 24 anos)

Após o período turbulento da adolescência, alcança-se a maturidade, simbolizada por um triângulo azul, pela cor da calma. Por volta dos dezoito anos, alcança-se novamente o equilíbrio e a maturidade, ou ao menos dever-se-ia alcançar com uma educação adequada. Para tanto, no estágio anterior, o adolescente deveria ter tido a oportunidade de conquistar a independência e a responsabilidade necessárias para a vida adulta. Segundo Montessori (2006, p. 169), “[...] para um adolescente, é necessário sentir-se independente; o homem já deve ter concretizado sua independência. [...]”. Essa independência será conquistada por meio do trabalho.

Essa fase também é marcada pela vida universitária. Entretanto, o jovem precisa chegar à Universidade e encontrar a possibilidade de trabalhar, a chance de se sustentar, conviver com pessoas de opiniões distintas ou pessoas de diferentes classes sociais (MONTESSORI, 2006). Assim, alcançaria sua independência financeira e um equilíbrio moral sólido que lhe possibilitaria cumprir sua missão pessoal de vida. Como escreve Grazzini (2006, p. 168, tradução nossa):

O homem que chega à Universidade deixou para trás a infância e a adolescência: é um homem formado, e grande parte de seu destino social, de seu sucesso nos estudos dependem da maneira como foi formado.
O que nos importa, é o “objetivo do homem”. Esse objetivo não pode se reduzir a armazenar conhecimentos para o exercício de uma profissão. Os estudantes são os adultos que exercerão uma influência na civilização de sua época.

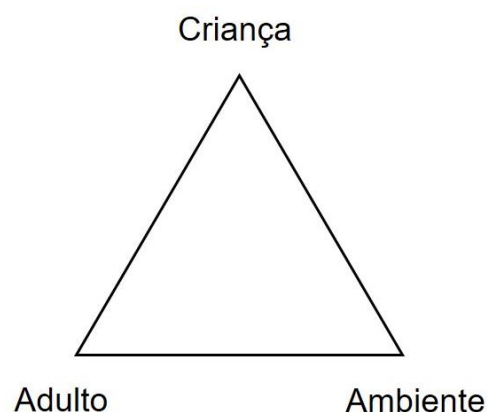
Por influenciarem e serem responsáveis pela civilização, a Universidade deve proporcionar mais que acúmulo de técnicas para o exercício de uma profissão, pois “[...]a característica da Universidade é ensinar a estudar. [...] Um homem que estuda na Universidade sabe muito bem que lhe será necessário estudar por toda a sua vida [...]” (MONTESSORI, 2006, p. 169-170). Portanto, essa etapa deve possibilitar que o ser humano encontre a independência financeira e seu lugar no mundo. O diploma deve lhe servir como uma marca de preparação, e não um símbolo de uma instituição que agora o abandona em meio à sociedade. O jovem deve estar fortalecido e capacitado para agora seguir seu próprio caminho, com toda a sua personalidade em equilíbrio para que não deixe os estudos rumo às psicoterapias (GRAZZINI, 1992).

Concluídos os 24 anos ou então concluída a vida universitária, espera-se que o homem tenha alcançado sua maturidade, que tenha encontrado seu lugar no mundo e seu propósito para contribuir com a sociedade. Embora muitos acreditem que isso será alcançado por um excelente trabalho da universidade, é preciso entender que o homem está sendo formado desde seu nascimento, desde seus primeiros contatos com o mundo e que, portanto, alcançar a maturidade sendo forte, feliz e íntegro depende de todo um período anterior, de toda a base criada desde a primeira infância. “As crianças necessitam, além do amor e proteção dos adultos, de uma ajuda constante, para que possam cumprir a dupla tarefa de adaptação e construção. Isto significa dizer que a educação é um aspecto fundamental na formação do homem [...]” (MONTANARO, 2001, p. 25-26). E essa educação deve ser iniciada no começo da vida, pois, assim como um prédio não pode ser construído sem seus alicerces e uma base firme, a educação do ser humano não pode ser postergada, mas iniciada com o recém-nascido.

SEÇÃO 3: AS CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Para compreender como uma criança é educada seguindo o método Montessori, é preciso resgatar aquilo que a autora considerou importante para tal. Para Maria Montessori, a formação de um ser humano dependia primeiramente de suas capacidades interiores, sendo complementada pela relação com o exterior, o qual envolve o ambiente em que esse ser está inserido e as pessoas com quem se relaciona. Segundo Maria Montessori (MONTESSORI, 2015, p. 19), “a observação científica, então, estabeleceu que educação não é o que o professor dá; educação é um processo natural espontaneamente desenvolvido pelo indivíduo humano, e é adquirida não por ouvir palavras, mas através das experiências que o ambiente proporciona.” Nesse sentido, tem-se três pontos que se relacionam para que a educação aconteça: a criança, o adulto e o ambiente, o que pode ser melhor observado na imagem a seguir:

Figura 6 – Os três elementos da educação



Fonte: compilação da autora.

Montessori apresenta a criança como protagonista em seu processo formativo, não sendo esse guiado pelo mundo ou pelo professor, e sim pelas capacidades inatas da criança, que se expandem em contato com o ambiente, seguindo suas sensibilidades próprias a cada faixa etária e mediada por um educador. Como afirma a autora, “a causa transformadora e a guia da transformação é uma só: ‘a criança’. Nosso objetivo é levar ao centro sua personalidade, deixá-la ‘agir’, permitir e facilitar sua expansão livre e harmoniosa conforme a lei de sua própria natureza” (MONTESSORI, 1995 apud L’ECUYER, 2015, p. 34), mas, além de posicionar a criança como protagonista de sua educação, ela apresenta o professor como aquele que media

a formação, aponta a direção a ser seguida pela criança e prepara o ambiente em que a criança será inserida. O ambiente, “ele pode modificar, pois pode ajudar ou impedir, mas nunca criar. [...] As origens do desenvolvimento, tanto na espécie quanto no indivíduo, estão no interior” (MONTESSORI, 1964 apud LILLARD, 2017b, p. 45).

A seguir, analisar-se-á cada ponto desse triângulo, objetivando conhecer mais profundamente a visão de ambiente, professor e criança (no Sistema Montessori) e, assim, identificar a contribuição de Maria Montessori para a educação de crianças na Primeira Infância.

3.1 O Ambiente

O ambiente em que a criança estará, seja ele escolar ou familiar, precisa ser adequado às suas características; pois “[...] a vida psíquica infantil necessita de defesa e ambiente análogos aos invólucros véus que a natureza colocou em volta do embrião físico” (MONTESSORI, 1969, p. 36), de tal modo que o pequeno ser humano possa desenvolver todas as suas capacidades sem ter o ambiente como um obstáculo, e sim um facilitador. Como o corpo da mãe se altera para criar o ambiente em que o bebê se desenvolverá, analogamente, o ambiente em que a criança será inserida precisa ser adaptado para ela, pois o ambiente em que os adultos vivem não é próprio para a criança, os móveis são altos, grandes e pesados, o que impede que a criança possa agir com liberdade. Assim:

Um dos princípios básicos do Método é este de que a criança, para viver comodamente e, por conseguinte, poder se expandir e valorizar as suas capacidades, necessita de um ambiente que lhe seja adequado. É essencial que a professora prepare a classe com todo o cuidado, afim de que as crianças encontrem ali tudo quanto possa satisfazer á sua idade, e disposta de maneira acessível até para as mais pequeninas. O ambiente deve poder facilitar a sua atividade, que é expressão de uma exigência interior. Os ambientes onde geralmente as crianças vivem não são adequados a elas, e sim aos adultos, de forma que elas estão sempre rodeadas de objetos demasiadamente grandes para sua estatura e difíceis de manejar em relação à sua capacidade de desenvolvimento. A criança vive num mundo de gigantes e preparado para gigantes. Conseguir tirá-las desse ambiente exige, naturalmente, um esforço notável da sua parte, esforço no qual se desperdiçam energias que poderiam ser empregadas em finalidades mais vantajosas. [...] Quando, pelo contrário, a criança se encontra plenamente à vontade, pode então revelar as suas verdadeiras capacidades, isto é, o seu verdadeiro aspecto (GOBBI; CAVALLETTI, 1965, p. 21-22).

Para tornar o ambiente adequado, “[...] o adulto deve procurar interpretar as necessidades da criança para a seguir e a apoiar com os cuidados necessários, preparando-lhe

um ambiente adaptado. Só assim poderá começar uma nova era na educação, a de ajudar a viver” (MONTESSORI, 1969, p. 115). Entretanto, esse ambiente não é algo completamente fixo, ele se adapta para atender às necessidades individuais da criança, respeitando suas principais áreas de interesse, a cultura regional, a comunidade. Além disso, é importante respeitar sempre alguns pontos, como “liberdade, estrutura e ordem, realidade e natureza, beleza e atmosfera, os materiais Montessori e o desenvolvimento de uma vida em comunidade” (LILLARD, 2017b, p. 46). Isto é, um ambiente com liberdade, movimento e escolha, uma estrutura organizada e limpa que auxilie a criança na escolha dos materiais e na organização destes, e ordem que lhe permita iniciar e terminar um trabalho sem interrupções; um ambiente real no qual se utilizam objetos reais como pratos de porcelana, copos de vidro e talheres de metais, por exemplo; um ambiente belo, minuciosamente pensado e sem excessos; com o material pedagógico desenvolvido por Montessori, que atende às necessidades infantis; um lugar onde crianças de idades variadas se reúnem (0 a 3 anos, 4 a 6 anos, 7 a 9 anos etc.) e aprendem a conviver em comunidade.

Esses seis elementos (liberdade, estrutura e ordem, realidade e natureza, beleza e atmosfera, materiais Montessori e vida em comunidade) são, segundo Lillard (2017b), essenciais e básicos para a organização de uma sala Montessoriana. Por esse motivo, serão apresentados mais detalhadamente cada um desses elementos a seguir.

3.1.1 A Liberdade

A liberdade na sala de aula é algo crucial para Montessori, pois “a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permanecem ocultas ou reprimidas num ambiente contrário à atividade espontânea” (MONTESSORI, 2017b, p. 51). O adulto só reconhecerá a criança verdadeiramente se a observar em liberdade. A criança pequena aprende em movimento, através da exploração, portanto o ambiente deve convidar a criança à ação e não a obrigar a permanecer imóvel, deve permitir a espontaneidade e o movimento sem que seja necessária a intervenção adulta. Os materiais devem chamar a criança para o trabalho, para a atividade sem a necessidade de um professor convidando-a. Porém, segundo Montessori (1987, p. 225-226), é preciso ter em mente que:

A liberdade é compreendida de um modo primitivo como a conquista imediata de uma independência de laços repressivos: como uma suspensão de corretivos e de submissões à vontade do adulto. Está claro que este conceito é negativo, ou melhor, significa tão-somente a eliminação das coações. Muitas vezes é derivado de uma simples “reação”: um desencadeamento desordenado de impulsos já não mais controlados porque, antes, tinham sido controlados apenas pela vontade dos adultos.

‘Permitir à criança que não desenvolveu sua vontade que faça o que bem lhe aprouver’ é traír o senso de liberdade. [...]

A liberdade é, ao contrário, uma consequência do desenvolvimento; é o desenvolvimento de guias latentes, ajudados pela educação. O desenvolvimento é ativo, é a construção da personalidade conseguida através do esforço e a experiência próprios; é o demorado trabalho que deve realizar cada criança a fim de se autodesenvolver.

Logo, para Montessori, liberdade não é somente não corrigir, deixar a criança livre para agir como ela quiser, mas uma liberdade de movimento e de escolha, que permite a conquista de sua autonomia, sendo que essa conquista depende da normalização dessa criança, isto é, depende da conquista da disciplina e do desenvolvimento da prudência (MONTESSORI, 2019), para que a criança possa se libertar de seus vícios e desvios, elevando-se. Segundo Talita Almeida:

LIBERDADE- talvez seja o elemento básico do Sistema Montessori, mas também o mais controvertido e incompreendido. Cada pessoa conceitua liberdade a seu modo e quer que os outros a vivam com suas lentes. É importante refletir sobre liberdade e limites, pois são conceitos afins. Liberdade não é viver sem estruturas externas, sem planejamento ou cedendo às pressões sociais e adulterando seu caráter. [...]

A liberdade é cumulativa: uma opção feita com um elemento de liberdade possibilita um maior crescimento desse valor na próxima opção.

A liberdade revela-se no ajuste da própria vida com a realidade. Ser livre é saber enfrentar a realidade, mesmo que com erros, mas desde que haja consciência e escolha nas opções. Quando um orientador deixa a criança “livre” ao seu controle, há sua fuga da realidade, somente porque ele mesmo não sabe como definir os seus limites e encontrar-se, ele estará negando um dos princípios mais fundamentais do Sistema Montessori e estará colaborando para uma não estruturação da personalidade (ALMEIDA, 1984, p. 14).

Portanto, liberdade não pode ser apenas permissão para o movimento e a ausência de correções, pois, dessa forma, os desvios das crianças também seriam deixados livres para continuarem a se desenvolverem nas crianças, e isso não é desenvolver a vontade. Lubienka de Lenval (2018, p. 168) afirma que “a liberdade que Maria Montessori reclama para a criança, liberdade de agir sem a pressão de forças exteriores, é portanto a condição necessária para conseguir o que é objetivo da educação- e de toda a evolução em geral: o pleno desenvolvimento de uma personalidade consciente e responsável”.

Contudo, para que possa haver liberdade, é importante um ambiente que a possibilite, ou seja, um ambiente que permita à criança agir por si mesma, porque, “ao ajudar a criança a agir por si só, estamos lhe dando oportunidades de alcançar sua auto independência. [...] Esta é a ajuda que ela necessita, que a tornará livre” (MONTESSORI, 1966, p. 21). Livre para se vestir sozinha, livre para utilizar utensílios de cozinha com segurança, livre para experimentar atividades que os pais e os educadores, em geral, fazem pela criança por pensar que ela não

conseguiria ou porque as realizariam mais rapidamente. Em seu primeiro livro, Montessori escreveu:

Urge que um método de educação, baseado na liberdade, apareça para ajudar a criança a conquistá-la: isto é, que ela possa reduzir ao mínimo os laços sociais que limitam sua atividade. A medida em que a criança avança por este caminho, suas manifestações espontâneas far-se-ão límpidas de verdade, revelando sua própria natureza. Eis porque a finalidade da primeira forma de educação é conduzir a criança à independência (MONTESSORI, 2017, p. 60).

A independência infantil será mais facilmente alcançada em um ambiente que ofereça liberdade à criança, pois assim ela conduzirá suas energias criativas para a sua própria formação, sem obstáculos que a impeçam de prosseguir, os quais, por diversas vezes, podem ser um adulto despreparado e/ou um ambiente inadequado. A independência é alcançada com as atividades do dia a dia da criança, quando lhe é permitido escolher suas próprias roupas, vestir-se sozinha, realizar seus cuidados pessoais; assim, cada pequena tarefa que a criança pode realizar sem a ajuda de um adulto é uma conquista para sua libertação.

3.1.2 Estrutura e Ordem

O ambiente adequado à vida infantil é o ambiente da criança, não um ambiente em que ela deveria se adaptar ao mundo adulto, mas um local onde os objetos e os móveis seriam de tamanho apropriado a cada faixa etária, pois “[...] devido à diversidade de dimensões entre a criança e os objetos que a rodeiam, ela não saiba encontrar nenhuma relação entre ela mesma e os próprios objetos e que, conseqüentemente, ela não possa alcançar seu desenvolvimento natural” (MONTESSORI, 1987, p. 64). Portanto, a estrutura de ambiente destinado à criança deve possuir um mobiliário adaptado ao seu tamanho, onde não há excesso de estímulos, as paredes e os objetos são claros e simples, com uma quantidade razoável, para que se foque naquilo que é essencial, sem saturar os sentidos. Além disso, nesse ambiente, cada objeto tem seu devido lugar, possibilitando a organização e a ordem, dessa forma, as crianças sabem onde encontrar algo e onde guardá-lo sem precisar de ajuda.

Uma Casa das Crianças ou, se preferirmos, uma escola, se a examinarmos sobre este ponto de vista, deve ter, como já dissemos, móveis e enfeites feitos sob medida para as crianças, adequados às suas forças físicas, de modo que possam movê-los com a mesma facilidade com que nós mudamos os móveis de nossas casas.

Portanto, eis os princípios fundamentais: os móveis devem ser leves e colocados de modo que a criança possa transportá-lo com facilidade; os quadros dependurados numa altura que permita às crianças observá-los com comodidade. Devemos dispor, com o mesmo sistema, todos os objetos, começando pelos tapetes, para terminar com os vasos, pratos, etc. A criança deve estar em condições de usar tudo aquilo que necessita para a ordem da casa, e deve poder varrer os tapetes, lavar-se, vestir-se, etc. (MONTESSORI, 1987, p. 65).

Para que o ambiente realmente seja da criança, para que ela possa agir nele sem ajuda do adulto, é imprescindível que ele seja previamente preparado, que tudo o que o componha esteja lá para permitir a ação independente da criança, em segurança; essa independência começa com pequenas ações realizadas sozinha pela criança, como se servir com a água que irá beber, preparar seu lanche, colocar seus sapatos, construindo, assim, responsabilidades e dando à criança a capacidade de não depender de outra pessoa. Desse modo, o ambiente não será um obstáculo para o desenvolvimento, mas seu impulsionador, pois “concluimos que é muito mais fácil reprimir uma criança do que preparar-lhe um ambiente que propicie um desenvolvimento saudável. A saúde da mente depende da ausência de complexos e da realização de cada criatividade espontânea” (MONTESSORI, 1987, p. 70).

Quando o adulto não prepara um ambiente em que a criança possa também se sentir pertencente, ou ainda, quando ele age sempre impedindo que a criança realize qualquer ação por conta própria, ele pode ser um obstáculo para a criança. Segundo Montessori (1987, p. 40), “o conceito fundamental de educação é não nos tornarmos um obstáculo ao desenvolvimento da criança.” Logo, não obstaculizar é essencial para que o desenvolvimento da criança possa acontecer naturalmente, e não obstaculizar começa com a adequação do ambiente com uma estrutura que permita a atividade livre.

3.1.3 Realidade e Natureza

Com a vida nas cidades, a industrialização e toda a realidade atual, a humanidade tende a ter cada vez menos contato com a natureza. No entanto, esse contato gera na criança um amor à natureza, o sentimento de pertença e a necessidade de cuidado. Afirmava Montessori (2017, p. 79) que “o amor à natureza, como qualquer outro hábito, cresce e se aperfeiçoa com o exercício; não é, com certeza, infundido automaticamente, mediante uma exortação pedante feita à criança inerte e presa entre quatro paredes[...]”. Por esse motivo, é importante:

[...] Tomar providências para que a criança tenha ao menos algum contato com a natureza, onde aprenda a compreender e apreciar a ordem, a beleza e a harmonia, onde comece a desvendar as leis naturais, que são a base de todas as artes e ciências. Desse modo, a criança aprende a valorizar e entender a maravilha da civilização (MONTESSORI, 1966, p. 75).

As salas montessorianas, por esse motivo, possuem plantas que serão cuidadas pelas próprias crianças, não como uma obrigação, mas pelo próprio interesse das crianças. Cada qual a seu modo, a escola procura valorizar o contato com a natureza, algumas possuem hortas, outras, jardins, outras, apenas alguns vasos com flores, outras, ainda, possuem animais; porém, todas, em alguma medida, oferecem esse contato, pois “o contato com a natureza, a observação

e a exploração, são necessários para a formação de ideias corretas, e a aquisição de conhecimentos” (MONTESSORI, 1966, p. 74).

A natureza permite à criança observar e explorar e, assim, ter contato com conhecimentos de biologia, geografia, história, sem a necessidade de uma aula tradicional, apenas com o contato com a realidade. Essa realidade também está em todo o equipamento da escola, que é composto por copos de vidro, talheres comuns, pratos de porcelana, todos com tamanho menor, mas que permitam à criança vivenciar a realidade. Além disso, as crianças participam da preparação dos alimentos, preparam a mesa, ajudam na organização e na limpeza, o que torna o ambiente familiar e real.

3.1.4 Beleza e Atmosfera

O ambiente preparado para a criança exige uma máxima atenção aos detalhes, cada objeto é escolhido com cuidado, pois ele convidará a criança à ação, por isso é importante que seja belo. Uma beleza que transmite cuidado, ordem, equilíbrio; assim:

Os objetos devem ser sólidos e atraentes para os olhos da criança; a Casa das Crianças deve ser bonita e agradável em todos os particulares, de vez que a beleza convida à atividade e ao trabalho. Os adultos também querem casas bonitas para alimentar o amor ao lar. Existe, praticamente, eu diria, uma relação matemática entre a beleza do ambiente e a atividade da criança; ela varrerá, por exemplo, com a máxima boa vontade com uma vassoura bonitinha, o que não aconteceria se fosse feia (MONTESSORI, 1987, p. 65).

Como uma mãe que prepara o quarto de seu bebê pensando em cada detalhe: na cor das paredes, no estilo dos móveis, nos objetos necessários, a sala Montessoriana deve ser minuciosamente pensada. Isso não é sinônimo de excesso ou de consumismo, mas de preparação, adequação às necessidades infantis, levando em consideração a estética e a organização.

Como a verdadeira beleza se baseia na simplicidade, a sala de aula não precisa ser um lugar elaborado, mas tudo nela deve ser de bom design e qualidade e tão cuidadosa e atrativamente arranjado como em uma exibição bem planejada. As cores devem ser brilhantes e alegres e dispostas de modo harmônico. A atmosfera da sala deve ser relaxante e quente e estimular a participação (LILLARD, 2017b, p. 54).

O ambiente transmite uma mensagem para a criança e atinge diretamente seu comportamento, por exemplo, a falta de ordem atrapalha a criança a se organizar, assim como o excesso de objetos ou a saturação de estímulos visuais e auditivos a deixam agitada e ansiosa. Assim, a atmosfera do ambiente deve ser de calma, ordem, beleza, simplicidade; pois ela “dita” para a criança o seu comportamento, podendo, então, ser um auxílio ao desenvolvimento e à

aprendizagem ou um obstáculo, o que torna essencial um olhar atento para a beleza e a atmosfera que o ambiente apresenta à criança.

3.1.5 O Material

Ainda pensando no ambiente preparado ou adequado, é preciso pensar não somente no lugar, no espaço em si, porém, voltar os olhos para aquilo que se insere nesse ambiente, e talvez o que melhor caracterize um ambiente montessoriano é o material desenvolvido por Montessori.

Helena Lubienska de Lenal (2018, p. 115) descreve esse material da seguinte maneira:

Elaborado cientificamente, apresenta os fatos e as relações entre as coisas de maneira tão atraente e tão clara, que a criança extrai dele um alimento intelectual e espiritual que a vivifica. [...] Esse material, fruto de trabalhos científicos, não serve somente para instrução, mas corresponde também às necessidades psíquicas da criança. Contrariamente ao que se passa noutras escolas modernas que empregam um material, para nós ele não é um elemento subsidiário do professor que ensina, não se destina a facilitar a aproximação de duas mentalidades, a do professor e a do aluno-não. Aqui é o material que se torna professor e absorve a função do mestre. O papel do professor consiste desde então em pôr a criança em relação com o material, em servir de traço de união entre um e outro. Não terá sequer de corrigir erros, porque o controle do erro está incluído no próprio material. O professor deve intervir quando necessário, e somente quando necessário, para ajudar a criança a se servir do material, mas a sua perfeição consiste em reconhecer os seus próprios limites em face da ação do material... Eis o papel do professor. Tudo mais se passa entre o material e a criança.

O material Montessori não foi pensado para facilitar o ensino de determinados conteúdos. Ele foi primeiramente pensado para favorecer o desenvolvimento interno, em especial, auxiliar na preparação das funções do ego – percepção, pensamento, linguagem, coordenação de movimento, compreensão dos objetos, aprendizagem em geral (MONTESSORI JR, s.d.). Ele foi chamado por Montessori de “abstrações materializadas” (MONTESSORI JR, s.d., p. 40), já que não transmite conhecimentos prontos, e sim permite que a criança organize seu conhecimento, adquira novas perspectivas, tenha símbolos e meios para interpretar o mundo. Explica Montessori Junior (s.d., p. 39) que “o material Montessori não é puramente didático, e nem constitui-se essencialmente de brinquedos, apesar das crianças aprenderem com ele e brincarem com ele, e o que é mais importante, adorarem usá-lo.”. Esse material estimula o desejo de aprender, pois permite uma experiência que não frustra e não fadiga, tendo como seu principal objetivo “[...] favorecer o desenvolvimento da personalidade, impulsionando o esforço” (LENVAL, 2018, p. 159).

Para cumprir tal objetivo, foi desenvolvido um currículo que segue o desenvolvimento psicomotor natural da criança, que foi dividido em: Vida Prática, Educação Sensorial, Materiais Acadêmicos e Materiais Culturais e Artísticos (LILLARD, 2017b). A Vida Prática envolve cuidados com o ambiente, cuidados pessoais, relações sociais e refinamento de movimentos. A

educação Sensorial ou Educação dos Sentidos “[...] é constituído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade de suas estruturas, tais como cor, forma, dimensão, grau de aspereza, peso, temperatura, etc.” (MONTESSORI, 2017, p. 114), com o objetivo de refinar os sentidos. Os Acadêmicos são materiais de linguagem, leitura e escrita, matemática, geografia e ciências. O aparato Cultural e Artístico aborda música e a preparação das mãos, ou seja, a coordenação motora fina, para o desenho.

Todos os materiais do currículo seguem um padrão. Segundo Paula Lillard (2017b, p. 64), são “materiais baseados nos princípios de Montessori de beleza e simplicidade, isolamento da dificuldade, sequência do simples para o complexo e preparação indireta.” Ou seja, os materiais buscam apresentar somente o essencial; procurando, ao máximo, não desviar a atenção da criança para o que não é o seu objetivo. Eles isolam a dificuldade, assim, o material sensorial, que trabalha dimensões, apresenta uma cor única para todas as peças, para não desviar a criança para as cores, por exemplo. Preparam a criança indiretamente para conceitos abstratos, ao utilizar materiais sensoriais desde muito cedo.

No entanto, “o material Montessori é apenas um dos vários instrumentos pelos quais os princípios Montessori podem ser expressos [...]” (MONTESSORI JR, s.d., p. 39), pois o material completa a filosofia, que também pode ser aplicada isoladamente, quando o adulto acredita na criança, a respeita, a conduz à independência, sem necessariamente ter o enxoval montessoriano.

3.1.6 Comunidade

A casa-escola Montessori se diferencia das demais por possuir salas de aulas agrupadas por faixas etárias, assim sendo: agrupada 1, com crianças de 0 a 3 anos, agrupada 2, com crianças de 4 a 6 anos, assim sucessivamente. Essa organização permite “um ambiente heterogêneo, de faixas etárias diversas movimentando-se livremente, em que a necessidade de cooperação surge da convivência e respeito recíprocos” (ALMEIDA, 1984, p. 15). Nesse contexto:

A cooperação não surge de sermões ou conselhos morais; é simplesmente uma integração do individual no contexto social.

Ajudar e ser ajudado é fator de seu crescimento; ela aprende e ensina, ela é aluna dos mais velhos e professora dos menores. A escola que permite o desenvolvimento do individualismo egoísta está negando os princípios básicos do sistema. (ALMEIDA, 1984, p.15).

O sistema Montessori cria um ambiente onde criança poderá viver em comunidade e assim se desenvolver socialmente. Não é apenas por meio de atividades coletivas que isso é

proposto, mas, principalmente, através da convivência com crianças de idades diferentes, e a presença de adultos preparados, que permitem uma convivência de crescimento, em que a criança tem a possibilidade de resolver conflitos por si.

Montessori propôs 3 elementos para auxiliar a criação de uma comunidade infantil: responsabilidade com o ambiente, responsabilidade com o outro e a presença de crianças com idades diferentes em um mesmo ambiente (LILLARD, 2017b). Como apresentado anteriormente, a criança desenvolve essa reponsabilidade com o ambiente por meio do contato com a natureza e a realidade, a responsabilidade com o outro, pois os agrupamentos permitem que as mais velhas ajudem as mais novas e as mais novas sejam inspiradas pelas mais velhas a buscarem se desenvolver mais e serem mais independentes. Cada criança se sente parte de sua escola e, por isso, desenvolve responsabilidade pelo que ela possui, assim, cuida do espaço, dos materiais e uns dos outros, aprendendo, então, a conviver em sociedade no cotidiano escolar.

3.2 O Adulto

Além de um ambiente adequado, é preciso também um adulto preparado para conduzir a criança em seu desenvolvimento. Para que o educador – seja ele pai ou professor – esteja preparado, é preciso “[...] infundir numa só alma o espírito de áspero sacrifício do cientista e do inefável êxtase de uma alma mística - e teremos obtido o espírito do educador [...]” (MONTESSORI, 2017, p. 23). Montessori afirmava que era mais importante preparar o espírito do educador do que os mecanismos da educação, por isso, antes de educar uma criança, o adulto precisa se auto educar. Ele deve romper com os preconceitos para com a infância e reconhecer na criança um grande potencial criativo.

Montessori acreditava que duas coisas eram necessárias para educar uma criança: conhecimento científico e amor (MONTANARO, 2001). O amor sozinho poderia conduzir a erros, a confusões; já o conhecimento sozinho poderia levar a seguir a regra pela regra, sem olhar a criança como um ser com necessidades individuais. Portanto, é preciso o equilíbrio de ambos para poder prestar a ajuda à vida que ela tanto defendia. Pode-se aproveitar o conhecimento científico (seja ele social, psicológico, afetivo ou biológico) sem deixar de amá-la e ser sensível às suas necessidades individuais, pois “[...] esta força que denominamos amor é a maior energia do mundo” (MONTESSORI, 1987, p. 311).

O que Montessori criou não foi um novo material pedagógico para ser usado pela professora de visão tradicional, que se colocava no centro do processo de ensino e

aprendizagem; ela criou uma nova filosofia de educação, a qual envolve uma nova postura do adulto, o reconhecimento da importância do ambiente e da capacidade infantil. Como afirma Lillard (2017b), o material montessoriano não é um equipamento pedagógico comum, que busca ensinar habilidades e conhecimentos apenas, o mais importante é “[...] a autoconstrução e o desenvolvimento psíquico da criança [...]” (LILLARD, 2017b, p. 54). Portanto, o sucesso do material depende completamente da preparação do educador – que deixa de ser ativo para a criança ser ativa, tornando-se um intermediário entre o material e a criança. Essa visão de educador-guia rompia também com a visão de educador tradicional, que “impingia” o conhecimento na criança.

A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra ‘instrutora’ é substituída por todo um conjunto muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança (MONTESSORI, 2017, p. 155).

Embora a professora montessoriana tenha um papel, aparentemente, menos ativo do que nos métodos tradicionais; ela terá um trabalho árduo de autoformar-se e autoconhecer-se, pois “[...] a professora deve ser uma pessoa em desenvolvimento, alguém que esteja envolvido em sempre realizar seu próprio potencial [...]” (LILLARD, 2017b, p. 70). Para poder se autodesenvolver, a professora deverá reconhecer em si os pecados e os preconceitos que a impedem de reconhecer a criança e conquistar as habilidades de observação para se tornar uma cientista e um guia, como será apresentado a seguir.

3.2.1 Pecados

A verdadeira preparação do educador começa em seu interior, em seu espírito. Essa preparação não é iniciada com estudos e conhecimentos, mas com a educação de si mesmo, pois “[...] devemos ser educados, se desejamos educar [...]” (MONTESSORI, 2019, p. 178). Logo, o educador deve primeiro olhar para si mesmo e se educar, para depois olhar aquele a quem pretende educar. Sendo sua principal preparação as virtudes, a moral, e não as palavras que dirigirá (MONTESSORI, 2017). Nesse sentido:

Gostaria a Sra. Montessori que todas as professoras precedessem seu trabalho com um exame de consciência sobre dois pecados capitais nas suas relações com a criança: orgulho e ira; o orgulho que conduz a supervalorizar o próprio trabalho de formação, e a ira, que dele deriva, ao constatarmos que a criança ‘nosso aluno’ (ou diretamente ‘nossa posse’) não corresponde exatamente ao que dela esperávamos (GOBBI; CAVALLETTI, 1965, p. 25).

O professor tende, em alguns momentos, a supervalorizar sua missão, considerando-se dono do aluno, e essa é uma tendência que ele deve abandonar, abandonar o orgulho que o leva

a se colocar como superior à criança, que o faz acreditar que a criança depende completamente dele, que ela não possui nenhuma capacidade de desenvolvimento. O professor espiritualmente preparado precisa trocar o orgulho pela humildade, para poder reconhecer seus próprios defeitos, que precisam ser educados e para reconhecer que a criança possui um guia interior.

O mesmo professor necessita deixar a ira, que não necessariamente é a agressão física para com o educando, mas pode ser a postura rude assumida pelo adulto despreparado, que pode causar várias reações nas crianças, como “timidez, mentira, caprichos, choro sem motivo aparente, insônia, temores excessivos [...]” (MONTESSORI, 2019, p. 179). Caso o professor não abandone a ira e o orgulho, ele poderá se tornar um tirano e “[...] a tirania não merece discussão: ela coloca o indivíduo na fortaleza inexpugnável da autoridade reconhecida [...]” (MONTESSORI, 2019, p. 180). Isto é, o adulto tirano se vê como um deus, uma divindade que sabe de tudo e tudo controla, tornando-se um obstáculo para a criança, pois oprimirá a criança, desconsiderará sua vontade, não respeitará sua dignidade, impedirá sua autonomia e precisará sempre de artifícios como chantagem, manipulação, castigos para submeter a criança à sua vontade. Por esse motivo, segundo Montessori (2019, p. 181):

A preparação que nosso método exige do professor é o auto-exame, a renúncia à tirania. Ele deve expelir do coração a ira e o orgulho, deve saber humilhar-se e revestir-se de caridade. Estas são as disposições que o seu espírito deve adquirir, a base essencial da balança, indispensável ponto de apoio para o seu equilíbrio. Nisso consiste a preparação interior: o ponto de partida e a meta.

Portanto, o adulto preparado é aquele que abandonou a ira e o orgulho e assumiu uma postura de humildade perante a criança. É aquele que se examina interiormente e sabe que a educação começa em si, sendo necessário retirar do coração os desvios e os preconceitos que possui para com a criança, que lhe permitirão enxergá-la como um ser digno e capaz, não como a tábua rasa, como antes a criança era vista.

3.2.2 Preconceitos

Além de se libertar dos dois pecados capitais (ira e orgulho), a autora salienta a necessidade de o adulto vencer dois preconceitos. “Esta luta contra os preconceitos é a questão social da criança”, segundo Montessori (2018, p. 62). Sendo uma questão social, ela não deve envolver somente os professores, mas toda a humanidade, sendo o educador especialmente necessário, pois é aquele que tem contato direto e é responsável pela formação da criança.

O adulto consciente de sua missão precisará superar os preconceitos por anos enraizados, “[...] os preconceitos mais embaraçosos são os que impedem de ver a criança de maneira nova, diferente do ponto de vista habitual, o que parece inconveniente”

(MONTESSORI, 2018, p. 59). A autora destaca dois principais preconceitos a serem superados, o primeiro deles é: “crê-se que o espírito da criança seja virgem, vazio, sem guia e sem leis e que, por isso, temos a imensa e total responsabilidade de preenchê-lo, de guiá-lo e de comandá-lo” (MONTESSORI, 2018, p. 60). Esse preconceito deriva do pecado do orgulho, apresentado anteriormente, o qual coloca sempre o adulto como pedra de toque, como aquele ser superior à criança.

Considerando a criança como uma *tabula rasa* passiva, desprovida de orientações interiores, seus pais a constroem, de fato, a se dobrar à sua vontade e a se adaptar ao universo dos adultos. O adulto reprime dessa forma as tendências receptivas naturais da criança e as pisoteia, criando nela defesas e resistências instintivas, irredutíveis, suscetíveis de degenerarem em verdadeiras doenças espirituais (MONTESSORI, 2004, p. 58).

Ela os exortava a acreditar na criança e nos mostra os malefícios de ver a criança como um ser impotente, como um ser sem nada em seu interior:

O adulto tornou-se egocêntrico em relação à criança: não egoísta, mas egocêntrico. Porque vê tudo quanto se refere à criança psíquica através de seus próprios padrões, chegando assim a uma incompreensão cada vez mais profunda. É este ponto de vista que o leva a considerar a criança um ser *vazio*, que ele deve preencher com seu próprio esforço; considera-a um ser *inerte e incapaz*, pelo qual ele deve fazer de tudo; um ser sem um guiamento interior, motivo pelo qual o adulto, desde fora, deve guiá-lo passo a passo. Enfim, o adulto é como o criador da criança, e por isso pesa o bem e o mal das ações da criança desde o ponto de vista de sua relação com ela. O adulto é a pedra-de-toque do bem e do mal. Ele é infalível, ele é o bem ao qual a criança deve conformar-se; tudo quanto na criança se afasta das características do adulto é um mal que este apressa em corrigir (MONTESSORI, 2019, p. 26).

Esse adulto egocêntrico, por diversas vezes, esquece-se de que a ele cabe apenas uma parte desse processo formativo da criança, que talvez nem seja a principal (GOBBI; CAVALLETTI, 1965). Assim se encontra com o segundo preconceito apresentado por Montessori, que é se considerar o criador, o dono da criança. Segundo Montessori (2018, p. 60):

O adulto sente que tem a tarefa de “criar” o homem na criança, e que depende do seu trabalho a inteligência, a atividade socialmente útil e o futuro caráter desse novo ser humano que chegou à sua casa. Isso suscita nele sentimentos de orgulho e responsabilidade ansiosa. Essa criança deverá então demonstrar gratidão e respeito infinitos por seus pais, seus salvadores, e, caso se mostre rebelde, será culpada e deverá ser corrigida, e submetida à coerção, se necessário. Essa criança, para ser perfeita aos olhos do adulto, deve então mostrar-se totalmente passiva e escrupulosamente obediente. Faz-se dela um parasita de seus pais, e já que estes assume o encargo econômico de sua existência, deve depender deles absolutamente.

Esse preconceito impede que o adulto reconheça que a criança é um outro ser, independente dele, o qual não veio ao mundo para satisfazê-lo, mas para cumprir sua própria missão. O adulto que se considera o “criador” considera a criança sua posse, obstaculizando a

formação de um ser humano autônomo, favorecendo a dependência. Porém, conforme afirma Montessori (1987, p. 25-26):

O que a mãe cria é o recém-nascido, porém é o recém-nascido quem produz o homem. [...] O fato de reconhecermos esta grande obra da criança não significa diminuir a autoridade dos pais; quando eles se convencerem de que não são os construtores, mas tão somente os colaboradores da construção, poderão cumprir muito melhor seu próprio dever.

Da mesma forma que a mãe é uma colaboradora da criança, os demais educadores devem reconhecer esse papel, deixando de se posicionarem como donos das crianças e reconhecendo-as como seres individuais com vontades e capacidades próprias. Assim, “[...] a professora que se apresenta às crianças deve lembrar-se que elas são pessoas, a quem ela deve entendimento e respeito [...]” (MONTESSORI, 2015, p. 108).

Ainda, defendeu Joosten¹⁸ (1959 apud GOBBI; CAVALLETTI, 1965, p. 24) no encerramento do XXIII Curso Montessori Indiano de 1959: “Não podemos dar uma forma à criança, e não devemos tentar fazê-lo, porque não seria a ‘sua’ forma. Devemos, sim, ajudá-la a manifestar a forma pela qual foi ‘criada’ e sobre a qual não nos compete decidir!” Compete ao adulto preparado permitir que as capacidades da criança se expandam conforme a personalidade dela, e não segundo sua vontade. Isso não significa que o adulto não possa cumprir seu papel de educador, ajudando a criança a se libertar de seus defeitos, porém o adulto deve educar sem deixar a criança enfraquecida, como se não tivesse vontade própria.

Existe um período da vida extremamente predisposto à sugestão: o período da infância, no qual a consciência da criança está em processo de formação e a sensibilidade aos elementos exteriores se encontra em estado criativo. O adulto pode então insinuar-se, quase penetrar sutilmente, animando com a própria vontade a sublime posse que é a vontade da criança, que é a sua maleabilidade (MONTESSORI, 2019, p. 110).

Nesse caso, pode ocorrer a substituição da personalidade da criança pela personalidade do adulto (MONTESSORI, 2019), é como se fosse carimbada na criança uma personalidade que não é própria dela. A criança ama o adulto, o admira e o imita para poder um dia conquistar suas habilidades mais refinadas, sua independência, entretanto, o educador deve usar dessa admiração para conduzir a própria criança em seu desenvolvimento, tornando-a independente da vontade alheia, resiliente, alegre, não cedendo ao orgulho e à ira de se imprimir na criança.

¹⁸ Albert Max Joosten (1914-1980) foi um dos primeiros alunos de Montessori e um dedicado disseminador do método. Foi diretor da *Indian Montessori Training Courses*, Índia; diretor do *Good Shepherd Maria Montessori Training Centre*, em Colombo, Sri Lanka, e do *Montessori Training Center* de Minnesota (EUA). Também foi examinador da Associação Montessori Internacional (A.M.I.).

Quando o adulto passar por sua preparação interior, superar o pecado do orgulho e da ira, romper com os preconceitos de enxergar a criança como um ser vazio e totalmente dependente dele, terá, então, enxergado a criança nova e poderá assumir seu papel de guia da criança.

3.2.3 Guia

A visão de professor proposta por Maria Montessori se diferencia da visão tradicional, aquela professora detentora de todo o conhecimento e que entrega todo o conhecimento para a criança. “O que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança” (MONTESSORI, 2017, p. 155). Isto é, o ensino e aprendizagem deixa de depender completamente da ação do professor, o estudante passa a ser protagonista de seu aprendizado.

Tendo em vista a capacidade da criança de se educar em um ambiente preparado, “as mestras devem saber claramente que seu dever é guiar, e que o exercício individual deverá ser, o trabalho da criança” (MONTESSORI, 2017, p. 169). A professora montessoriana não é aquela que se coloca à frente da criança e lhe apresenta tudo o que sabe; ela é a pessoa que está com a criança e lhe aponta diversas possibilidades para que ela aprenda através de sua experiência. O trabalho dessa professora acontece principalmente enquanto a criança ainda não está com ela, pois, após observar e conhecer as necessidades infantis, ela poderá preparar antecipadamente o ambiente em que a criança será inserida, suprimindo as necessidades particulares de todas elas.

Mas o fato é que a criança não aprende, como cremos geralmente, graças apenas ao trabalho de explicação do mestre, mesmo sendo ele o melhor ou o mais perfeito. A criança ao aprender, segue as leis interiores da elaboração mental, e há uma troca direta entre ela e o ambiente. O mestre, propondo centros de interesse e de iniciação, representa antes de tudo um “traço de união” (MONTESSORI, 2018, p. 52).

A professora sabe que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil não dependem completamente dela, mas da triangulação entre ela, o ambiente e a criança. O ambiente, que também é um educador e que deverá ser preparado por ela; ela, que deve estar livre de pecados e preconceitos, e acreditando na criança; e a nova criança, capaz de se auto educar. “Ela ensina pouco, mas observa muito. Além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como o seu desenvolvimento fisiológico. Por isso troquei o nome da mestra por diretora” (MONTESSORI, 2017 p. 168). Ao considerar a professora como uma guia ou diretora, Montessori não diminui seu papel; entretanto, valoriza a capacidade da criança e deixa de tomá-la como um ser incapaz – reposiciona o adulto. É como se o adulto não caminhasse mais à frente da criança, mas ao seu lado, conhecendo-a e mostrando-lhe o caminho.

Segundo Montessori (2017, p. 166):

O papel da nova mestra é o de um guia. Ela guia a criança ensinando o manuseio do material, a procura de palavras exatas, orientando cada trabalho; guia ao impedir qualquer desperdício de energia, ou eventualmente, reestabelecendo o equilíbrio. Verdadeiro guia no caminho da vida, ela não instiga nem estanca, satisfaz-se com a sua tarefa ao indicar a esse valioso peregrino, que é a criança o caminho certo e seguro.

Para cumprir sua missão de guia, o educador precisa saber o momento certo para se afastar e para intervir, pois, como afirmava Montessori (1987, p. 40), “o conceito fundamental de educação é, portanto, de não nos tornarmos um obstáculo ao desenvolvimento da criança”, e “[...] estaremos apenas obstruindo este desenvolvimento se, ao cuidarmos de crianças, não dominarmos nosso intenso desejo de ‘ensinar’ e não deixarmos a criança ‘aprender’” (MONTESSORI, 1987, p. 53). A humildade se confirma, mais uma vez, necessária ao educador, porque, ao se afastar em excesso, arrisca-se a abandonar a criança e a não cumprir seu papel, enquanto, ao intervir exageradamente na atividade da criança, poderá mostrar às crianças que é incapaz e de que precisa sempre de ajuda ou da afirmação de outra pessoa.

Contribuir para a formação de uma criança independente e autônoma é auxiliá-la a se tornar forte para não precisar de afirmação constante de outras pessoas, ajudá-la a reconhecer suas habilidades, a não desistir de suas tentativas, a ser perseverante. Por esse motivo, o professor preparado evita elogios automáticos e valoriza o esforço da criança, a sua determinação, a sua realização para que, em suas atividades, ela saiba reconhecer seu próprio mérito. Ainda para Montessori (1965), o professor não deve ser o serviçal do corpo da criança, ele deve ajudá-la a desenvolver as atividades cotidianas com independência, com vontade própria.

Além de evitar elogios excessivos, a guia montessoriana age como um anjo da guarda, como alguém que vigia a criança a todo instante, sem constrangê-la, mas cuidando para que a ela possa iniciar e terminar seu trabalho, assim como ela não deseja ser um obstáculo, também vigia para que as demais crianças não sejam o obstáculo. Dessa forma, “[...] a mestra ‘vigia’ para que cada uma das crianças, absorta em seu trabalho, não venha a ser perturbada por outra; este papel de ‘anjo da guarda’ representa um de seus principais deveres” (MONTESSORI, 2017, p. 158). Considerando a imagem figurativa do anjo, devemos recordar que ele não é visto, está sempre a observar sem ser observado; assim deve agir o professor: observando e conhecendo cada aluno, sem que este perceba que é constantemente vigiado. Finalmente:

O professor deve cumprir exatamente o que exprime a própria palavra “ensinar”, isto é, ele deve “indicar” (assinalar) ao aluno um ponto, mas quanto a alcançar a meta – o conhecimento da verdade – isto só poderá ser realizado no recôndito da própria alma e com a ajuda de Deus (GOBBI; CAVALLETTI, 1965, p. 25).

O professor consciente sabe reconhecer a sua importância na educação, sem para isso precisar subestimar seu aluno e desconsiderar o ambiente como seu colaborador; ele sabe que a criança precisa de seus cuidados e direção, porém também reconhece que ela é um ser independente dele e capaz de se desenvolver com autonomia.

3.2.4 Cientista

Embora Montessori proponha que o professor seja guia, ela também propõe que o professor seja cientista. O cientista é alguém que saiba observar a criança, que tenha o desejo profundo de conhecê-la em seu interior, pois “o educador, porém, está destinado a observar não infusórios, mas o homem. E o homem, não nas manifestações de seus hábitos diurnos, como as famílias de insetos, mas no despertar de sua vida intelectual” (MONTESSORI, 2017, p. 22). E acrescenta: “É preciso que o educador, suficientemente dotado do ‘espírito do cientista’, sintasse animado com a ideia de que, muito em breve, experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade” (MONTESSORI, 2017, p. 23).

Segundo Montessori, (1965, p. 46, grifo da autora):

[...] O mestre há de ter não só a capacidade de um **preparador** do laboratório, como também o interesse de um **observador** ante os fenômenos naturais, segundo nossa metodologia, deverá ser mais “paciente” que “ativo”; e sua paciência se alimentará de uma ansiosa curiosidade científica e de respeito pelos fenômenos que há de observar. É necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador.

Essa observação exige muito da professora, pois é preciso saber identificar a linha tênue que existe entre o período de iniciação e intervenção (MONTESSORI, 1965); nesse modelo, é a criança quem escolhe o material que irá utilizar e, assim, passa a manejá-lo. Primeiramente, a professora deve deixar a criança manusear por um bom tempo, para poder compreender o funcionamento do material, que se autocorrigue, mas tendo a criança se exercitado o bastante, é necessário o auxílio da professora para o desenvolvimento correto e, se necessário, a aprendizagem da nomenclatura do que se manuseia.

É só pela observação sistemática que a professora saberá identificar se deve deixar a criança repetindo o que já lhe fora apresentado, ou se é o momento correto de apresentar-lhe mais e expandir seu conhecimento. “[...] O que importa é um atento espírito de observação, sua visão ao servir, interferir, retirar-se, calar-se, segundo os casos e necessidades [...]”, segundo Montessori (2017, p. 156). Como um cientista que se encontra sempre na incerteza de saber a hora exata de intervir ou não em seu experimento, sabendo que sua decisão influenciará completamente no resultado; o professor cientista vive nessa incerteza, que lhe aperfeiçoa ainda mais o olhar e o torna mais sensível e atento.

Para auxiliar seus professores, Maria Montessori elaborou um “Guia para Observação Psicológica”, o qual contém as seguintes orientações:

TRABALHO

Perceber quando uma criança começa a permanecer em um trabalho.
Qual trabalho e quanto tempo persiste (lentidão para finalizar ou repetição do mesmo exercício).

Particularidades individuais na aplicação de trabalhos individuais.

A quais trabalhos sucessivamente se aplica no mesmo dia e com qual constância.

Se há períodos de laboriosidade espontânea e por quantos dias.

Como se manifesta o desejo de progredir.

Quais trabalhos escolhe em sua progressão, permanecendo nelas com persistência.

Persistência apesar dos estímulos do ambiente distraírem sua atenção.

Se, depois de uma distração forçada, retoma o que foi interrompido.

COMPORTAMENTO

Notar o estado de ordem ou de desordem nos atos da criança.

Seus atos desordenados.

Notar se são mudanças de comportamento durante o desenvolvimento dos fenômenos do trabalho.

Notar se durante o estabelecimento de ordem nos atos há:

Crise de alergia;

Estado de serenidade;

Manifestação de afetividade.

Parte que as crianças assumem no desenvolvimento dos companheiros.

OBEDIÊNCIA

Notar se a criança corresponde quando é chamada.

Notar se e quando a criança começa a participar dos trabalhos dos outros com esforço inteligente.

Notar o estabelecimento da obediência aos chamados.

Notar o estabelecimento da obediência aos comandos.

Notar quando a criança manifesta obediência com desejo e alegria.

Notar os relacionamentos dos vários fenômenos da obediência em seus graus.

Com o desenvolvimento do trabalho

Com as mudanças de comportamento

(MONTESSORI, 2016, p.633-634¹⁹).

Esse Guia auxiliava a professora a observar as crianças que iniciavam o processo de normalização, que veremos adiante, as mudanças que o trabalho gerava nas crianças, sua concentração, persistência, seguido pelas mudanças em seu comportamento, pois as crianças se tornavam mais calmas, alegres, gentis, cooperativas e obedientes.

3.2 A Criança

Como fora apresentado anteriormente, o processo educativo depende de três fatores que se complementam mutuamente: o ambiente, o professor e a criança. O ambiente educa a criança por lhe proporcionar uma atmosfera que a convida a experiências e atividades para que ela possa se desenvolver, além de uma ordem exterior que equilibra o interior; o professor é um

¹⁹ Tradução livre da autora.

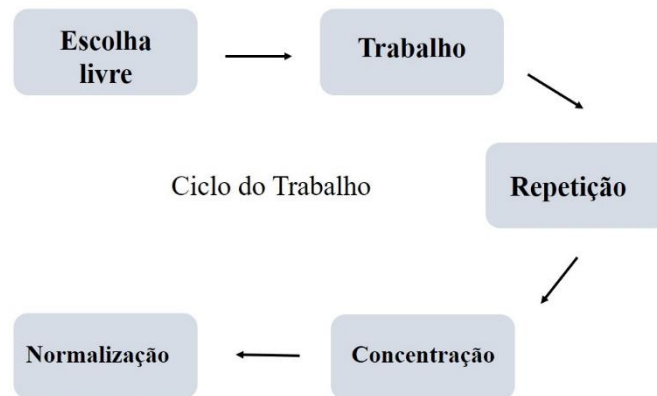
guia que, como um observador ativo, conhece seus alunos e lhes proporciona o que é necessário, seja adequando a sala de aula às necessidades e sensibilidades infantis, seja realmente guiando a criança em uma atividade. Agora, pretende-se compreender o papel dessa criança perante a esse ambiente educador e a este professor guia, para assim identificar a contribuição de Maria Montessori para a educação de crianças na Primeira Infância.

O professor montessoriano é o “traço de união”, segundo Montessori (2018), entre o ambiente e a criança; por esse motivo, deve ter o conhecimento científico em seu favor (conhecendo os 4 planos de desenvolvimento e os períodos sensíveis infantis) e amando a criança, livre de qualquer preconceito que o impeça de acreditar nela. Para tanto, ele deve reconhecer que educação não é somente oferecer conteúdo escolar, a educação deve ser ajuda à vida (MONTESSORI, 1966), e entender a educação dessa maneira é reconhecer que a educação se inicia no nascimento e que “[...] a educação não pode ser mais considerada simples ato de ‘ensinar’”, defende Montessori (1966, p. 15), e continua:

A educação é ajuda e proteção para a vida. Ela estará a serviço da vida enquanto respeitar suas leis naturais. O sucesso da educação depende do entendimento do mistério da vida, de uma visão clara dos potenciais de um homem normal (MONTESSORI, 1966, p. 15).

Paula Polk Lillard (2017b) sistematiza 9 leis naturais que foram identificadas pela Dra. Montessori durante seus longos anos de observação da criança, sendo elas: o trabalho, a normalização, a independência, a atenção, a vontade, a inteligência, a criatividade e a imaginação, emocional e espiritual, e por último os estágios de desenvolvimento. Respeitar as leis naturais da vida é compreender a importância do trabalho na vida do ser humano, trabalho não no sentido de emprego ou atividade realizada para receber um valor monetário, mas a atividade de se autoformar, sendo o trabalho da criança formar o homem (MONTESSORI, 2019). Nesse processo de auto formação, a criança realiza o ciclo do trabalho, como apresentado na figura a seguir:

Figura 7 – O ciclo do Trabalho



Fonte: compilação do autor.

As crianças escolhiam as atividades que desejavam realizar, e após uma breve apresentação da professora, podiam realizar suas tentativas de maneira independente e quantas vezes fosse desejado, sem qualquer intervenção. Notou-se, então, que, após dominarem as habilidades exigidas pelo exercício, as crianças repetiam as atividades por diversas vezes, com uma concentração tão profunda que nada ao seu redor as distraía. Ao finalizarem a atividade, as crianças se apresentavam realizadas, alegres e calmas. Nas palavras da própria Maria Montessori (1987, p. 222), “as crianças seguindo uma orientação interior se ocupavam (cada qual de modo diferente) de alguma coisa que lhe proporcionava serenidade e alegria; aconteceu, então, uma outra coisa que ainda não se tinha constatado num grupo de crianças: uma disciplina espontânea”. Esse fenômeno ficou então conhecido como normalização que é uma resposta ao trabalho, o qual só é atingido quando há concentração.

Contudo, há no indivíduo necessidades íntimas, pelas quais, enquanto ele se entrega a um trabalho misterioso, pede-nos a mais completa solidão, a separação de tudo e de todos. Ninguém pode nos ajudar a atingir este isolamento íntimo que torna acessível o nosso mundo mais oculto, mais profundo, tão misterioso quanto é rico e pleno. Se outras pessoas ali se intrometem, interrompem-no, por isto o destroem. Este recolhimento, que se consegue liberando-se do mundo exterior, deve emanar de nossa alma, e aquilo que está à nossa volta não pode influenciar de forma alguma, a não ser através da ordem e da paz (MONTESSORI, 1987, p. 49).

Portanto, um trabalho concentrado é uma grande conquista para a criança. Enquanto ela está concentrada em seu trabalho, ela pode se concentrar em si mesma, e assim se autoconstruir. É nos momentos de atividade concentrada que o mais pequeno ser humano pode formar a sua própria personalidade, e “[...] a repetição constante das mesmas ações, além de deixar a criança feliz, faz com que realize verdadeiros atos de bravura” (MONTESSORI, 1987, p. 46), pois a criança se fortalece toda vez que se reconhece capaz de realizar algo por si mesma e logo buscará conquistar ainda mais habilidades, realizar outras atividades e assim se tornar forte e

feliz. Vale ressaltar que esse ciclo de trabalho deve ser interrompido o mínimo possível para que a criança possa concluir seu ciclo. Como disse Montessori (1966, p. 62):

A interrupção do ciclo normal de atividades, dentro de cada período, faz com que se criem certas condições na mente da criança, tornando-a insegura e incapaz de concluir uma tarefa. Se a interrupção se torna constante, a criança vai aos poucos perdendo toda a coragem e determinação necessárias ao desenvolvimento. Mais tarde ela se tornará uma pessoa instável e sem perseverança; características que são tidas como defeitos.

A normalização, que nada tem a ver com normatização, é a consequência do ciclo de trabalho ou ciclo de atividade devidamente concluído; refere-se ao processo de integração por que a criança passa e que a tornará normal, ou seja, “[...] todas as condições que estavam desviadas da norma desaparecem simultaneamente [...]” (MONTESSORI, 2019, p. 176). A criança passa a ser “[...] um dominador das próprias emoções e das próprias ações, um homenzinho de quatro anos que sabe orientar-se com perfeita segurança em meio aos episódios que se desenvolvem em seu ambiente [...]” (MONTESSORI, 2019, p. 208). Esse processo se inicia com o interesse por um trabalho que atraia a criança e que a concentre, tornando-a atenta, perseverante, espontaneamente disciplinada, que trabalha com alegria, ajuda aos outros e é compreensiva (MONTESSORI, 1987), ou seja, a segunda conquista da criança é uma mudança espontânea em seu comportamento.

Essa criança normal é o ponto de partida para a educação, ou seja, o ambiente adequado e o professor preparado possibilitarão que a criança encontre a norma, o equilíbrio interior que será necessário para continuar seu processo formativo, pois, segundo Montessori (2018, p. 248), “[...] o aperfeiçoamento da educação pode ter uma única base: a normalização da criança.”

A normalização foi constatada por Montessori na primeira *Casa dei Bambini* de Roma e logo se espalhou a notícia de que ela teria encontrado uma maneira de dar à criança ordem e disciplina. “Falou-se da descoberta da alma humana, falou-se de milagres, citou-se a transformação de crianças; o último livro em inglês a respeito delas intitulava-se *New children*” (MONTESSORI, 2018, p. 163), “a nova criança”. E pessoas de várias partes do mundo buscaram conhecer o que de tão surpreendente acontecia naquela Casa, mas o que havia sido dado às crianças era uma sala com uma mobília adequada, materiais pedagógicos e a liberdade de escolha; o que resultou disso foi uma mudança na postura infantil. A autora descreve essa mudança:

O fato singular que se nota na conversão infantil é uma cura psíquica, um retorno às condições normais. Aquela criança miraculosa pela precocidade da inteligência, aquele herói que supera a si mesmo e a própria dor encontrando a força de viver e a serenidade; o rico que prefere o trabalho disciplinado às formas fúteis de vida: todas elas são crianças normais. O que se chamou de conversão, quando não passava do

aparecimento de um fato surpreendente, deve ser considerado, após as constatações de tão extensa experiência, uma normalização (MONTESSORI, 2018, p. 176).

A ordem e a disciplina que chamou a atenção de tantas pessoas naquele momento não foi algo imposto por Montessori, mas foi uma conquista após oferecer à criança um uma sala de aula planejada e respeitosa. Assim, três coisas se apresentavam unidas – a ordem, a disciplina e a liberdade. Conforme Montessori (2018, p. 45-46):

A ordem que constatamos na criança não demonstra que o homem “nasce bom”. Mostra apenas que a natureza, em seu processo para construir o homem, segue uma ordem estável. A ordem não é bondade moral, mas sem dúvida é o meio indispensável para atingi-la [...] Em nosso caso, a ordem verificada entre as crianças provinha de diretrizes internas, escondidas, misteriosas, que apenas podiam se manifestar graças à liberdade permitida às crianças. Para que elas tivessem essa liberdade, era indispensável que ninguém interferisse para impedir as atividades espontâneas das crianças em um ambiente especialmente preparado para satisfazer suas necessidades de desenvolvimento.

Portanto, para que a normalização seja atingida, são necessários dois pontos: o trabalho e a liberdade; como afirma Montessori (1987, p. 225) “[...] falta a compreensão de que se o trabalho e a liberdade curam defeitos do crescimento, significa que o trabalho e liberdade são normalmente necessários ao desenvolvimento da criança”. Pode parecer antagônico que a liberdade auxilie as crianças a serem ordenadas e disciplinadas, mas, compreendendo o verdadeiro significado de liberdade proposto pela autora, logo se adquire a clareza de que “[...] disciplina e liberdade estão tão relacionados entre si, que a origem da indisciplina é sempre uma falta de liberdade” (MONTESSORI, 1966, p. 93). Ainda:

O problema da liberdade e disciplina está relacionado ao trabalho. Se a criança conta com liberdade necessária, material adequado, ambiente apropriado, tudo o mais agora que necessita é o trabalho. Quando o próprio ambiente convida à atividade, o problema da disciplina por si só já está resolvida, como acontece em nossas escolas (MONTESSORI, 1966, p. 92).

O segredo que Montessori afirmou ter descoberto é este: a verdadeira criança, aquela que se revelará em condições propícias, a criança em equilíbrio ou normalizada. O segredo da criança é essa criança normal, que se manifesta quando se encontra em um ambiente adequado com toda a realidade do mundo adulto (MONTESSORI JR, s.d., p. 38) e sem educadores que secundarizam a criança, progredindo sem obstáculos. Então, a liberdade, o trabalho e a concentração podem favorecer “uma ordem mental”, segundo Montessori (1987, p. 226), que apresentará uma criança nova, alegre, calma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho era revisitar a obra de Maria Montessori e seus colaboradores para compreender sua contribuição para a educação de crianças na Primeira Infância. Tinha como objetivos específicos: mapear a produção científica de Maria Montessori e seus colaboradores; identificar distanciamentos e aproximações do pensamento montessoriano com outros teóricos da educação contemporâneos dela; buscar compreender as raízes do pensamento montessoriano; compreender o conceito de desenvolvimento da criança na Primeira Infância e apresentar as contribuições de Maria Montessori para a construção de uma concepção de infância e criança forte, íntegra e feliz.

Para alcançar tais objetivos, foi realizado um levantamento a priori das obras escritas por Maria Montessori em língua portuguesa. No decorrer da investigação, foi possível concluir que poucas obras foram traduzidas para o português e que sua produção completa estaria em italiano (língua mãe da autora), inglês devido à grande influência do método nos Estados Unidos, espanhol e outras línguas.

Nesse levantamento, constatou-se que 13 obras de Montessori foram traduzidas para o português, dentre elas: *O segredo da infância*, *A descoberta da criança*, *A mente da criança*, *Educação e a paz*, *Educação para um novo mundo*, *Para educar o potencial humano*, *A formação do homem*, *Da infância à adolescência*, *Em família*, *O que você precisa de saber sobre seu filho*, *Psicogramática*, *Psicoaritmética* e *Psicogeometria*.

Conhecendo a vida e a obra de Maria Montessori, foi possível conhecer também alguns de seus colaboradores, pessoas próximas a ela que ajudaram no desenvolvimento de seu método, e outros que a conheceram mais tardiamente e que, ainda hoje, ajudam na propagação de seus conhecimentos e contribuições. Neste trabalho, foram apresentados: Mario Montessori, Silvana Montanaro, Gianna Gobbi, Adele Gnocchi, Camilo Grazzini, Helena de Lenval, Paula e Angeline Lillard, Catherine L'Ecuyer e Talita de Almeida. Esses colaboradores foram selecionados porque contribuíram, também, para os temas abordados neste trabalho.

Mario Montessori acompanhou sua mãe até sua morte em 1952; enquanto ela se dedicava a escrever suas descobertas e a formar educadores, ele cuidava da organização de suas produções. Montanaro, Gobbi e Gnocchi contribuíram, principalmente, para a educação de crianças de zero a três anos, que, para elas, começava logo após o nascimento. Grazzini escreveu alguns artigos sobre Os Quatro Planos do Desenvolvimento Humano, disseminando a visão montessoriana de desenvolvimento humano. Helena Lubienska de Lenval colaborou com a

apresentação de criança como ser integral, isto é, com corpo, alma e espírito. Paula e Angeline Lillard são profundas conhecedoras do Método Montessori nos Estados Unidos.

Com os estudos e pesquisas de Catherine L'Ecuyer, foi possível contextualizar Montessori junto ao movimento escolanovista, o qual aconteceu em paralelo com o desenvolvimento de seu sistema. Apesar do mesmo contexto histórico, L'Ecuyer expõe que Maria Montessori não participou, efetivamente, da Escola Nova. Tanto Montessori quanto os autores do movimento escolanovista escrevem sobre a liberdade da criança e a busca de uma nova maneira de ensinar as crianças. Entretanto, Montessori não é uma seguidora de Rousseau, como os integrantes do movimento, e não pôde participar de seus congressos e organizações devido ao fascismo italiano.

Outro resultado deste trabalho está na segunda seção, sendo sua concepção de desenvolvimento infantil. Os quatro planos do desenvolvimento apresentam quatro diferentes fases pelas quais o ser humano passa até atingir a maturidade. Cada fase possui características próprias que, quando conhecidas pelos educadores, contribuem para sua educação. As quatro fases são: Primeira Infância (0 a 6 anos), Infância (6 a 12 anos), Adolescência (12 a 18 anos) e Maturidade (18 aos 24 anos).

A Primeira Infância é marcada por um tipo de mente que foi denominada por Montessori como Mente Absorvente, já que absorve tudo o que acontece em seu entorno, formando as bases psíquicas do ser humano. Até os três anos, essa absorção é inconsciente, a criança absorve o ambiente como se fosse uma câmera fotográfica antiga, a qual capturava a imagem e a mantinha escondida dentro de si. Do mesmo modo, a criança também mantém suas impressões escondidas no inconsciente. Após os três anos, a consciência passa a ser formada e, então, a criança passa a ter uma mente absorvente consciente. Essa criança do primeiro plano de desenvolvimento é um mistério, um ser que, ao nascer, era tão delicado e aparentemente inerte, mas aos três anos se locomove e se comunica de forma surpreendente. Essas são as principais sensibilidades desse período: movimento e linguagem, a criança utiliza todo o seu potencial para conquistar essas habilidades e poder agir com maior autonomia no mundo. Dos três aos seis anos, a criança busca agir sozinha no mundo, como se ela dissesse ao adulto: “Ajude-me a fazer sozinho” (MONTESSORI, 2006, p. 125); para isso, ela utiliza, em especial, brincadeiras ligadas à realidade, à imaginação e questionamentos (MONTESSORI, 1987).

O segundo plano, que vai dos seis aos doze anos, é um período de maior tranquilidade quando comparado com a Primeira Infância. A criança crescerá bastante nesse momento, porém sem tantas crises para superar. Considerando que ela elaborou as bases de seu psiquismo no primeiro plano, agora a criança apresentará um desejo profundo de expansão; ela é curiosa, não

se contenta com respostas como “sim” ou “não”, deseja sempre explicações para os fatos que vivencia. A criança que antes conhecia o seu mundo – seus familiares, sua casa – agora apresenta um interesse profundo pela sociedade em que está inserida. A criança passa a se interessar pela cultura. Além disso, a criança quer se inserir na sociedade e, assim, passa a formar seus próprios grupos de amigos, com os quais poderá interagir e, paralelamente a isso, ocorre a sua formação moral, pois ela busca compreender o que é certo e errado para poder agir no mundo.

O terceiro plano do desenvolvimento é o da adolescência, novamente um período crítico, com diversas mudanças corporais e psíquicas. Aquele ser humano que antes era uma criança, deixa de se reconhecer dessa forma, porém ainda não se reconhece como adulto. Da mesma maneira está seu corpo, várias mudanças hormonais acontecem, e as características infantis começam a dar lugar a características mais próximas às características adultas. Todas essas instabilidades exigem delicadeza e sensibilidade dos adultos que os guiam.

O último plano é o da maturidade, que acontece aos dezoito anos, quando o equilíbrio retorna, a crise se encerra, e agora esse ser humano se reconhece como adulto. Completa-se, então, a formação do Homem, como afirma Montessori (2018), e este está pronto para cumprir sua missão neste mundo, um mundo em que cada um exerce um papel que contribui para que o todo funcione. Cada indivíduo exerce sua função para que a sociedade se desenvolva.

A visão montessoriana de educação depende do conhecimento desses estágios do desenvolvimento infantil, porque o aluno de cada estágio possui características próprias, as quais devem ser consideradas pelos educadores. Assim sendo, se há quatro planos de desenvolvimento, há também quatro planos de educação. Portanto, a educação deve buscar atender às características, sensibilidades e necessidades de cada plano do desenvolvimento, não ocorrendo da mesma forma em todas as idades da criança.

Além disso, para alcançar o sucesso na educação de um ser humano, é necessário considerar três elementos que agem em conjunto para atingir esse objetivo. São eles: o ambiente em que a criança se insere, o adulto que a guia e a própria criança; esse é mais um resultado desta pesquisa. Como apresentado na terceira seção, a educação da Primeira Infância está relacionada com a articulação e desses três elementos: ambiente, adulto e criança.

O ambiente é também um educador; ele age indiretamente, pois comunica àquele que é ali inserido calma ou agitação, ordem ou desordem; tudo depende de como ele está organizado. Nesse sentido, Paula Polk Lillard (2017b) apresenta seis características para esse ambiente, são elas: liberdade, estrutura e ordem, realidade e natureza, beleza e atmosfera, material e comunidade. A liberdade é que permite à criança agir livremente, escolher suas atividades e

conquistar sua autonomia, em um ambiente adequado ao seu tamanho, ordenado, sem excessos, que lhe exige cuidados e responsabilidades ao cuidar das plantas ou animais que ali estão, ao participar de sua organização e cuidado. Um lugar belo, com cores que auxiliem em sua normalização, materiais que favoreçam a concentração e crianças de diversas idades, o que favorece a socialização.

Esse ambiente é completado pelo adulto que o prepara, que ama e conhece a criança. Um educador consciente da capacidade infantil e liberto dos dois principais pecados que poderiam o atrapalhar: o orgulho e a ira (MONTESSORI, 2019). Ele deve buscar, portanto, a humildade que o faz se reconhecer como um guia da criança, agindo sem tirania. O educador preparado age como um guia que caminha com a criança, que lhe aponta o caminho a seguir, dando-lhe a liberdade de andar sozinha, mas sem nunca a abandonar; como um anjo da guarda, está sempre próximo, cuidando. Ainda, esse adulto precisa agir como um cientista que observa seu experimento, o educador precisa observar sua criança para conhecê-la, para reconhecer suas necessidades, para identificar como deve guiar esse ser humano em desenvolvimento.

Com um ambiente adequado às suas necessidades e um adulto consciente de seu papel menos ativo, a criança poderá então atingir seu equilíbrio interior. Esse equilíbrio interior é alcançado pela normalização – processo que se inicia com a escolha de uma atividade, a realização concentrada e repetida dessa atividade que leva a criança a atingir um estado de serenidade de alegria. Toda criança que se normaliza é feliz, integral e forte (MONTANARO, 2001).

A criança que possui a oportunidade de agir em liberdade, sem um adulto se intrometendo e obstaculizando suas descobertas desnecessariamente, é feliz, pois, como afirma Montessori (1966, p. 91), “o segredo da felicidade é o trabalho que o homem realiza”. A criança que completa um ciclo de trabalho sem auxílio se sente feliz; essa felicidade e alegria da conquista leva-a a buscar ainda mais atividades, a desejar ainda mais descobertas. Por esse motivo, Aristóteles (MONTESSORI, 1966) afirmava que a alegria é a excelência da atividade. Portanto, é feliz aquele que pode agir sobre o mundo, realizar seu trabalho com liberdade.

Além de alegre, a criança normalizada é integrada: ela não foi nutrida apenas fisicamente, porém em sua integralidade: corpo, alma e espírito. A educação proposta por Montessori é aquela que considera o ser humano como um todo, sem segmentá-lo. A escola tradicional tende a valorizar a inteligência, negligenciando o movimento, entretanto, o que propôs a autora foi uma educação que unisse todas as capacidades humanas, dessa forma, a inteligência se desenvolve com a utilização das mãos (MONTESSORI, 1987).

Por fim, a criança normalizada é forte; essa fortaleza é alcançada por conta de liberdade dada à criança, que a permitiu agir sozinha, tentar diversas vezes, errar e corrigir seu próprio erro. A liberdade a auxilia a se tornar resiliente, ou seja, a conquistar a habilidade de recomeçar sempre após um erro ou dificuldade. A criança forte é independente e perseverante, não desiste no primeiro obstáculo, procura uma maneira de superá-lo sozinha.

Com este trabalho, espera-se evidenciar que a educação na Primeira Infância deve levar em consideração o desenvolvimento infantil, as características e sensibilidades próprias de cada faixa etária para que, assim, seja mais eficaz. Além disso, busca ressaltar que a educação não é somente feita pelo professor que fala em frente aos seus alunos, porém é uma relação entre o professor, o ambiente e a própria criança. Aqui foram apresentadas algumas contribuições de Maria Montessori para a educação, entretanto é preciso ressaltar que essas podem ser incorporadas em qualquer escola, não somente aquelas que adotaram o Método Montessori, pois Montessori não é apenas um método, mas um modo de enxergar a criança que a valoriza e lhe permite ser protagonista. Espera-se que o que aqui foi apresentado contribua para a formação dos educadores que entrarem em contato com este trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Talita de. **Maria Montessori Uma História no Tempo e no Espaço**. Rio de Janeiro, RJ:OBRAPE, s.d.

ALMEIDA, Talita de. Montessori: o tempo se faz cada vez mais atual. *Revista Perspectiva*, UFSC, Florianópolis, v.1, n.2, p. 9-19, jan/jun. 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8857>. Acesso em: 12 abr. 2021.

HENNY, Marilena. Mario Montesano Montessori. Bom sucesso, s.d. Disponível em: <https://www.montessorianabomsucesso.com.br/mario-montesano-montessori/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CHAVARRÌA GONZALÈZ, María Celina. Historiando a montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, v. 12, n. 3, p. 1-33, set/nov. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723985010.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

GARCIA, Joe; MANDOLINI, Francesco; MORETTI, Erica. **Maria Montessori: uma vida dedicada à educação**. Curitiba, PR: Editora UTP, 2019.

GOBBI, Gianna; CAVALLETTI, Sofia. **Educação religiosa, liturgia e método Montessori**. São Paulo: Pia Sociedade de São Paulo, 1966.

GRAZZINI, Camillo. **Los Planos de Desarrollo de Montessori**. 1992. Disponível em: <http://docshare02.docshare.tips/files/30618/306185885.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

GRAZZINI, Camillo. **The four planes of Development**. USA: The NAMTA Journal, 1996. Disponível em: <https://www.mariamontessori.org/wp-content/uploads/2013/09/4planesofdevelopment.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na Curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?** São Paulo, SP: Edições Fons Sapientiae, 2015.

L'ECUYER, Catherine. La perspective montessorienne face au mouvement de l'Éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XX^e siècle. **European Review of History: Revue européenne d'histoire**, v. 27, p. 651-682, ago. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mCDQOHqdxxdW8HOeOmiZYfyN4BUuKrCj/view>. Acesso em: 05 out. 2020.

LENVAL, Helena Lubienska de. **A Educação do Homem Consciente**: Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual. Tradução de Diogo Chiuso. Campinas, SP: Kírion, 2018.

LILLARD, Angeline. **Montessori**: the Science behind the genius. Nova York: Oxford University Press, 2017a.

LILLARD, Paula Polk. **Método MONTESSORI**: uma introdução para pais e professores. Barueri, SP: Manole, 2017b.

MONTANARO, Silvana Quattrochi. **UN SER HUMANO**: La Importancia de los Primeros Tres Años de Vida. Santiago, Chile: Cuatro Vientos, 2001.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo, SP: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. **O que você precisa de saber sobre seu filho**. Tradução de Leonora Corsino. Rio de Janeiro: Portugália, 1966.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Tradução de Adília Ribeiro. C, Portugal: Portugalia, 1969.

MONTESSORI, Maria. **Em Família**. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. Tradução de Mirian Santini. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MONTESSORI, Maria. **A Educação e a Paz**. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga, Campinas, SP: Papirus, 2004.

MONTESSORI, Maria. **Da Infância à Adolescência**. Tradução de Sonia Maria Alvarenga. Rio de Janeiro, RJ: ZTG Editora, 2006.

MONTESSORI, Maria. **Educação Para Um Novo Mundo**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2015.

MONTESSORI, Maria. **L'Autoeducazione**. Milão: Garzanti, 2016.

MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança**. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas, SP: Kírion, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A Formação do Homem**. Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas, SP: Kírion, 2018.

MONTESSORI, Maria. **O Segredo da Infância**. Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kírion, 2019.

MONTESSORI, Maria. **Psicogramática**. Tradução de Silvia Brambilla. Campinas, SP: Kírion, 2020.

MONTESSORI JR, Mario. **EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: para entender Montessori**. Tradução de Leonora Figueiredo Corsino, Copacabana, RJ: OBRAPE EDITORA, s.d.

MONTESSORI, Renilde. Celebrating Camillo Grazzini and Fifty Years of the AMI Advanced Course in Bergamo. Communications 2010 special issue Disponível em: <https://montessori.org.au/sites/default/files/downloads/publications/CommunicationsEditorial2010-2.pdf>. Acesso em: 7. Ago. 2021.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores)

SALOMÃO, Gabriel. Maria Montessori. Lar Montessori, 2013. Disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori/>. Acesso em: 13 ago. 2020.