



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THAIS DA SILVA CARVALHO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A
CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO APRENDER NA PERSPECTIVA
MONTESSORIANA**

Amargosa – Bahia
Novembro/ 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

THAIS DA SILVA CARVALHO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A
CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO APRENDER NA PERSPECTIVA
MONTESSORIANA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira

Co-orientadora: Profa. Me. Rafaela Sousa Guimarães

Amargosa – Bahia

Novembro/2022

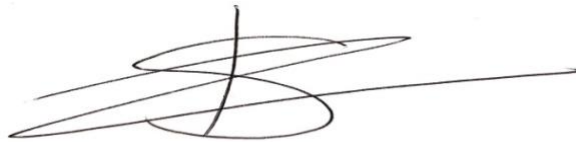
THAIS DA SILVA CARVALHO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A
CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO APRENDER NA PERSPECTIVA
MONTESSORIANA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.


Aprovado em 30/ 11/ 2022

BANCA EXAMINADORA



Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Rafaela Sousa Guimarães (Co-orientadora)

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Maria Eurácia B. de Andrade

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Doutora em Educação pela Universidad Americana (UA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Roberta Melo de Andrade Abreu

Roberta Melo de Andrade Abreu

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia
(UNEB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram e acreditaram no meu potencial, em especial, aos meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças e me capacitado durante todo esse processo de Educação Básica e Ensino Superior, conduzindo-me a trilhar todos os caminhos até a obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Agradeço aos meus familiares pelos ensinamentos, pela educação, motivação e incentivo de sempre, me dando apoio durante toda a graduação até a conclusão. Em especial, a minha avó Maria Luiza Pereira da Silva, meus pais: Jailza Pereira da Silva e Antônio Carlos Evangelista de Carvalho. E aos meus irmãos: Camila de Jesus Carvalho, Carlos Eduardo da Silva Carvalho e Thaislane da Silva Carvalho.

Aos meus amigos, que compreenderam a minha ausência, morando em uma cidade distante da minha natal. Obrigada por serem compreensivos, carinhosos e amorosos. Obrigada por cada palavra de apoio e por todo incentivo.

Agradeço também a todos os colegas de curso. Que compartilharam comigo as alegrias, os choros, medos e anseios durante esse período de graduação. Obrigada por vivenciarem comigo todos os conhecimentos desde 2018.1, que são e vão para além da sala de aula.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Sirlândia Teixeira e a minha co-orientadora Rafaela Guimarães, por terem acreditado em mim e na relevância desse trabalho, me orientando e auxiliando na escrita a fim de trazer um excelente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Aos membros da banca examinadora, Dra. Maria Eurácia Barreto e Dra. Roberta Abreu, por terem aceitado o convite e lerem este trabalho.

Agradeço ao corpo docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, especificamente ao Centro de Formação de Professores - CFP, pelo excelente acolhimento em uma instituição de ensino superior, pela troca de conhecimento e incentivo diário.

Agradeço também aos professores e funcionários da Educação Básica, a cada um que fez parte dessa trajetória.

Agradeço aos colaboradores dessa pesquisa, em especial, a coordenadora pedagógica por me acolher e permitir a realização da pesquisa no Instituto. A professora do Grupo 5 e as professoras do 1º ano pela troca de conhecimento durante o período de observação e entrevista. Aos pais das crianças que autorizaram a participarem como sujeitos. Agradeço também às crianças do Grupo 5 e as do 1º ano pelo acolhimento e interação na sala de aula.

Aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa sobre Infâncias e Formação de Professores - GRIFO, pela troca de conhecimento e experiência adquirida e compartilhada em cada encontro.

Agradeço aos integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, pela experiência de vivenciar a sala de aula ainda na graduação.

Ao Programa Tutoria por Pares, por ser voluntária no auxílio aos calouros no semestre letivo 2021.2, podendo compartilhar experiências com os novos ingressantes do curso de Pedagogia.

Ao Programa de Monitoria, onde fui selecionada como monitora em uma disciplina de estágio, podendo vivenciar e rememorar o estágio obrigatório da Educação Infantil.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente na minha trajetória de graduação, desde o ingresso na Universidade até a apresentação deste Trabalho de Conclusão de Curso e a conclusão da graduação.

CARVALHO, Thais da Silva. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança como protagonista do aprender na perspectiva montessoriana**. Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa-Ba, 2022

RESUMO

A presente monografia reflete de que forma o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental acontece, pautado no método montessoriano. Tem como objetivo geral compreender como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir do protagonismo da criança, na perspectiva montessoriana. E como objetivos específicos: I. Conhecer o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando o protagonismo da criança, na perspectiva montessoriana; II. Investigar quais os desafios existentes desse processo; III. Analisar o protagonismo das crianças na perspectiva montessoriana. A metodologia utilizada na pesquisa foi um levantamento bibliográfico e pesquisa de campo e os dados foram analisados qualitativamente. O contexto pesquisado foi o Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano (nome fictício), que está localizado no município de Feira de Santana – Bahia. Os aportes teóricos que fundamentaram essa monografia é parte das reflexões e análises de autores como: Abreu (2021), Brito; Cavalcante (2014), Carvalho; Oliveira e Ribeiro (2021), Conceição (2017), Cruz V. E; Cruz G. T. (2019), Esteves et. al. (2018), Ferreira; Abreu (2021), Kuhlmann Jr. (2000), Montessori (2017), Motta (2013), Sousa; Martins (2021) e entre outros como Oliveira (2018), que trazem uma discussão acerca do tema proposto. Os dados coletados foram produzidos através da observação participante, confecção do diário de bordo e da entrevista semiestruturada. Entrevista essa que foi realizada com a coordenadora pedagógica, a professora do Grupo 5, as professoras do 1º ano e 3 crianças do 1º ano. Os resultados indicam que o método Montessoriano implementado no Instituto pesquisado, fundamentam e sustentam na experiência vivenciadas nesse espaço, as bases fundamentais para garantir o protagonismo da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Método montessoriano.
Transição de ensino. Protagonismo da criança

ABSTRACT

This monograph reflects how the process of transition from Early Childhood Education to Elementary School happens, based on the Montessori method. Its general objective is to understand how the process of transition from Early Childhood Education to Elementary School occurs, from the protagonism of the child, in the Montessori perspective. And as specific objectives: I. To know the process of transition from Early Childhood Education to Elementary School, aiming the protagonism of the child, in the Montessorian perspective; II. Investigate the existing challenges of this process; III. Analyze the protagonism of children in the Montessori perspective. The methodology used in the research was a bibliographic survey and field research and the data were analyzed qualitatively. The context researched was the Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano (fictitious name), which is located in the city of Feira de Santana - Bahia. The theoretical contributions that underpinned this monograph are part of the reflections and analyzes of authors such as: Abreu (2021), Brito; Cavalcante (2014), Carvalho; Oliveira e Ribeiro (2021), Conceição (2017), Cruz V. E; Cruz G. T. (2019), Esteves et. al. (2018), Ferreira; Abreu (2021), Kuhlmann Jr. (2000) , Montessori (2017), Motta (2013), Sousa; Martins (2021) and among others as Oliveira (2018), which bring a discussion about the proposed theme. The data collected were produced through participant observation, preparation of the logbook and semi-structured interview. This interview was conducted with the pedagogical coordinator, the teacher of Group 5, the teachers of the 1st year and 3 children of the 1st year. The results indicate that the Montessorian method implemented in the Institute researched, base and sustain the experience lived in this space, the fundamental bases to ensure the child's protagonism in the transition from Early Childhood Education to Elementary School.

Keywords: Early Childhood Education. Elementary School. Montessori method. Teaching transition. Child protagonism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Maria Montessori	22
Figura 2 - Letras de lixa.....	33
Figura 3 - Material Dourado	34
Figura 4- Cilindros dos encaixes sólidos	35
Figura 5 - Barras vermelhas e azuis	36
Figura 6 - Algarismos de lixa.....	37
Figura 7 - Os fusos	38
Figura 8 - Ambiente Preparado montessoriano	39
Figura 9 - Vista do espaço escolar	70
Figura 10 - Vista da Vida Prática do Grupo 5.....	71
Figura 11 - Amostras de Ciências do 1º ano.....	72
Figura 12 - Parque da Educação Infantil	73
Figura 13 - Vista do escorregador	73
Figura 14 - Vista da sala do Grupo 5.....	74
Figura 15 - Vista do ambiente de higienização do Grupo 5.....	75
Figura 16 - Armário dos materiais de higiene das crianças do Grupo 5	75
Figura 17 - Vista da sala do 1º ano.....	76
Figura 18 - Materiais pedagógicos montessorianos do Grupo 5.....	81
Figura 19 - Alguns materiais pedagógicos montessorianos do 1º ano	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicativo das crianças matriculadas no Grupo 5 e 1º ano	68
Tabela 2 - Quadro informativo das entrevistadas	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Montessoriana

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CFP - Centro de Formação de Professores

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMB - Organização Montessori do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - MÉTODO MONTESSORIANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS	21
1.1 Biografia de Maria Montessori	21
1.2 Importância e contribuições do método montessoriano para a educação	23
1.2.1 Maria Montessori e sua influência na educação brasileira	27
1.3 “Case dei Bambini” ou Casa das Crianças	28
1.4 Montessori e o corpo.....	30
1.5 Os materiais montessorianos	30
1.6 O Ambiente.....	38
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE HÁ DE DIFERENTE?	41
2.1 - A educação a partir da Constituição Federal de 1988.....	41
2.2 Panorama histórico da Educação Infantil.....	41
2.3 Contextualização do Ensino Fundamental.....	46
2.4 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana	49
CAPÍTULO 3 - A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS DUAS ETAPAS	52
3.1 Contextualização da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	52
3.2 A importância do diagnóstico prévio na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	53
3.3 A adaptação no processo de transição a partir do ponto de vista dos teóricos..	54
3.4 Articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	55
3.5 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir de uma concepção não traumática	57
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1 Paradigmas científicos: um norte na pesquisa e a pesquisa qualitativa.....	59
4.2 - A pesquisa de campo e os procedimentos para a coleta de dados.....	65
4.3 - Campo empírico e colaboradores da pesquisa	67
4.4 - Perspectivas da análise de dados.....	77

CAPÍTULO 5 - UM OLHAR ATENTO SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA: A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO	79
5.1 As observações: Grupo 5 e 1º ano	79
5.2 As entrevistas e o diálogo entre os autores	85
5.2.1 Relação entre família e escola	86
5.2.2 Práticas pedagógicas.....	88
5.2.3 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	95
5.2.4 Vida prática.....	101
5.2.5 - Diminuição do “brincar” para as crianças do 1º ano	103
5.2.6 - CRIANÇAS DO 1º ANO: Júnior; Ana e Cássia.....	105
5.3 Síntese da discussão dos resultados	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117
Apêndice A:	117
Apêndice B:.....	119
Apêndice C:	121
Apêndice D:	122
Apêndice E:	123

INTRODUÇÃO

A presente monografia é parte de uma inquietação acerca do que retrata a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O interesse em pesquisar sobre esse tema surgiu na interação com as crianças nos estágios obrigatórios, sendo um realizado no 3º semestre na disciplina de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização e outro no 4º semestre, em Prática Reflexiva em Alfabetização. Ambas disciplinas foram ministradas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores - CFP, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

O interesse pelo tema da pesquisa se consolida na participação como voluntária, entre outubro de 2020 a março de 2022, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Pois, estudamos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para planejar as aulas e tinha um subcapítulo específico sobre essa transição, instigando mais ainda a curiosidade sobre a temática.

A partir da discussão dos teóricos pedagógicos durante a graduação, Montessori é a que chama a atenção por apresentar um método voltado para a autonomia das crianças; sendo elas protagonistas do seu aprendizado. Portanto, este trabalho monográfico intitulado “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança como protagonista do aprender na perspectiva montessoriana” reflete a transição originando-se do protagonismo das crianças através do método montessoriano.

De tal modo, percebe-se haver uma escassez quanto à abordagem sobre a temática proposta. Especificamente, por ser uma pesquisa com a transição de ensino voltada para a perspectiva montessoriana. Portanto, entender essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir da autonomia e protagonismo das crianças é ampliar a discussão sobre a temática, compreendendo-os como sujeito de direitos e condutores da sua própria aprendizagem.

Ressaltando a perspectiva do método montessoriano para a educação, Habowski, Conte e Marchese (2017) aborda que uma criança matriculada em uma escola montessoriana, terá sempre professores que utilizam da metodologia de Montessori, desenvolvendo atividades que visem a autonomia delas. Levando sempre em consideração que cada uma tem seu tempo de desenvolvimento, assim como seu tempo de aprendizado.

Diante das reflexões no que se refere à fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na vida das crianças, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2021) apresenta que é necessário uma atenção voltada ao equilíbrio das duas etapas. Uma vez que as crianças têm suas individualidades e precisam ser respeitadas para que possam construir novos conhecimentos a partir do contexto que está inserida.

À vista disso, a Educação Infantil é a primeira etapa da vida escolar de uma criança, sendo assistidas de 0 a 6 anos de idade. Já o Ensino Fundamental, caracterizado como a segunda etapa e dividido em Anos Iniciais e Finais, atende crianças de 6 a 14 anos.

Através das considerações a respeito da temática abordada, surge a problemática que dá suporte para responder o que se pretende investigar com esta pesquisa. Desse modo, tem-se como problema de pesquisa: Como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental através do método montessoriano, visando o protagonismo da criança, num Instituto Montessoriano em Feira de Santana - BA?

A fim de alcançar os resultados propostos na questão-problema, foram delimitados os objetivos, sendo geral e específicos. O objetivo geral é: Compreender como ocorre o processo de transição de ensino da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do protagonismo da criança, na perspectiva montessoriana. Os objetivos específicos são: I. Identificar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando o protagonismo da criança na perspectiva montessoriana; II. Investigar quais os desafios existentes desse processo; III. Analisar o protagonismo das crianças na perspectiva montessoriana.

Os objetivos delimitados conduziram as discussões apresentadas nesse Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, assim como a escolha dos teóricos que argumentam sobre a temática.

A proposta científica apresentada pela pesquisadora se concretiza em campo no Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano (nome fictício), no município de Feira de Santana - BA. As turmas escolhidas para a pesquisa foram: o Grupo 5 da Educação Infantil e o 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (pois, as turmas não são divididas por agrupamento, como é no método montessoriano); com o propósito de investigar a transição de ensino a partir das observações e do que as professoras, a coordenadora e as crianças trazem na entrevista. A pesquisa foi realizada em duas turmas, no intuito de acompanhar a transição dos alunos, em um único mês.

A metodologia desta monografia consiste no levantamento bibliográfico, na pesquisa de campo através da pesquisa qualitativa, observação participante e entrevista semiestruturada. Pois, nos permite estar inserido na realidade a qual se pesquisa, por o pesquisador se deslocar e ir de encontro aos sujeitos investigados; ouvindo-os e compreendendo-os como colaboradores, para que tenha o problema que levou a campo respondido.

O levantamento bibliográfico foi realizado através dos fichamentos de livros e artigos, pesquisas em sites como; Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Que foram potencializando a fundamentação necessária dialogando com os resultados obtidos na pesquisa de campo.

Os principais fundamentos deste trabalho estão baseados em: Abreu (2021), Brito; Cavalcante (2014), Carvalho; Oliveira e Ribeiro (2021), Conceição (2017), Cruz V. E; Cruz G. T. (2019), Esteves et. al. (2018), Ferreira; Abreu (2021), Kuhlmann Jr. (2000), Montessori (2017, 2021), Motta (2013), Muller (2015), Nascimento (2015), Sousa; Martins (2021) e entre outros como Kramer (1995, 2006, 2011) e Oliveira (2018). Autores esses que apontam uma reflexão sobre a temática. Tanto da metodologia montessoriana quanto a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; contribuindo para o embasamento teórico.

A partir do que esses autores destacam, foram realizadas aproximações teóricas objetivando o diálogo com a temática abordada nesta monografia. Sendo o método montessoriano, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a transição dessas duas etapas. Traz ainda a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), apresentando uma articulação com o que temos assegurados pelas legislações e o que os teóricos defendem.

A fim de apresentar a sistematização desta monografia, encontra-se organizada em cinco capítulos.

A introdução apresenta as motivações, problema de pesquisa, objetivo geral e específicos. Assim como os autores estudados e a metodologia para a realização deste trabalho monográfico.

O primeiro capítulo, intitulado “Método montessoriano: contribuições para a educação e o protagonismo das crianças” apresenta a biografia de Montessori; a importância e contribuição do seu método para a educação; a relação de Montessori com a Escola Nova, por ser considerada como uma autora à frente de seu tempo; e, a influência de Montessori na educação brasileira. Para além disso, destaca a fundação da *Case dei Bambini*; a relação do método montessoriano com o corpo; os materiais montessorianos; e, o ambiente defendido por Montessori, sendo este proporcional a autonomia das crianças.

Já o segundo capítulo, com o tema “A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o que há de diferente?” aborda a Constituição Federal de 1988 como asseguradora da garantia da Educação; a história da Educação Infantil, ressaltando resumidamente todo o processo para que fosse acessível a todos na atualidade; a contextualização do Ensino Fundamental, destacando autores como Ferreira e Abreu (2021) e Kramer, Nunes e Corsino (2011). Aborda ainda, as duas etapas da educação básica na perspectiva montessoriana.

O terceiro capítulo, intitulado “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma articulação entre as duas etapas” apresenta a aproximação dessa transição na perspectiva de dialogar sobre as dificuldades e adaptações das crianças nesse processo. Expondo uma articulação da contextualização da

transição e também trazendo-a como um processo não traumático na perspectiva montessoriana. Além de apresentar também a importância do diagnóstico prévio.

O quarto capítulo traz a discussão sobre o percurso metodológico utilizado para a concretização desta pesquisa, sendo que é uma pesquisa de campo. Descrevendo os caminhos trilhados a fim de concretizar o objetivo desta monografia. A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano, entre os dias 08/08/2022 a 24/08/2022 no turno matutino.

O quinto capítulo apresenta a análise de dados, intitulado como “Um olhar atento sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana: a partir da pesquisa de campo”. Com base nos resultados e reflexões sobre os dados coletados na pesquisa de campo realizada juntamente com as crianças e o corpo docente do instituto pesquisado, trazendo diálogos entre os dados e os autores.

Assim, é dividido em dois subcapítulos, sendo estes: 1) As observações: Grupo 5 e 1º ano; 2) As entrevistas e o diálogo entre os autores. Dentro do subcapítulo 2, salienta a importância sobre: a relação entre família e escola; práticas pedagógicas; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; vida prática; diminuição do “brincar” para as crianças do 1º ano; e, crianças do 1º ano. Em seguida, apresenta a síntese da discussão dos resultados apontando que estes mostraram que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana, acontece com a participação ativa da criança.

Por fim, as considerações finais, enfatizando a conclusão sobre o tema abordado, relatando a experiência da pesquisa de campo e também a resposta do problema de pesquisa. Concluindo que a partir dos objetivos delimitados, foi possível compreender como ocorre o processo de transição na perspectiva montessoriana.

Desse modo, através dessa pesquisa, espera-se contribuir com a temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, trazendo uma discussão sobre o processo de adaptação e as dificuldades das crianças, e abordando a importância do método montessoriano para o aprendizado. Espera-se ainda, que possa agregar conhecimento aos novos pesquisadores e instigá-los a dar

continuidade a pesquisas direcionadas a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir de outras perspectivas pedagógicas.

CAPÍTULO 1 - MÉTODO MONTESSORIANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Este capítulo apresenta o método montessoriano. Destarte, é importante contextualizá-lo antes de apresentar o panorama histórico da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a transição entre as duas etapas. Visto que, através da metodologia montessoriana ocorre à investigação da transição de ensino diante o protagonismo das crianças no Instituto pesquisado.

Assim, salienta a biografia de Montessori; a importância e contribuição do seu método para a educação; a relação de Montessori com a Escola Nova; e, a influência de Montessori na educação brasileira. Destaca a fundação da *Case dei Bambini*; a relação do método montessoriano com o corpo; os materiais montessorianos; e, o ambiente defendido por Montessori, sendo este proporcional a autonomia das crianças.

É comum nos questionarmos sobre quem foi Maria Montessori, por sua metodologia ser bastante difundida e utilizada em algumas escolas. Principalmente aqui no Brasil, onde temos uma variedade de Escolas Montessorianas dentro das normas da Associação Brasileira de Educação Montessoriana – ABEM e da Organização Montessori do Brasil – OMB. Sendo que estão distribuídas em diferentes Estados, como: Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e entre outros como São Paulo e Minas Gerais. Utilizam essa metodologia nas escolas juntamente com os alunos, visando um aprendizado de melhor qualidade e incentivo ao protagonismo das crianças.

1.1 Biografia de Maria Montessori

Figura 1 - Maria Montessori



Fonte: Bing Imagens

Acesso em: 31 de outubro de 2022

É primordial trazer a imagem de Montessori para ilustrar este tópico. Pois, a partir da leitura da imagem e da sua biografia, fica mais fácil compreender quem foi essa importante educadora que tanto contribuiu e ainda contribui com a educação.

Maria Tecla Artemísia Montessori, popularmente conhecida como Maria Montessori, nasceu na Itália na cidade de Chiravalle, em 31 de agosto de 1870 (BRITO; CAVALCANTE, 2014). Era filha única de Alessandro Stoppani e Renilde Stoppani, os quais faziam parte da classe média.

Montessori matriculou-se em Medicina na Universidade de Roma, levando o título de uma das três primeiras mulheres a graduar-se em Medicina no seu país de origem. Para além da formação em Medicina, graduou-se também em Psicologia e Pedagogia.

Após se formar em Medicina, optou por seguir a carreira na área de psiquiatria, interessando-se por crianças anormais com retardo mental¹. Que, ainda de acordo com Brito e Cavalcante (2014), Montessori teve contribuição importante

¹ Termo utilizado naquela época.

para que a educação evoluísse. Utilizando da metodologia de Jean Itard (médico francês) e Édouard Séguin (médico e educador francês), para desenvolver meios de treinamentos aos internatos de Roma para crianças que tinham deficiência intelectual.

Em 1898, Montessori apresentou seu plano pedagógico visando à educação das crianças deficientes. No ano de 1900, inicia seu trabalho na Scuola Magistrale Ortofrênica que tinha como objetivo formar educadores para as escolas que tinham crianças com deficiência e retardo mental.

Em janeiro de 1907, ela fundou a primeira Casa das Crianças em Roma. Já em 1908, fundou a mesma Casa em Milão. Em 1917, após o fim da Primeira Guerra Mundial, Montessori teve bastante presença em conferências na Europa, América do Norte e América Latina.

No ano de 1930, com o fascismo na Itália e o golpe militar de Primo da Rivera ocorrido na Espanha, às atividades montessorianas são paralisadas, ocasionando o fechamento das escolas na Itália em 1934. Diante do fechamento dessas escolas, Montessori passou a residir em Noordwijk, na Holanda.

Em 1940, após fundar uma escola objetivando a formação de professores na Índia, Maria Montessori é presa, período esse que é durante a Segunda Guerra Mundial. Após a Guerra, ela criou uma escola de professores próximo de Amsterdã, no ano de 1946.

A autora teve seu marco importante na educação, contribuindo para o protagonismo das crianças. Visto que, utilizou da sua formação em Medicina para unir a ciência com a educação, formando-se a Pedagogia Científica.

Montessori faleceu na cidade de Noordwijk, na Holanda, país onde residia; no dia 06 de maio de 1952, com 81 anos de idade.

1.2 Importância e contribuições do método montessoriano para a educação

Montessori deixou seu legado para a educação não só na Itália, mas também na França, Índia, Inglaterra, Estados Unidos, Holanda e Nigéria, entre outros países.

No Brasil há muitas escolas que utilizam desse método de ensino, com uma proposta pedagógica voltada para a autonomia e liberdade, no intuito de promover um processo de desenvolvimento que respeite o tempo da criança. De tal modo, podemos reiterar que:

O modo de pensar de Maria Montessori nos apresenta caminhos para uma formação mais autônoma das crianças, fazendo com que elas sejam responsáveis pelos seus atos e que aprendam com seus próprios erros, pois, a partir de suas próprias escolhas será artífice do seu próprio pensamento, passando a refletir sobre suas próprias atitudes e valores em contato com o mundo (HABOWSKI; CONTE; MARCHESE, 2017, p. 2).

A criança que está matriculada em uma escola montessoriana terá sempre professores que utilizam da metodologia de Montessori, para desenvolver atividades objetivando a autonomia delas. Levando em consideração que cada uma tem seu tempo de desenvolvimento, assim como seu tempo de aprendizado.

Desta maneira, a metodologia montessoriana constitui-se em 6 pilares, sendo eles: Autoeducação; Educação Cósmica; Educação como Ciência; Ambiente Preparado; Adulto Preparado e Criança Equilibrada. Conforme Brito e Cavalcante (2014) esses pilares se conceituam como:

1- **Autoeducação** se caracteriza pelo fato da criança já nascer com a capacidade de aprender, e também do desejo de explorar o ambiente a sua volta, mas especificamente o mundo como um todo.

2- **Educação Cósmica** vai ser a melhor forma que a criança terá de receber contribuição para compreender o mundo tal como ele é. Sendo o educador o responsável por proporcionar conhecimento a criança, conduzindo-a para que a imaginação dela seja estimulada; levando-a curiosidade e maior absorção de conhecimentos.

3- **Educação como Ciência** traz a importância de assimilar a criança e o fenômeno educativo, que vai do professor utilizar o método científico para compreender qual forma a ser utilizada para ensinar as crianças; considerando a individualidade de cada uma.

4- **Ambiente Preparado** caracteriza-se por ser o local utilizado para a criança exercitar a sua autonomia. Esse espaço é composto por mobílias condizentes ao tamanho das crianças e acessível a elas. Desta forma, existe uma preocupação para que seja garantida a liberdade de escolha e a acessibilidade seja respeitada.

5- **Adulto Preparado** é o profissional que vai coadjuvar as crianças a se desenvolverem. É preciso ser conhecedor das fases que constitui o desenvolvimento infantil, para que possa norteá-las a passarem pelo despertar promovendo uma condição adequada.

6- **Criança Equilibrada** se caracteriza em qualquer criança que esteja em seu desenvolvimento natural. Que já nascem com características a serem desenvolvidas e amadurecidas por volta de zero a seis anos de idade.

Sendo assim, esses pilares são a base para o método montessoriano, auxiliando e potencializando a construção de um cidadão do mundo e com o mundo a partir da Pedagogia Científica. Onde cada um tem uma função que vai desde investigar o comportamento das crianças a promover um novo mundo através da paz. Assim, as crianças têm livre arbítrio para desenvolver as atividades.

À vista disso,

O método montessoriano, também denominado Pedagogia Científica, foi desenvolvido no início do século XX, por Maria Montessori, que acreditava que o professor deveria ser capacitado; preparado para aplicar o método; que diferentemente dos outros métodos existentes a época, onde o professor era o centro do aprendizado, um auxiliar e facilitador no processo de aprendizagem (ESTEVES et. al., 2018, p.8).

Percebemos a partir do que foi posto que, o método montessoriano utiliza da ciência juntamente com a educação transformando-a em Pedagogia Científica. Há um tensionamento pela qualidade do ensino, devendo ter professores que estejam totalmente capacitados a fim de conduzir a metodologia idealizada por Montessori. O método utilizado se caracteriza por romper com o padrão tradicional de ensino, objetivando a evolução da criança através de si própria, prezando pela autonomia, sendo os professores mediadores do processo de desenvolvimento dos alunos. De

tal modo, o objetivo de Montessori ao criar seu método, era que as crianças pudessem ser condutoras da sua própria educação, tendo liberdade e autonomia para compreender o mundo interior e exterior.

Com o método de ensino inovador, Montessori é considerada a frente de seu tempo, pois a metodologia montessoriana permite aprimorar o autoconhecimento. Ela fez parte do movimento da Escola Nova ou Escolanovismo, em que a perspectiva era a educação da criança/aluno como centro do processo de aprendizagem. Uma das propostas das práticas pedagógicas era potencializar a valorização dos exercícios de motricidade, a percepção, a educação autônoma e a ambientação do espaço pedagógico. E é isso que Montessori também defende (CRUZ, V. E.; CRUZ, G. T., 2019).

A Escola Nova se caracteriza por ser uma revolução pedagógica, que vem a surgir no final do século XIX. Esse movimento origina-se na Europa com ideias de alguns autores como Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel.

Além de Montessori e dos autores supracitados, há outro importante educador que marcou a Escola Nova do século XX, Célestin Freinet; levando-o a elaborar práticas de ensino com o propósito de que as aulas fossem significativas para os alunos, concebendo a aula-passeio.

Conforme Pereira (2014), outras pedagogias, para além da montessoriana, promoveram transformações nos métodos educacionais que fazem parte do Escolanovismo. Sendo assim, autores como John Dewey (1859-1952) e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) fizeram parte dessa corrente educacional, apresentando uma proposta de ensino inovadora a qual fugia do método tradicional.

No Brasil, esse movimento se corporifica a partir de 1920, levando-o em 1932, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, reivindicando um ensino que atendesse as necessidades educacionais dos brasileiros. Assim, consideram-se como pioneiros desse movimento por uma nova proposta de educação, os educadores e pensadores como: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Sendo que no Brasil, esse movimento ganhou força a partir de Rui Barbosa, considerado um dos idealistas desse movimento no país (PEREIRA, 2014).

O movimento de escola nova dialoga com a metodologia montessoriana, pois, ambas valorizam que o conhecimento autêntico vem da experiência e também de uma base científica sólida, a contar na primeira infância (PEREIRA, 2014).

Sendo assim, percebe-se a importância tanto de Montessori quanto do seu método para a educação. Visto que apresenta uma proposta inovadora, tornando a educação moderna.

1.2.1 Maria Montessori e sua influência na educação brasileira

De acordo com Cambi (1999, p. 475), as ideias de Montessori “tiveram mais influências no exterior do que na Itália, onde encontraram forte resistência, em consequência da hegemonia idealista na cultura filosófica e pedagógica”. Isso porque Montessori teve que fugir do seu país de origem, dando início a suas ideias em outro ambiente, pois Mussolini² não cumpriu a sua promessa de criar escolas baseadas no método montessoriano, na Itália. Levando Montessori a romper vínculos com o fascismo idealizado pelo líder fascista. Sendo assim, fez seu método expandir para outros países e continentes, como o Brasil, por exemplo.

O método de Montessori chegou ao Brasil em 1915, a partir da palestra “As promessas e os resultados da pedagogia moderna”, por Dr. Miguel Calmon Du Pin e Almeida³. Em seguida, foi autorizado pela própria autora que publicasse sua obra no país. Assim, em 1924, foi publicado o livro “A pedagogia Científica: a descoberta da criança”, que depois movimentou uma repercussão a respeito da tradução, pois não possuía o título original. Levando-o a mais tarde ser publicada uma nova tradução com o título “A descoberta da criança: Pedagogia Científica”.

De tal modo, a primeira instituição com o método montessoriano foi criada em 1915. Sendo administrada por Manuel Ciridão Buarque e sua filha Maria América Marcondes Buarque. Esta instituição foi nomeada como Casa da Infância e estava localizada na Avenida Angélica, capital paulista. Já em 1927, encontrava-se localizada em Alameda Gleite, ainda na capital paulista. Essa primeira escola

² Líder do fascismo italiano.

³ Foi engenheiro, político e ministro do governo duas vezes.

nasceu para o público infantil, que faziam parte de um segmento social específico (CAMPOS, 2017).

O método montessoriano foi expandindo-se por uma variedade de estados brasileiros, a partir de 1920. Sendo que expandiu-se não somente em instituições públicas ou privadas isoladamente, mas sim em ambas. Essa adesão ao método montessoriano se deu a partir da introdução do método no regulamento da Escola Normal localizada no Rio de Janeiro (SILVA DA SILVA; SOARES BARBOSA, 2020).

Ainda de acordo com as autoras citadas anteriormente (2020), Alípio Franca⁴ foi um dos agentes divulgadores do método montessoriano, identificando duas divisões, sendo estas: a prática do método montessoriano baseado em teorias do corpo e a teoria baseada na espiritualidade do homem. Fazendo uma menção ao conceito de liberdade e também as manifestações espontâneas e individuais das crianças.

Na década de 1930 várias instituições foram se adaptando ao método montessoriano, sendo que a divulgação do método era feita através de jornais periódicos. Já em 1940, há uma baixa frequência quanto ao aparecimento do nome de Montessori nos jornais. Entre os anos de 1941 e 1944, há um cessamento com às notícias que envolviam Montessori. Tudo isso devido estar em um período de Segunda Guerra Mundial (SILVA DA SILVA; SOARES BARBOSA, 2020).

Mesmo com a morte de Montessori em 1952, o seu método ainda continuou expandindo-se pelo Brasil. Onde temos atualmente, de acordo com as normas da Organização Brasileira Montessori, mais de 60 escolas montessorianas distribuídas por vários estados brasileiros. De tal modo, percebe-se o quanto o método montessoriano é importante e contribui para a educação brasileira, por apresentar um método de ensino visando a autonomia e o protagonismo das crianças.

1.3 “Case dei Bambini” ou Casa das Crianças

A *Case dei Bambini* ou Casa das Crianças foi um ambiente idealizado por Montessori com o intuito de atender crianças. Sendo que a primeira foi inaugurada

⁴ Foi professor da Escola Normal e tradutor da obra *Pedagogia Científica* em 1924.

em 1907 em Roma, capital da Itália. Desde a fundação desta Casa, que Montessori desenvolveu o seu método com as crianças normais.

Na realidade, Montessori foi convidada a ser educadora dos pequeninos nesse ambiente, que recebiam crianças vindas de famílias operárias. A partir da construção desse espaço, a educadora cuidou e educou 50 crianças, com idade entre quatro a sete anos. Montessori foi empregando seu método com intuito de solucionar os bloqueios das crianças, provenientes do contexto de repressão que estavam inseridos (MONTESSORI, 2017).

Diante de uma visita da educadora ao ambiente e percebido que não tinha boas condições e nem materiais adequados para o atendimento das crianças, ela pensou em uma mobília que fosse do tamanho delas. Com a intenção de acolher os que ali frequentavam. Isso se justifica para que as próprias crianças pudessem criar sua independência.

De tal modo, no ano de 1909 foi escrito o primeiro livro intitulado como “the montessori method”, que em português quer dizer “O método Montessori”. Descrevendo a sua metodologia para as crianças a partir da evolução de sua teoria.

Montessori (2017) salienta que houve todo um contexto para a estabilização das *Casa dei Bambini*, principalmente devido à experiência de a sua Pedagogia ter sido desenvolvida inicialmente pensando nas crianças anormais⁵. Logo, em virtude desse experimento ter êxito com essas crianças, Montessori adaptou-a para as crianças normais, percebendo que também era possível desenvolvê-la com elas. Mesmo que alguns teóricos não concordassem com suas ideias.

Esta primeira escola, batizada com nome auspicioso de Casa dei Bambini (Casa das Crianças), ficou sobre minha responsabilidade. Percebi logo a importância social e pedagógica de tal instituição: minhas previsões pareciam, então, exageradas, mas atualmente já estão reconhecendo que eu dizia a verdade (MONTESSORI, 2017, p. 46-47).

Atualmente concorda-se que Montessori estava realmente certa em expandir a sua Pedagogia, não limitando apenas às crianças anormais. Conforme a citação,

⁵ Termo utilizado antigamente para referir-se a crianças com necessidades especiais.

percebe-se o quanto houve avanço na educação originando-se da metodologia montessoriana.

1.4 Montessori e o corpo

A prática de Montessori voltava-se pela preocupação com o corpo, pensando em atividades sensoriais e do movimento das crianças dentro do espaço que estavam. Tanto que sua prática pedagógica surge a partir do corpo; do corpo deficiente que eram investigados por ela.

Dessa maneira, baseia-se nas ideias de Itard e Séguin (MONTESSORI, 2017), que influenciaram a pesquisa por corpos deficientes, pois eles eram da área de saúde. Montessori (2017) comenta em seu livro “A descoberta da criança: Pedagogia científica” que Itard utilizou a pedagogia dele com uma criança que vivia na floresta como animais, sendo conhecido como Menino Selvagem ⁶ (Selvagem de Aveyron) e, ainda era considerado surdo-mudo. Essa criança foi educada e passou a interagir com as pessoas.

De tal modo, havia pesquisadores que defendiam que as crianças precisavam mais de intervenções médicas ao invés das pedagógicas. Montessori defende a sua Pedagogia no Congresso Pedagógico de Turim, ponderando uma opinião contrária à dos colegas (MONTESSORI, 2017).

A partir da apresentação de um método pedagógico no Congresso e das pesquisas e investigações, Montessori continuou seus experimentos pedagógicos com crianças anormais. Concluindo que as crianças com deficiência não precisavam de intervenções médicas e sim pedagógica, com práticas educativas que olhassem com atenção para elas. Diante disso, Montessori começa a construir seus próprios materiais pedagógicos.

1.5 Os materiais montessorianos

⁶ O Menino Selvagem foi nomeado como Victor de Aveyron. Sendo adotado por Jean Itard aos 11 ou 12 anos, após ter sido encontrado por caçadores.

É importante apresentar os materiais montessorianos para entendermos a função de cada um em prol do protagonismo das crianças.

Montessori viu a necessidade de criar materiais que pudessem ser utilizados na sua prática pedagógica, intencionando o desempenho natural das crianças. Esses materiais eram colocados em ambientes pensados totalmente para elas, para que tivessem a liberdade de manipulá-los. A ideia principal desses materiais era promover as atividades de forma coordenada, com a finalidade de facilitar a avaliação própria das crianças.

Os materiais montessorianos são distribuídos na sala de aula ao alcance de todos. São colocados nas estantes disponíveis no ambiente que são do tamanho das crianças, para que tenham a liberdade de manuseá-los quando se sentirem à vontade. Esse manuseio se dá principalmente na vida prática.

Esses materiais são divididos em áreas específicas, para facilitar a sua utilidade e as necessidades das crianças. Deste modo, se subdividem em:

Materiais para a Vida Prática que se constituem em tarefas realizadas no cotidiano das crianças, tal qual já são vivenciadas em casa, como: lavar louça, fazer laço no cadarço, vestir-se, varrer a casa, etc. De tal modo, elas já estão inseridas nesse meio prático e as escolas montessorianas dão continuidade às atividades já exercidas em casa.

Originando-se da perspectiva de que os materiais para vida prática tem uma finalidade e de que o ambiente necessita estar conveniente às crianças, Montessori (2017) evidencia que o ambiente deve ser alegre e mobiliado com objetos disponíveis na intenção de atingir um fim determinado. A autora cita como objetos: os panos para limpar os pavimentos, as vassouras e os espanadores para tirar o pó, e entre outros que convidem as crianças a agir sem apresentar dificuldades no exercício, por serem trabalhos que necessitam do desenvolvimento gradual do caráter.

Quanto aos objetivos para o exercício da vida prática, Montessori (2017) salienta que não tem uma determinação científica, por serem objetos que são utilizados em seus lares. A única adaptação foi adequá-los ao tamanho dos pequeninos. Pois, a autora preocupou-se em que fosse do tamanho deles, para não

ficar desproporcional uma criança de 5 anos com um material duas vezes maior que ela.

Já os **Materiais Sensoriais** vem para desenvolver os sentidos das crianças, que é destinado principalmente as que têm entre 3 a 7 anos.

Esses materiais sensoriais montessorianos são agrupados conforme o objetivo que cada um pretende alcançar. Assim, as crianças manipula-os a partir do que está exposto. Tendo potencial de poder senti-los através do toque, observando a dimensão e toda a estrutura que o compõem (MONTESSORI, 2017).

Os **Materiais Autocorretivos** são os que as crianças ao manipularem já percebem o erro e automaticamente corrige-o.

Dessa forma, com esses materiais tendo controle do erro oriundos da própria fabricação, as crianças estarão corrigindo-os (MONTESSORI, 2017), sem precisamente haver a intervenção da mestra ou adulto. Pois, elas mesmas têm a capacidade de identificá-los.

Na **área de Comunicação**, encontra materiais como alfabeto mudo; quadro fonético; alfabeto móvel e; letras de lixa. Esses materiais visam trabalhar a comunicação das crianças por meio das letras, por exemplo.

Já na **área de Matemática** encontramos: torre rosa; barras vermelhas e azuis; tábua de séguin; material dourado; semi-simbólico; encaixes geométricos; os fusos e; numerais de lixa. Com esses materiais, as crianças exercitam os números e aprendem as operações básicas da matemática.

Conceituando alguns materiais:

Letras de lixa: De acordo com Montessori (2017), esse material foi elaborado pela razão da criança desenvolver a escrita através do tato. Pois, por meio do ato do toque, tem-se a memória motora e visual da letra que está sendo manipulada. De tal modo, no exercício da escrita a criança se lembrará do movimento da letra e escreverá tal como é.

Figura 2 - Letras de lixa



Fonte: Bing Imagens

Acesso em: 31 de outubro de 2022

Como bem destaca a imagem, as letras são confeccionadas a partir das tábuas de madeiras com letras do alfabeto com pó de lixa. Sendo que as vogais e consoantes se distinguem em cores diferentes.

Material Dourado: Se caracteriza por auxiliar a aprendizagem das numerações, onde são trabalhadas operações básicas, como: somar, subtrair, multiplicar e dividir.

O material dourado é um dos materiais mais desenvolvido na área da matemática idealizado por Montessori. Para além de auxiliar as operações básicas, ainda pode ser usado em frações e diversos cálculos como na área de volumes, raiz quadrada, etc. embora tenha sido idealizado inicialmente com o intuito de auxiliar as operações fundamentais, como destaca Freitas (2011).

Este material fica exposto na sala de aula ao acesso das crianças. Assim, elas podem manuseá-lo tanto para as operações básicas solicitadas pela mestra ou pode também desenvolver atividade livre.

Figura 3 - Material Dourado



Fonte: Blog Montessori (2020)

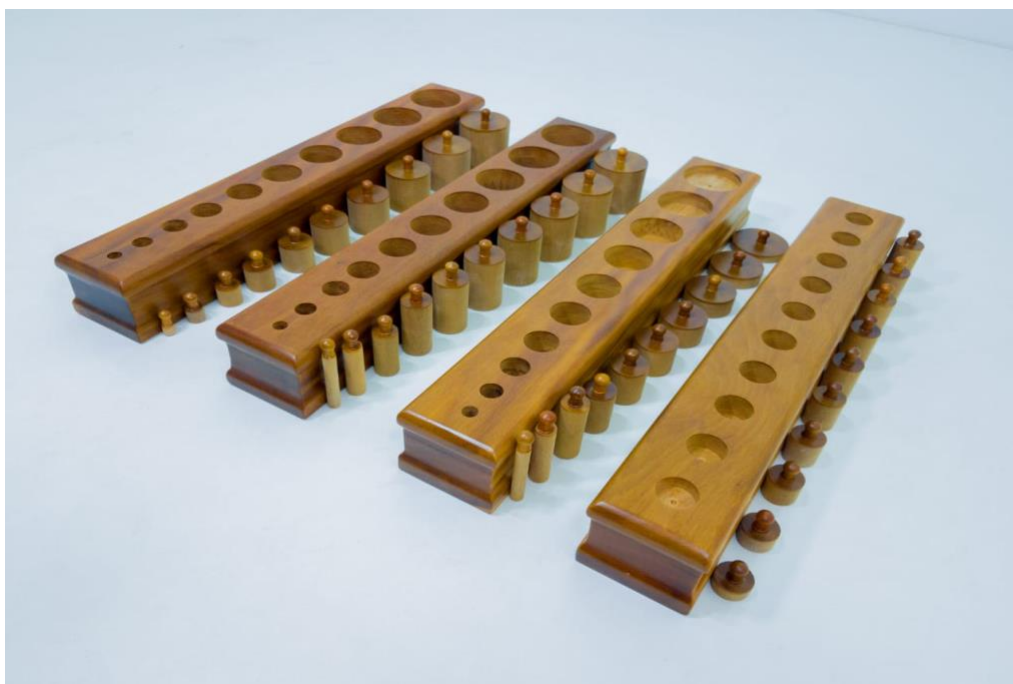
Acesso em: 31 de outubro de 2022

Como podemos observar na imagem acima, o Material Dourado é construído com madeira, constituído por: cubos, contendo dez placas; placas, formado por dez barras; barras, formadas por dez cubinhos; e, cubinhos.

Cilindros dos encaixes sólidos: É utilizado especificamente por crianças a partir de 3 anos de idade, em virtude de haver peças menores.

Esse material, sendo um dos que são autocorretivos, tem toda uma estrutura pensada no manuseio das crianças e na escrita; pois, estará realizando o exercício da pinça, fazendo menção ao lápis de escrever. De tal modo, é dividido igualmente em quatro blocos (como demonstra a figura 4).

Figura 4- Cilindros dos encaixes sólidos



Fonte: Bing Imagens

Acesso em: 31 de outubro de 2022

Como podemos observar diante da imagem, Montessori (2017) descreve-o em quatro blocos maciços. Sendo de madeira natural e pintada com verniz reluzente, contendo formas e dimensões iguais.

Barras Vermelhas e Azuis

O exercício com as Barras Vermelhas e Azuis é sensorial e também de controle de erro, além de ser da área de matemática. As crianças trabalham com essa Barra aprendendo os números de 1 a 10, verificando a semelhança e observando que variam no comprimento. Conseqüentemente, elas constroem a Barra na ordem correta.

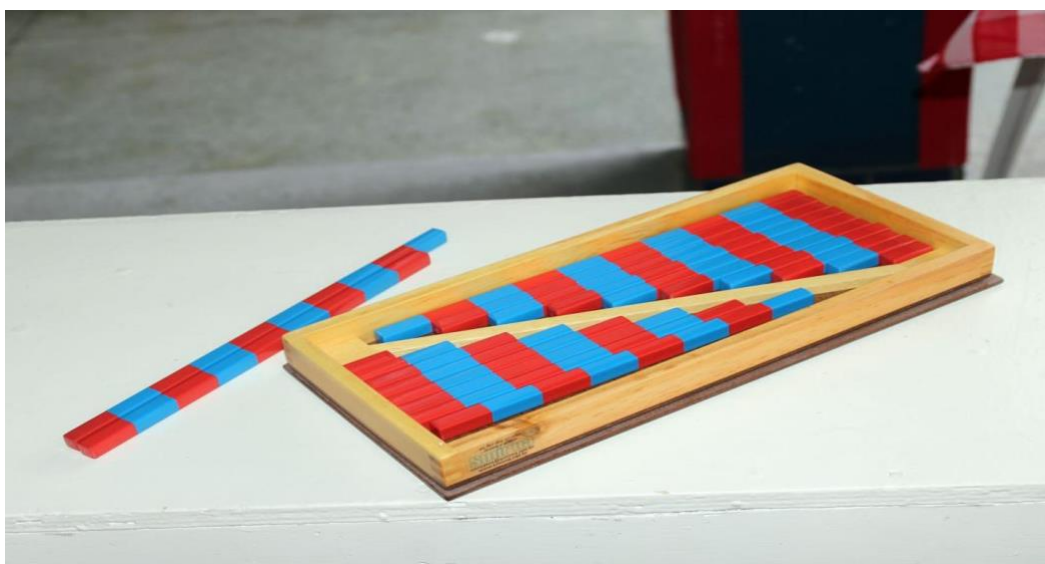
Como bem descreve Montessori (2017, p. 138), as Barras Vermelhas e Azuis consistem nas seguintes características:

[...] têm, as dez, a mesma secção quadrada de 13 mm de lado; pintadas de vermelho, diferenciam-se umas das outras de 10 em 10

cm: a mais comprida da série mede um metro; a mais curta terá, conseqüentemente, um decímetro.

A atividade realizada pelas crianças com essas barras submeterá a estarem em constante movimentação de todo o corpo. Devido às barras precisarem ser transportadas para serem colocadas lado a lado, seguindo a ordem de comprimento (MONTESSORI, 2017).

Figura 5 - Barras vermelhas e azuis



Fonte: Bing Imagens

Acesso em: 31 de outubro de 2022

Algarismos de lixa

Esse material é ideal principalmente para a criança que já deu início a aprendizagem da leitura e escrita. Diante disso, são distribuídos os algarismos em lixa simultaneamente com o alfabeto para tocá-los, aprendê-los e escrevê-los os nomes. Como fazem com as letras de lixa (MONTESSORI, 2017).

A partir do manuseio, elas aprendem tal qual numeral é e ainda fazem a leitura e escrita deles. Esse material tem a capacidade de promover a aprendizagem da criança permitindo-a, em seguida, desenvolver o exercício sozinha.

Figura 6 - Algarismos de lixa



Fonte: Montessori Campinas (2019)

Acesso em: 31 de outubro de 2022

Os fusos

Os fusos são utilizados em sua maioria para realizar a contagem e efetuar a relação entre os números e quantidade. Conforme Montessori (2017, p. 259-260), os fusos se subdividem em grupos, assim:

Um desses grupos se destina a ensinar a contar as unidades separadas e a ensinar o espírito na concepção de grupos numéricos e, ao mesmo tempo, a fixar a sucessão de sinais de 0 a 9, ante os olhos da criança. [...]

Outro desses grupos consiste em pequenos cartões reunidos numa caixa com pequenos objetos; os cartãozinhos, em que se acham escritos os algarismos de 0 a 9 são misturados. [...]

Outro grupo, finalmente, tem por objetivo, de um lado, a construção de grandes operações, graças ao material do sistema decimal, e, do outro, o conhecimento das “tabuadas”, porque, quaisquer que sejam as operações a efetuar, basta conhecer as combinações de 0 a 9 [...].

A partir desse material exposto, a criança faz o exercício de colocar os pequenos fusos em seu compartimento, correspondendo à quantidade de cada lugar. Trabalhando a quantidade, os números e o conceito de zero.

Figura 7 - Os fusos



Fonte: Bing Imagens

Acesso em: 31 de outubro de 2022

Diante das características e funções dos materiais montessorianos aqui apresentados, percebe-se que todos são manipuláveis e sensoriais. Ao mesmo tempo em que a criança está tocando-o, está adquirindo conhecimento através do experimento.

1.6 O Ambiente

Esse ambiente defendido por Montessori é um dos pilares que deve atender as necessidades das crianças, principalmente no seu processo de desenvolvimento. De acordo com Montessori,

Quando falamos de “ambiente”, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. A mestra nada mais deverá fazer que *ajudá-la*, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico: deverá iniciá-la a vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho (MONTESSORI, 2017, p. 67-68).

O espaço se caracteriza por ser adaptado às necessidades das crianças, contendo móveis do tamanho delas (conforme figura 8), para promover a liberdade e autonomia dentro da sala de aula. Além desses móveis pensados nas crianças, é possível encontrar espaços livres para a utilização de tapetes para atividades de vida prática, por exemplo.

Figura 8 - Ambiente Preparado montessoriano



Fonte: Bing Imagens

Acesso em: 31 de outubro de 2022

Embora seja um ambiente em que as crianças têm total liberdade para desenvolver suas atividades, os professores também têm papel fundamental nesse

momento. Que é o de orientar as crianças nas suas atribuições, desenvolvendo o protagonismo e a opção de escolha dentre as inúmeras disponíveis.

Diante o exposto, Matos (2019, p.24) salienta que:

Montessori afirma que quando as crianças podem manusear com facilidade e mover a sua cadeira, sentando-se onde quiserem, criando-se, assim, um ambiente de autonomia. Manter-se imóvel no lugar em silêncio, para Montessori, é retrógrado e comprovado que não facilita a aprendizagem. Para ela, o objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. Embora atualmente essa movimentação das cadeiras seja normal, na época em que Montessori fez tal afirmação as cadeiras comumente eram pregas no chão, exigindo que os alunos ficassem imóveis durante a aula.

A partir do ambiente preparado, a criança desenvolve ainda mais a sua autonomia em sala. Permitindo que ela esteja em um espaço aconchegante, propício à maturação de suas atividades, que vai desde a de vida prática às que são solicitadas e desenvolvidas juntamente com a professora e colegas.

Diante da contextualização do método montessoriano e o destaque para o protagonismo das crianças, principalmente a partir dos materiais desenvolvido pela educadora, percebe-se o quanto Montessori pensou em desenvolver a sua pedagogia totalmente voltada para a autonomia das crianças.

De tal modo, no próximo capítulo discorre de duas fases da Educação Básica, que é a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, realizando a contextualização de ambas para que possamos compreender como se consolidou essas duas etapas importantes da educação brasileira, e ainda como é na metodologia montessoriana. A EI e o EF, são as que mais dialogam com o método montessoriano. Visto que as crianças estão no início da construção da sua autonomia.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE HÁ DE DIFERENTE?

Neste capítulo apresentamos a Constituição Federal de 1988 como asseguradora da garantia da Educação; a história da Educação Infantil, ressaltando resumidamente todo o processo para que fosse acessível a todos na atualidade; a contextualização do Ensino Fundamental, destacando autores como Ferreira e Abreu (2021) e Kramer, Nunes e Corsino (2011); e, as duas etapas da educação básica na perspectiva montessoriana.

2.1 - A educação a partir da Constituição Federal de 1988

Antes de contextualizar a Educação Infantil e também o Ensino Fundamental, é relevante apresentar um breve comentário sobre o que a Constituição Federal de 1988 nos garante no que se refere à Educação. De tal modo, no seu art. 205 assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 136).

Desse modo, a Constituição Federal garante o pleno direito à Educação. Como direito de todos e dever do Estado, é necessário que o Estado cumpra com sua parte, promovendo uma educação de qualidade e acessível, independente da classe social, racial ou econômica. Além de ser dever do Estado, os pais e/ou responsáveis também têm papel importante na educação dos filhos, oportunizando o acesso e acompanhando no rendimento escolar.

Sabe-se, portanto, que o ingresso nas escolas passou por um longo processo de lutas para que se tornasse acessível a todos. Principalmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que serão discutidos no próximo tópico.

2.2 Panorama histórico da Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil passa por períodos intensos até chegar às legislações que temos atualmente. É marcada pelo progresso para a primeira infância relacionado com o crescimento da urbanização e o sistema industrial. De tal modo, as instituições de Educação Infantil surgem a partir de uma concepção assistencialista, ações médico/higienista, interferência de concepções pedagógicas que surgia na Europa e chegavam no Brasil e por fim, da necessidade de abrigar as crianças para que as mulheres pudessem entrar no mercado de trabalho (PASCHOAL; MACHADO, 2009). As primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil iniciam-se na década de 1870.

Existiam anteriormente, as Casas de Expostos ou Rodas dos Expostos, limitando o atendimento a alimentação, higiene e segurança das crianças (SCHRAMM; MACEDO; COSTA, 2019). Pois, as intervenções do Estado voltavam-se para o cuidado médico, higiênico e nutritivo, sendo um atendimento assistencialista. Ainda de acordo com Schramm, Macedo e Costa (2019), essa assistência tinha o objetivo de combater o elevado índice de mortalidade infantil.

Esse processo sócio-histórico demarcara que a responsabilidade com a infância brasileira cabia ao Estado. Assim, não sendo somente responsabilidade das famílias o exercício das práticas de educação e cuidados para elas (OLIVEIRA, 2018).

Foi lançado em 1879, um jornal intitulado como *A Mãe de Família*, sendo destinados para as mães burguesas (KUHLMANN JR., 2007). Contendo nas primeiras publicações, assuntos referentes às creches.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), em meados de 1890, houve dois fatos que consideram um marco inicial para o surgimento de propostas de instituições pré-escolares no país, a saber: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à infância, com a proclamação da República; a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambas no Rio de Janeiro. Além de ser uma creche, ofereciam cursos para as mães.

A primeira escola infantil foi criada em 1908, em Belo Horizonte (OLIVEIRA, 2018), chegando-se a contar no mínimo 15 creches, no ano de 1921. Em 1924, há

ao menos 47, com sua maior concentração nas capitais, expandindo também para algumas cidades do país (KUHLMANN JR., 2000).

Como aponta Silva e Sousa (2017, p. 191),

É somente no final do século XIX que há menções sobre creche como um espaço institucional complementar ou substituto da família. O intuito dessa instituição era o de atender crianças pobres e evitar que estas ficassem nas ruas, em troca de abrigo, comida e roupa. As creches surgem, então, como substitutas da Roda dos Expostos, existentes no país desde o século XVII e, mais tarde, o Jardim de Infância de caráter privado que, diferentemente da creche, atendia crianças abastadas usando o termo “pedagógico”, pois, além de cuidar, educavam as crianças que atendiam.

De tal modo, os jardins de infância eram reservados para elite, propondo uma educação racional e adaptável ao progresso científico, como destaca Silva e Sousa (2017) e Nascimento (2015). Os jardins de infância destinavam-se as crianças da elite com idade entre 3 a 6 anos.

O século XX, no seu início, é marcado pela intensificação da urbanização e também da industrialização, onde as famílias patriarcais foram migrando do campo para a cidade, reduzindo suas famílias tornando-a reduzidas e/ou nuclear. Visto que somente algumas pessoas da família migravam para a cidade (OLIVEIRA, 2018). Segundo Silva e Sousa (2017, p. 191), “o nascimento das instituições voltadas a criança no Brasil é influenciado por processos de industrialização do país e do mundo [...] urbanização e atendimento as mães trabalhadoras”. Nos primeiros anos de início da República, existia somente duas instituições no estado de São Paulo, a saber: Duque de Caxias e a Escola Normal de Caetano Campos.

Conforme Kuhlmann Júnior (2004, p. 188) as mães eram tidas como culpadas ou incapazes, por haver a necessidade de trabalhar e deixar as crianças nas creches, pois não estaria cumprindo o seu dever de maternidade. Antes, essas crianças ficavam sob cuidados de outras pessoas, como as criadeiras, por exemplo. Resultando no índice elevado da mortalidade infantil por decorrência da desnutrição e dos acidentes domésticos.

Os anos de 1970 foram marcados pelos centros infantis voltados para os filhos dos servidores públicos. Já no final da década de 70, há a influência do Fundo

das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, que se caracteriza na responsabilidade de defesa da EI, contribuindo para a construção de projetos e programas que beneficiam as famílias carentes do país, principalmente da região do Nordeste.

De acordo com Rosemberg (2002), nessa época foi criado o Programa Casulo a partir da Legião Brasileira de Assistência (LBA), onde a LBA vem incentivar a constituição das creches a partir dos convênios que podiam ser vindos tanto de órgãos federais quanto de entidades; e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, que foi implantado pelo Ministério da Educação - MEC.

Com o movimento de Lutas por Creches, em 1979 houve o Primeiro Congresso de Mulher Paulista, que era formado por mulheres feministas tendo como uma das principais reivindicações a creche. Com os movimentos partidos pelas mulheres na Luta pela creche, ressalta o asseguramento da Constituição Federal quanto à educação, garantindo que é direito de todos e dever do Estado.

Segundo Kramer (1995), as crianças eram atendidas de diferentes formas na EI por serem de classes diferentes. Com essa distinção de privilégios, para as crianças de classe baixa ou menos favorecida havia um trabalho ofertado para suprir a carência e a deficiência delas. Já para as de classe alta, eram visados o desenvolvimento da criatividade e a sociabilidade infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN vem assegurar a EI como primeira etapa da Educação Básica. Destacando que é direito das crianças estarem inseridas na Educação Infantil, que vai de 0 a 6 anos de idade. Portanto, salienta em seu artigo 29 que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

A Educação Infantil é onde as crianças estão tendo contato com pessoas diferentes e estarão fora do seu âmbito familiar, em processo de socialização. Elas

têm a possibilidade de se relacionar e interagir com outras pessoas que não estavam acostumadas, sendo os professores, colegas de turma e todo corpo escolar de modo geral. Compreendemos que assim, é potencializada as aprendizagens e conhecimento histórico socialmente construído.

Em 1998, é aprovado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), a partir do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, que serve como orientação para os professores atuantes na EI. No ano de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, é regulamentada a partir da resolução nº 5 – 2009. A faixa etária que correspondia a EI, era de 0 a 6 anos de idade, passando posteriormente a ser de 0 a 5 anos. Isso se deu a partir da Lei 11.274/06, permitindo o acesso às crianças na idade de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC pelo MEC, como uma forma de organização das etapas da Educação Básica. Portanto, traz as divisões da faixa etária das crianças e os campos de experiência a serem trabalhados. Assim, a BNCC é um documento que promove a equidade de ensino no Brasil, e vem a atender crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil, tirando o termo utilizado antes, que era educação pré-escolar.

A BNCC (2017) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para a EI, sendo subdivididos em: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Apresenta ainda os campos de experiências baseados no cotidiano das crianças, a saber: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Entende-se que a BNCC é um documento formativo considerado importante para educação. Visto que delimita eixos e campos de experiências voltados para a aprendizagem dos alunos e auxilia os educadores a elaborarem planos de aulas com os eixos específicos. De tal modo, essa mesma base acaba limitando os professores por deliberar um currículo específico sem considerar de fato o contexto escolar. Inserindo certo controle aos educadores atuantes nos determinados espaços escolares.

Por fim, compreendemos que o processo histórico, político e social para a consolidação da EI, como a primeira etapa da Educação Básica, perpassa pela demarcação através da Constituição Federal de 1988, tendo sua afirmação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 96. A legislação foi um marco importante para garantir o direito à educação das crianças, desde a creche a inserção nos Anos Iniciais do EF. Sendo assim, o tópico a seguir apresenta o Ensino Fundamental e seu processo de constituição para que chegasse até os dias atuais.

2.3 Contextualização do Ensino Fundamental

Entre 1993 e 2003, surge o Plano Decenal de Educação para Todos, que é um documento com diretrizes focado na recuperação de escola fundamental no país. A partir desse Plano surge a LDBEN com o intuito de trazer renovações objetivando a melhoria da Educação Básica, sobretudo do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997). À vista disso, a Lei nº 5.692/1971 reconhecia o Ensino Fundamental como Primeiro Grau.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 69), os objetivos para o Ensino Fundamental são:

- Compreender cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Perante o exposto, a obrigatoriedade das crianças estarem matriculadas aos seis anos no EF tornou-se vigente a partir de maio de 2005, com a alteração do artigo 6 na lei 11.114/05 da LDBEN. Todavia, alterou-se somente a idade, passando a atender crianças a partir dos 6 anos.

Em fevereiro de 2006, com a lei 11.274/06, ampliou o EF de oito para nove anos. A diferença dessa ampliação se dá na inserção de um ano a mais nos Anos Iniciais do EF. De tal modo, as crianças passam 5 anos nas séries iniciais e 4 anos nas séries finais. No entanto, essa obrigatoriedade dos 9 anos do EF foi chegando às escolas aos poucos, passando inicialmente pelo processo de maturação e adaptação da ideia.

O Ensino Fundamental de 9 anos surge a partir da consideração com as crianças de 6 anos que ainda não se encontravam matriculadas nas escolas. De tal modo, objetivava-se que EF com nove anos de duração, garantisse as crianças o direito a educação e a sua matrícula nas instituições, sendo uma forma de democratização e também de acesso à escola (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2010).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular,

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (BNCC, 2017, p. 55).

Diante o exposto, nota-se essa etapa com uma duração maior, sendo que quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental com 6 anos de idade, já trazem uma bagagem de vida escolar. Devido já terem passado pela Educação Infantil ou ao menos deveriam ter passado. Não trazem somente uma bagagem de vida escolar, mas também uma bagagem pessoal, onde passam por diversas situações no cotidiano.

O Ensino Fundamental, de acordo os parâmetros curriculares voltados para a Educação Básica, dispendo-se da inserção das crianças na fase certa de cada nível de ensino, deve ser iniciado aos 6 anos de idade. Levando em consideração o ritmo de aprendizado de cada uma, e não simplesmente passá-la para uma nova fase de ensino sem que antes tenha aprendido o que estava proposto como conteúdo na fase anterior.

Assim, como nos apontam Ferreira e Abreu (2021, p. 6):

Os professores que lidam com o primeiro ano do Ensino Fundamental ocupam um lugar importante e, ao mesmo tempo, carregado de dilemas e contradições por conta do confuso estado desse período, em particular: uma classe de Educação Infantil na estrutura do Ensino Fundamental. Lidam com uma realidade de crianças que adentram nessa fase de escolarização sem nunca terem tido contato com a escola. Nesse sentido, um profundo trabalho diagnóstico é fundamental para estruturar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem que, nessa etapa é caracterizado pela aquisição da leitura e da escrita.

Diante o exposto pelas autoras, observa-se o quanto o papel do(a) professor(a) é importante para essa fase da Educação Básica, pois vai estar inserido em uma realidade de “atender” as crianças compreendendo sua bagagem

estudantil. Assim como também “atender” as crianças que anteriormente não tiveram contato com a escola, sendo um processo mais delicado.

Partindo do pressuposto de que no EF é trabalhada a leitura e escrita das crianças/alunos, Kramer, Nunes e Corsino (2011) destaca que as instituições de Ensino Fundamental juntamente com os profissionais que nelas prestam serviços, tem a atribuição de garantir a leitura para as crianças e também aos adultos. De tal modo, diferentemente da Educação Infantil, a fase do Ensino Fundamental se caracteriza realmente como o espaço onde a criança de fato é inserida na leitura, pois estão passando pelo processo de alfabetização, dominando melhor as letras, números e palavras.

2.4 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana

Diferentemente do ensino tradicional, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no método montessoriano são divididos em grupos com faixas etárias distintas, sendo:

- 1) Nido ou Ninho: destinado às crianças com idade entre zero a três anos;
- 2) Casa da Criança: para os que têm entre três e seis anos de idade;
- 3) Casa Escola: subdividida em três segmentos, sendo de: seis a nove anos, equivalente ao primeiro, segundo e terceiro ano; nove a doze anos, referente ao quarto, quinto e sexto ano; doze a quinze anos, corresponde ao sétimo, oitavo e nono ano (LIMA, 2016).

Conforme Montessori (2021) destaca no seu livro “A Mente da Criança: Mente Absorvente”, as etapas do desenvolvimento infantil estão organizadas da seguinte forma:

- I) **Zero a três anos de idade:** Onde a criança está passando pela etapa da mente absorvente inconsciente, e revela uma mentalidade que o adulto não pode exercer influência direta. Desenvolvem atitudes voltadas ao equilíbrio e a locomoção;

II) **Três a seis anos:** A criança apresenta o mesmo tipo mental da etapa anterior, porém, é influenciada de maneira particular, o que é chamada por Montessori de etapa da mente absorvente consciente.

Nessa etapa, as crianças manipulam os materiais que auxiliam no desenvolvimento da sua motricidade, linguagem, observação, percepções sensoriais, atenção, relações das ciências naturais e matemáticas. É importante haver um ambiente propício à liberdade e livre escolha das crianças, por ser o período em que estão em construção moral e psíquica;

III) **Seis a doze anos:** A criança passa pelo processo de crescimento, mas ainda sem transformações, por ser um período de saúde, força e estabilidade. De tal modo, essa etapa é chamada de período da imaginação reprodutiva, por estarem passando pelo trabalho mental, dispendo interesse para trabalhos em grupos;

IV) **Doze a dezoito anos:** É a fase em que a maturidade do corpo atinge a maturidade do desenvolvimento. Assim, as crianças (adolescentes) têm um ponto de vista diferente para o mundo, realizando aquilo que desejam fazer.

Observa-se em como o objetivo de Montessori é que as crianças possam se desenvolver com outras de idades variadas. Pois, conforme Brito e Cavalcante (2014), para Montessori, o contexto de educação está relacionado com o de criança, por elas disporem de necessidades próprias. De tal modo, a pedagogia montessoriana é baseada no processo de desenvolvimento psicológico infantil.

Sendo a pedagogia de Montessori voltada para a autonomia das crianças, nota-se em como ela é envolvida. Sendo um ser livre que pode movimentar-se pela sala de aula e utilizar quaisquer materiais para a autoeducação, que também pode trabalhar os estados emocionais delas e as ações (NOGARO; ANESE; FERRARI, 2020).

Os agrupamentos de idades distintas propostos na metodologia montessoriana transformam as salas de aula em um ambiente dinâmico, pôr as/os crianças/alunos estarem auxiliando umas às outras em situações semelhantes (NOGARO; ANESE; FERRARI, 2020). Assim, elas interagem umas com as outras, ajudando-as em suas dificuldades.

Perante o exposto neste capítulo sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Brasil e na perspectiva montessoriana, o próximo capítulo apresenta a transição dessas duas etapas a partir da Base Nacional Comum Curricular e da perspectiva dos teóricos, como Motta (2013).

CAPÍTULO 3 - A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS DUAS ETAPAS

Este capítulo apresenta a aproximação da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva de dialogar sobre as dificuldades e adaptações das crianças nesse processo. Expondo uma articulação da contextualização dessa transição e também trazendo-a como um processo não traumático.

3.1 Contextualização da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A partir de estudos de teóricos como Motta (2013) e Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2021), percebe-se que há uma preocupação com esse processo de transição para com as crianças. Pois, são elas que de certa forma estão inseridas em uma nova rotina. Embora os professores também precisem dessa adaptação, de compreender e atender as necessidades e dificuldades das crianças, o modo de lidar com a situação é diferente.

Em vista disso, buscando assegurar a transição através da atenção que precisa ser voltada para essa fase, a Base Nacional Comum Curricular aponta que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças** respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2017, p. 51).

Diante da contextualização exposta pela BNCC, é necessária essa atenção objetivando o equilíbrio das duas etapas. As crianças têm suas individualidades e precisam ser respeitadas para que possam construir seus novos conhecimentos perante o contexto a qual está inserida e, para garantir o processo de aprendizagem já existente.

Voltando a atenção para o acolhimento e a adaptação, a BNCC salienta que:

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 51).

As crianças que saem da Educação Infantil já têm toda uma rotina, como o momento de manipular os materiais em sala, fazer as atividades, o momento do parquinho. Para se adaptar a uma nova rotina, a uma nova forma de ensino e novos conteúdos, é necessário que haja esse acolhimento para que a aprendizagem continuada seja garantida. Não é somente um acolhimento para as crianças, mas também para os professores, como a própria BNCC destaca. Pois, eles também estão relacionando-se com as individualidades das crianças, a fim de compreendê-las no processo educativo.

Conforme Casagrande (2014, p. 12),

O que se espera durante o período de transição entre as duas estruturas de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, é que os sistemas de ensino administrem uma proposta curricular que assegurem a aprendizagem e desenvolvimento necessário da criança. Assim desde professores, equipe pedagógica e currículo, até móveis, materiais didáticos e equipamentos deveriam ser modificados para atender essa implantação.

Sendo assim, os parâmetros curriculares voltados para a transição da EI e o EF é quem deve assegurar e propor métodos que favorecem e garantem a aprendizagem da criança.

3.2 A importância do diagnóstico prévio na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo a ser trabalhado com muita cautela, visando sempre o aprendizado e não apenas o cumprimento da grade curricular da escola. Portanto, é importante haver um diagnóstico prévio para identificar o que as crianças já trazem de conhecimento escolar antes de inserir novos conteúdos, facilitando a mediação da aprendizagem.

De acordo com Silva, J. A.; Silva, M. J. da e Alves (2014, p.16), “a função de diagnóstico visa à interação do aluno com todo o processo educativo, dando sentido pedagógico aos objetivos da educação escolar”. Trazendo para a perspectiva do contexto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a realização do diagnóstico prévio para acompanhar o que as crianças já trazem consigo de conhecimento, facilitará a inserção de novos conteúdos. Assim como também ajudará a criança evoluir no processo de aprendizagem.

O docente tem papel importante na vida das crianças. Visto que, através dos seus ensinamentos e compartilhamento de conteúdo, as crianças estarão adquirindo e partilhando pensamentos. Entendendo melhor o contexto escolar e se adaptando à rotina estudantil, tanto na EI quanto no EF.

Perante o exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNGEB (2010) salienta que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.7).

Ressalta-se a importância de haver o diagnóstico prévio e o diálogo entre a forma de ensino da Educação Infantil com os conteúdos que são passados no Ensino Fundamental. Para que haja um processo de transição com a devida atenção necessária, sem que a criança estranhe o novo ambiente. Principalmente, as que saem de uma escola para outra.

3.3 A adaptação no processo de transição a partir do ponto de vista dos teóricos

Dialogar sobre a adaptação das crianças nesse processo de transição, é reforçar a importância de ter um olhar cuidadoso para as que estão adentrando no Ensino Fundamental, partindo da perspectiva da transição. Dessa forma, Muller (2015, p. 23) destaca que é indispensável compreender as necessidades apresentadas pelas crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que a transição seja sutil e sem traumas.

Do ponto de vista de quem é a instituição quem deve se adaptar a criança no processo de transição, Motta (2013, p. 171) acentua que:

O Ensino Fundamental procura manter, nos anos iniciais, práticas utilizadas na Educação Infantil que trazem resultados satisfatórios para as crianças daquela faixa etária. É a escola que se adapta à criança enquanto dá início às transformações necessárias para a sua proposta pedagógica. Segundo Moss (2008, p.229), para tal, são criadas condições de trabalho partilhado entre os professores dos dois segmentos, de forma a evitar uma ruptura para as crianças quando chegam ao primeiro ano.

A adaptação inicialmente deve partir do corpo docente das escolas, para poder acolher as crianças que estão saindo da EI e adentrando no EF. Respeitando sempre o processo de transição no ensino da criança, em razão de no EF haver mais “cobrança” em relação às atividades que estão sendo passadas e que compõe a grade curricular. Já na EI é mais presente o lúdico, de modo dinâmico e interativo.

De tal modo, justifica-se a importância de manter práticas da EI, principalmente nos primeiros meses dos anos iniciais do EF. Pois, é justamente o momento em que as crianças estão no processo de adaptação. Visto que, para elas, esse período é considerado como difícil.

BRASIL (2004, p.19) aborda que “é necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental [...]”, fazendo com que o âmbito escolar busque meios de acolher e incluir as crianças que estão saindo da EI. Acolhê-las ressaltando a importância de estar matriculado em uma nova fase de ensino. E, passar para a criança uma segurança quando ela adentrar no EF, auxiliando-as para que não se sintam desamparadas, visto que já tinham toda uma rotina na EI, e nos Anos Iniciais do EF será um pouco diferente.

3.4 Articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Como citado no capítulo anterior, o Ensino Fundamental traz uma perspectiva diferente da Educação Infantil. Que, segundo Quinteiro e Carvalho (2012), tanto na educação infantil como nos anos iniciais, há uma limitação do brincar, e na transição

há diminuição das atividades lúdicas para dar lugar às aprendizagens dos conteúdos.

Por conseguinte, verifica-se uma ruptura originando-se da diminuição do lúdico. Em vista de que as crianças estão inseridas em um contexto e adentram em outro totalmente diferente, deixando a “brincadeira de lado”.

Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2021, p. 82-83) destaca que,

Diante da ruptura da criança que sai da Educação Infantil para o Ensino Fundamental surgiu um questionamento “por que o lúdico é esquecido na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental?”, pois é conhecido que a transição da EI para o EF caracteriza-se como uma questão importante a vida dos educandos, pelo fato de serem colocados sobre uma nova fase, novos conhecimentos e conhecerem novos colegas, novos professores e precisarem adaptar-se às regras colocadas no novo momento. O que ocorre é que parece haver um esquecimento de que o brinquedo, a brincadeira e o uso da imaginação tem papel fundamental em qualquer fase da vida para o estímulo ensino-aprendizagem”.

Como destacado pelas autoras, nota-se que na maioria das vezes no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o lúdico e a brincadeira acabam diminuindo. Pois, são inseridos mais conteúdos, seguindo os parâmetros curriculares destinados à nova etapa de ensino. Assim, não deve haver logo de início uma ruptura do brincar, em decorrência das crianças ainda estarem se adaptando ao processo de aprendizagem. Ressaltando o processo de aprendizagem da criança, segundo Brasil (2005, p. 2-3), “é nesse período de vida que elas adquirem comportamentos, hábitos e constroem as matrizes de aprendizagem”.

A criança deve ser a mais ouvida e preparada para a transição, uma vez que ela quem vai estar mais inserida no processo de adaptação, justamente por ter toda uma rotina da EI. Deve haver toda uma atenção para o aprendizado delas, pois cada uma tem seu próprio ritmo. Quando há um olhar mais cuidadoso voltado para elas, a articulação entre as duas etapas ocorre dentro do seu tempo individual de aprendizagem. O incentivo deve também se fazer presente, tanto dos pais quanto dos professores, para que não se sintam desconfortáveis.

Embora haja uma defesa sobre o engajamento entre essas duas etapas da Educação Básica, Rocha (2011, p. 17) argumenta que a EI não é uma preparação para o EF. Por conseguinte:

[...] a Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental, apesar de estar em permanente articulação com este; o cuidar e o educar são instâncias indissociáveis; o brincar deveria perpassar todos os tempos e espaços da Educação Infantil; e a criança deve sempre ser afirmada como ser social.

Independentemente de salientar a importância da articulação entre a EI para o EF e aqui trazer uma discordância, um diálogo com a criança é necessário fazer-se presente. Partindo do viés de que essa criança não se sinta em um ambiente estranho quando passar por essa transição de ensino, lembrando que o professor(a) é essencial para auxiliar as crianças. Pois, a partir da colaboração, elas conseguirão passar pela transição sem traumas.

3.5 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir de uma concepção não traumática

Perante a discussão apresentada em tópicos anteriores, percebe-se como os teóricos salientam uma descontinuação entre essas duas fases da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Devido a argumentação iniciar-se, principalmente, pelo fato da criança com 6 anos de idade já estar inserida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Visto que no capítulo anterior abordou a educação montessoriana, na perspectiva de que Montessori não divide-a por faixa etária e sim por agrupamentos, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na sua metodologia ocorre diferente da transição no ensino tradicional. Em virtude das crianças estarem em uma turma de idades variadas.

De tal modo, Montessori (2017) aponta que as crianças são pequenos cientistas e exploradores do mundo a partir das suas descobertas no seu desenvolvimento infantil. Portanto, no processo de transição da EI para o EF, as crianças vão desenvolvendo a sua autonomia e aprendizagem com o auxílio dos

professores, como já ocorre em todo processo de educação montessoriana. Observando experiências positivas, rompendo a descontinuidade na aprendizagem e traumas no desenvolvimento das crianças, como destaca Muller (2015).

Diante o exposto neste capítulo, a partir da concepção dos teóricos citados, percebe-se que há uma descontinuidade e que também pode não haver, como cita Muller (2015) e a metodologia de Montessori. Por ora, essa ruptura na aprendizagem das crianças vai se caracterizar ou não a partir de como elas são recebidas nas escolas no seu processo de transição.

CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO

Em uma pesquisa, a metodologia é o principal fator ao qual caracteriza como todo trabalho a ser realizado será conduzido. De tal modo, Minayo (2011, p. 15) salienta que “[...] a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

É importante que a pesquisa tenha sua metodologia definida, delimitando como será a teoria e a prática. Para assim, o pesquisador ter sucesso na sua pesquisa, concluindo então os seus objetivos. Pois, tendo base de qual ponto partir, o pesquisador terá um norte de quais textos ler, buscar autores que tenham a mesma linha de pensamento e realizar resumos e fichamentos para fundamentar a pesquisa. Assim também como delimitar quais procedimentos seguir para realizar a pesquisa de campo, pensando em todo o contexto; de como realizar a entrevista; fazer a transcrição da análise de dados; e, responder a pergunta que instigou realizar tal pesquisa.

Sendo um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a qual se perpassa pelo ramo da pesquisa de campo, esta pesquisa utiliza-se da discussão acerca dos paradigmas científicos. Especificamente, o paradigma emergente, por ser um paradigma a qual o conhecimento está sempre em construção, buscando novos meios de exercer a ciência. Também utiliza-se da pesquisa qualitativa, trazendo diálogos e conceitos, valorizando o que se entende por pesquisa a partir do paradigma emergente. Pois, é através desse paradigma que a pesquisa qualitativa surge.

4.1 Paradigmas científicos: um norte na pesquisa e a pesquisa qualitativa

Os paradigmas científicos são caracterizados como os principais norte para o pesquisador constituir sua pesquisa. Em vista que, baseados neles, tem-se um olhar aprofundado acerca das ciências, desde a moderna à pós-moderna. De tal modo, acerca do paradigma, Amorim e Neto (2011, p. 345-346) mencionam que:

A palavra paradigma é comumente definida nos dicionários pelos vocábulos exemplo, modelo, padrão, contudo, tal como vem sendo empregada nas discussões contemporâneas das Ciências Humanas, ela nos envia ao físico e filósofo Thomas Kuhn (1922-1996) e ao sentido que essa palavra adquiriu em seus estudos sobre o desenvolvimento e a história da ciência. Embora originalmente reporte-se apenas a ciência e, portanto, a um modo bem peculiar de atividade intelectual, o termo paradigma possui hoje um valor universal, sendo aplicado ao pensamento e à atividade humana em geral, a exemplo dos usos de Boaventura de Souza Santos e de Edgar Morin.

Diante dessa definição do paradigma, Santos (2010) salienta que os paradigmas se legitimaram durante vários séculos como o modelo dominante para a produção do conhecimento. Desse modo, traz pontos importantes sobre as ciências, abordando sobre a ciência moderna que é denominada como paradigma dominante, a crise do paradigma dominante e o paradigma emergente, que é tratado como a emergência de uma ciência pós-moderna.

“O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais” (SANTOS, 2010, p.10). Nisso, o autor acredita na ideia de que a ciência moderna busca ser de uma supremacia que não cabe mais nos dias de hoje, por estar um pouco atrasada ou insuficiente nas demandas que a sociedade necessita nos tempos atuais. É nítido que o paradigma dominante vai contra o dogmatismo e as autoridades. E ainda desconfia da eficácia de experiências imediatas.

Percebe-se que a matemática ganha uma força maior. Pois, é utilizada pela ciência moderna para fornecer um conhecimento sobre a natureza. Assim,

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caracteriza (SANTOS, 2010, p. 58).

O paradigma moderno apoiava-se mais em pressupostos como modelo mecanicista; na ideia da matemática como instrumento de investigação; na racionalidade científica que se baseava em totalidade e, na exclusão das variadas formas de conhecimento.

Na crise do paradigma dominante, observa-se que é resultado interativo de uma pluralidade de condições. Fazendo menção a condição social e a condição teórica. Sendo que na condição teórica, vem trazendo quatro justificativas para distinguir a crise do paradigma, que são eles: a teoria da relatividade; a mecânica quântica; os questionamentos da matemática e os avanços tecnológicos da microfísica, química e biologia.

Já sobre as condições sociais, Santos (2008, p. 57) ressalta que estão associadas à industrialização da ciência e das suas ideias de autonomia que acabaram entrando em colapso. E, é a partir desse momento que os cientistas começaram a ter relações de poder abalado, impossibilitando a disponibilidade de recursos e materiais, e assim gerou as consequências para a crise do paradigma dominante. Por isso, é importante discutir e entender como era a realidade social daquele período, principalmente por o paradigma dominante não se dedicar às questões que eram de ordem social.

Como as condições sociais refletem sobre a situação econômica, social e também política, é mais fácil construir novos paradigmas. De tal modo, a partir da crise do paradigma dominante surge o paradigma emergente. Que, segundo Santos (2010, p. 59-60), ainda é uma especulação, visto que:

A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada.

Assim, apresenta quatro teses sobre esse paradigma, que são: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) Todo conhecimento é local e total; 3) Todo conhecimento é autoconhecimento; 4) Todo conhecimento visa a constituir-se num novo senso comum.

Abordando a questão de que todo conhecimento científico-natural é científico-social, Santos (2010) salienta que a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais começa a deixar de ter sentido e utilidade. Portanto,

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco

considerávamos insubstituíveis, tão como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (SANTOS, 2010, p. 61).

Quando Santos (2010) cita que todo conhecimento é local e total, evidencia sobre o conhecimento tanto na ciência moderna quanto na ciência pós-moderna. Sendo assim, “na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide” (SANTOS, 2010, p. 64). Já na ciência pós-moderna “o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade” (SANTOS, 2010, p.66).

Parafraseando Clausewitz, podemos afirmar que o objeto é continuação do sujeito por outros meios. Por isso todo conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que ele se conhece do real (SANTOS, 2010, p. 67).

Como a própria palavra ciência significa conhecimento, tudo que se entende como ciência refere-se a um conhecimento ou autoconhecimento. Seja um conhecimento comprovado cientificamente que dispõe da teoria e prática, ou conhecimento do senso comum.

Na tese de que todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum, Santos (2010) defende a ideia de que a ciência pós-moderna pode também aceitar o senso comum como uma fonte de ciência. Desse modo, conceitua-o tanto na ciência moderna quanto na pós-moderna.

Santos (2010) salienta que na ciência moderna há uma ruptura epistemológica do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, sendo um salto qualitativo. Já na ciência pós-moderna, traz que ao sensocomunizar-se, não devemos desprezar o conhecimento que valoriza a tecnologia, pois este deve-se traduzir em sabedoria de vida. O autor reconhece que o senso comum também pode ser prático e pragmático. Abrangendo não somente o conhecimento com ênfase na tecnologia, mas também o conhecimento que é produzido e vivenciado por grupos sociais.

Baseado nas teses de Santos (2010), este TCC se firma na tese de que todo conhecimento é autoconhecimento e também que todo conhecimento é construído num senso comum. Pois, quando se fala que todo conhecimento é autoconhecimento, está trazendo para a discussão formas de se descobrir novas possibilidades. Assim sendo, com este Trabalho de Conclusão de Curso pretende-se trazer novas possibilidades acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana, instigando os leitores e novos pesquisadores a realizar novas descobertas sobre o tema.

Esta pesquisa se caracteriza também na tese de que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, porque na ciência pós-moderna é compreendido que há diversas formas de conhecimento. E assim, há mais possibilidades do pesquisador enriquecer seus pressupostos a fim de trazer novos conhecimentos e descobertas para a ciência.

Diante da discussão dos paradigmas científicos, é possível ter um novo olhar sobre o que é ciência, seja a moderna ou a pós-moderna. Nisso, fica a certeza de que estamos em constante aprendizado. Sendo a pesquisa um processo de descobertas, de buscar respostas para as inúmeras perguntas, Gil (2002, p. 17) aponta que:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é referida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Portanto, a pesquisa proporciona aprendizados e conhecimentos significativos para os estudos do pesquisador. De tal modo, o paradigma emergente vai valorizar a pesquisa qualitativa, pois avalia tanto aspectos positivos quanto negativos. Que, de acordo com Chizzotti:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim,

procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com o que não pode ser quantificado. Assim, o paradigma emergente vai valorizar a pesquisa qualitativa que defende a tese de que todo conhecimento é autoconhecimento e também que todo conhecimento científico é constituído num senso comum.

Chizzotti (2003) destaca ainda marcos importante para o conceito de pesquisa qualitativa, sendo cinco. O primeiro marco deu início no final do século XIX, trazendo o romantismo e o idealismo, que reivindica uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do mundo da vida. Já o segundo marco está ligado a estudos sócio-culturais e também da antropologia. E, é destacado na primeira metade do século XX.

O terceiro marco durou entre o pós II guerra e os anos 70, que denominou-se como a fase áurea da pesquisa qualitativa que vai se consolidar como um modelo de pesquisa. Principalmente, a partir dos cânones estabelecidos nos períodos precedentes.

O quarto marco, que foi na década de 70 a 80, é destacado pelo fato de terem aumentado os recursos para investimentos públicos e privados. A partir da expansão desses recursos e do desenvolvimento da pesquisa que surgem novas orientações e novos paradigmas. Já o quinto marco, que foi na década de 90 em diante, está demarcado pelo desaparecimento do único sistema concorrencial do capitalismo liberal.

Referindo-se ao fato de que na pesquisa qualitativa o pesquisador não se preocupa com o que é quantificado, Goldenberg (1997) afirma que o pesquisador deve se preocupar com o contexto a qual é pesquisado. Pois, a representatividade numérica não dá embasamento para a pesquisa. A pesquisa qualitativa vem a permitir uma interação com os sujeitos pesquisados.

Ainda de acordo com Goldenberg (1997), quando os pesquisadores adotam a abordagem qualitativa nas suas pesquisas, estão recusando a legitimar os seus conhecimentos ao que é quantificável. Portanto, é pesquisando que se descobre e

que também se obtém a resposta para inúmeras perguntas que nos fazemos. Desta maneira, em um trabalho monográfico, a pesquisa permite realizar novas descobertas, respondendo a questão-problema e a concretização dos objetivos. Principalmente na pesquisa qualitativa, que vai para além da análise de dados.

Aspirando atingir os objetivos delimitados para esta pesquisa, a pesquisa qualitativa juntamente com o paradigma emergente será o alicerce para auxiliar na realização dos objetivos. Por meio da pesquisa de campo será possível investigar o sujeito e também o objeto, trazendo uma ampla discussão e conclusão acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Abordando principalmente a transição de ensino, visando o aprendizado e protagonismo da criança na perspectiva montessoriana e, ressaltando que a criança é a principal protagonista do aprender.

4.2 - A pesquisa de campo e os procedimentos para a coleta de dados

Escolher o tipo de pesquisa é primordial para definir o percurso a fim de alcançar os objetivos delimitados. De tal modo, a pesquisa de campo realiza uma aproximação com o tema proposto neste trabalho.

A escolha pela pesquisa de campo deu-se por ser uma oportunidade mais aprofundada de adquirir conhecimento sobre o tema desta monografia, que é "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança como protagonista do aprender na perspectiva montessoriana". Pois, é importante estar no ambiente escolar (Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano, instituto onde a pesquisa foi realizada), vivenciando a realidade a qual se pesquisa e ouvindo os sujeitos investigados. Sendo que, o objetivo é compreender como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do protagonismo da criança, na perspectiva montessoriana.

No que se refere à pesquisa de campo, Brandão (2007, p. 13) destaca que:

O trabalho de campo, a pesquisa antropológica, para mim, é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, antropo-logo, educador e pessoas moradoras

de uma comunidade rural, lavradores, mulheres de lavradores, pequenos artesãos, professoras das escolas e assim por diante.

Concordando com Brandão, a pesquisa de campo nos permite estar inserido na realidade a qual se pesquisa. Em razão do pesquisador vivenciar e compreender a realidade do seu objeto de estudo, podendo interagir e aprender com os sujeitos da pesquisa. Criando uma relação e abrangendo para uma dimensão de novos significados. A pesquisa de campo se qualifica como relevante e associa-se a pesquisa qualitativa. Pois, o pesquisador vai de encontro ao meio social, econômico e político.

Por meio da pesquisa de campo pretende-se alcançar os objetivos delimitados, trazendo uma gama de discussões e contribuições. Tanto sobre a pesquisa bibliográfica utilizada para fundamentar esta monografia, quanto a pesquisa de campo, que é onde os objetivos são de fato alcançados.

Desta maneira, compreende-se que existem várias formas de coleta de dados, trazendo uma investigação detalhista das informações coletadas, sejam de cunho social ou científico. Por ser uma pesquisa de campo, os instrumentos para recolha de dados foram: levantamento bibliográfico, diário de bordo, observação participante e entrevista semiestruturada.

Em relação a observação participante, Minayo, Deslandes e Gomes (2019, p. 64) apontam que:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Optar pela observação participante justifica-se pela oportunidade de aproximar-se da realidade do contexto escolar pesquisado. Possibilitando que o

pesquisador tenha uma ligação mais direta com os sujeitos da pesquisa. Permitindo realizar uma abordagem natural, colocando-se no lugar do sujeito.

De tal modo, a observação participante constituiu-se em um roteiro apresentado ao Instituto, dividido em seções. Assim, essa observação ocorreu a partir da rotina escolar observada pela pesquisadora, ao mesmo tempo em que participava das atividades juntamente com as crianças; dialogando com elas e acompanhando no exercício das atividades em sala de aula e fora dela. Diante dessa observação, foi possível realizar a entrevista semiestruturada com os sujeitos pesquisados.

Enfatizando a entrevista semiestruturada, Boni e Quaresma (2005, p. 75) ressalta que:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o importante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidos, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (...) Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

A entrevista semiestruturada é importante e necessária, por permitir a escuta atenta do pesquisador com os sujeitos que estão contribuindo para a pesquisa. Com o intuito de que respondam às perguntas previamente delimitadas pelo entrevistador e também, abranja para que o entrevistado possa responder questões que não estava no planejamento. Dando espaço para os sujeitos se sentirem à vontade no momento da entrevista.

De tal modo, a entrevista foi estruturada a partir de um prévio roteiro (conforme apêndice E) abrangendo para outras perguntas, buscando viabilizar a interação natural dos questionamentos delimitados; ampliando para respostas livres dos sujeitos. Além da observação, a entrevista foi essencial para alcançar os objetivos propostos.

4.3 - Campo empírico e colaboradores da pesquisa

Inicialmente foi realizada uma pesquisa no site da ABEM⁷ e OMB⁸, no intuito de analisar as escolas montessorianas na Bahia e que estão associadas aos regulamentos da Educação Montessoriana. De acordo com a OMB, na Bahia há escolas dentro dos regulamentos em: Cruz das Almas; Feira de Santana; Ipiaú; Jequié; Salvador e Vitória da Conquista.

O campo empírico para a realização desta pesquisa foi o Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano (nome fictício), no município de Feira de Santana-BA, que tem uma distância de aproximadamente 115 km da capital da Bahia. A escolha pelo Instituto justifica-se por realizarem práticas pedagógicas com uma aproximação ao método montessoriano, ao invés de utilizarem o método tradicional a qual já estamos acostumados.

O público alvo desta pesquisa são a(s) professora(s) do Grupo 5 e do 1º ano; a coordenadora pedagógica; e, as crianças do Grupo 5 e do 1º ano. Com o intuito de compreender como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental visando o protagonismo das crianças, na perspectiva montessoriana. As turmas não são divididas por agrupamentos, como propõe Montessori em seu método. Portanto, o Grupo 5 refere-se à Educação Infantil e o 1º ano aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como os principais sujeitos de investigação são as crianças, elas tiveram a oportunidade de contribuir com a pesquisa através da interação com a pesquisadora e da entrevista semiestruturada. É importante que as crianças tenham seu espaço de fala, contribuindo para sua autonomia e também para a pesquisa. Para que não fique algo monótono, onde o entrevistador só ouve aquilo que está no seu planejamento sem levar em consideração o que as crianças querem nos proferir.

Para melhor compreender a organização das turmas observadas, será feita uma tabela com as informações, a seguir:

Tabela 1 - Indicativo das crianças matriculadas no Grupo 5 e 1º ano

Turmas	Idade	Crianças matriculadas
--------	-------	-----------------------

⁷ Associação Brasileira de Educação Montessoriana

⁸ Organização Montessori do Brasil

Grupo 5	Entre 5 e 6 anos	11
1º ano	Entre 6 a 7 anos	12

Fonte: Coordenadora do Instituto

Caracterizando o campo empírico da pesquisa, o Instituto foi fundado em 1971, completando 51 anos de fundação. Sendo que antes era Escola Montessoriana (nome fictício), e no ano de 2021 passou-se a ser Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano, por um novo dono. Embora outro dono tenha assumido a gestão, a metodologia continua a mesma.

O método montessoriano se faz presente nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pois, de acordo com a coordenadora, os Anos Finais do Fundamental não adere ao método. É mais o sociointeracionismo, uma realidade diferente. Mas, devido ao fato de que os alunos que estão no 6º ano já terem sido alunos da EI e EF Anos Iniciais no Instituto, contêm na bagagem estudantil o método montessoriano.

O Instituto tem como objetivo a prestação de serviço de ensino desde a Educação Infantil à Universidade. Caracteriza-se por ter abordagem educacional integrada em ações, produtos e serviços. Visando a articulação de conhecimentos desenvolvidos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Universidade (sendo que é um Instituto que está localizado em outras cidades, abrangendo para o Ensino Superior). Preocupa-se em oferecer uma proposta pedagógica flexível, moderna, inovadora e repleta de valores.

No quesito de infraestrutura, na entrada do Instituto há um grande corredor, que após ele, dá acesso às salas de aula. Antes disso, tem a recepção que é logo na primeira sala. A cantina vem em seguida.

Do lado direito após o corredor, está a sala do Grupo 4 e Grupo 5. Próximo a escada está a sala do Grupo 2 e Grupo 3. Ainda no térreo, há uma grande área e um parquinho que é da “Educação Infantil”.

No primeiro andar tem a sala exclusiva do 1º ano e outras salas que há aula das turmas do 2º ao 5º ano. A medida de qual aula for em determinado horário, os alunos se deslocam para irem até a sala. Diferente do 1º ano que tem a sala fixa, e

são os professores quem se deslocam para irem de encontro a eles. Na sala do Grupo 5 há apenas uma professora e na sala do 1º ano há duas.

Figura 9 - Vista do espaço escolar



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Um instituto ou uma escola montessoriana, se configura de acordo com o que Montessori descreve no seu método pedagógico. Trazendo um ambiente propício a acolher as crianças (MONTESSORI, 2017). De tal modo, o Instituto a qual a pesquisa se realiza adequa-se ao proposto no método, tanto no quesito de que os materiais são adequados ao tamanho das crianças quanto na forma em como o ambiente é preparado voltado totalmente para a autonomia delas, especificamente as que estão na EI.

Visto que na EI o ambiente é preparado de acordo com o método, no Instituto pesquisado organiza-se na divisão de: Vida Prática; área de Linguagem; Matemática e Sensorial. A estrutura do ambiente, como a pia e estantes dos materiais, são do tamanho das crianças para que possam alcançá-los. É possível

encontrar materiais como: Tábua de Séguin, Material Dourado, livros no cantinho da leitura e itens sensoriais, destacando o colar de macarrão. Na sala do 1º ano do EF há também a presença dos materiais citados anteriormente, pois é uma extensão da EI.

Figura 10 - Vista da Vida Prática do Grupo 5



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Os materiais disponibilizados na vida prática são manipulados pelas crianças, geralmente, quando elas entram na sala pós-parquinho. Assim, elas pegam os materiais, sentam-se sob o tapete e desenvolve a atividade.

Figura 11 - Amostras de Ciências do 1º ano



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Na sala do 1º ano há amostras de ciências em conserva, como: feto de bezerro, cobra, aranha e diversos outros animais e elementos como sapo e verme.

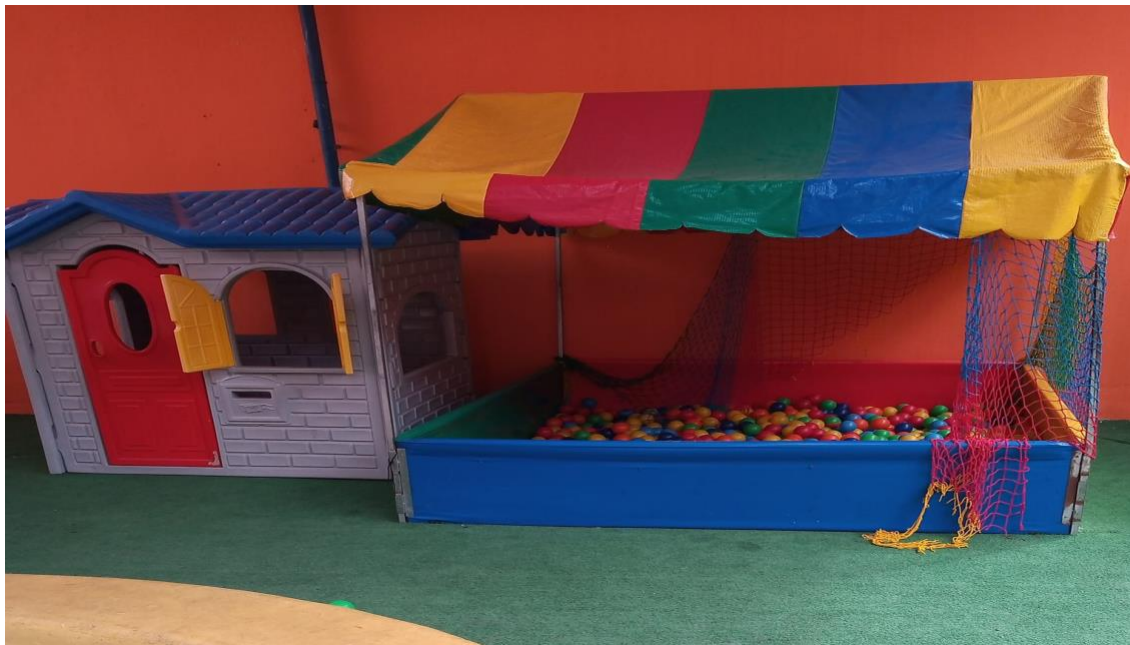
Há no Instituto, uma quadra que é utilizada para aulas de Educação Física; a sala de Música e Artes, que se encontram desativadas.

Dito isso, em questão de acessibilidade, o prédio que está às salas da EI e que dá acesso às salas dos Anos Iniciais do Fundamental, há somente uma escada com corrimão. Já o prédio anexo, acesso para os Anos Finais, há rampas, pensado justamente na questão da inclusão e acessibilidade. Uma sugestão é que no prédio do térreo haja rampa, para que alunos que estão nos Anos Finais do Fundamental e necessitam da rampa, possam também frequentar salas dos Anos Iniciais.

O Instituto Montessoriano pesquisado demonstra-se inclusivo por disponibilizar vagas para Educação Especial, atendendo crianças com autismo

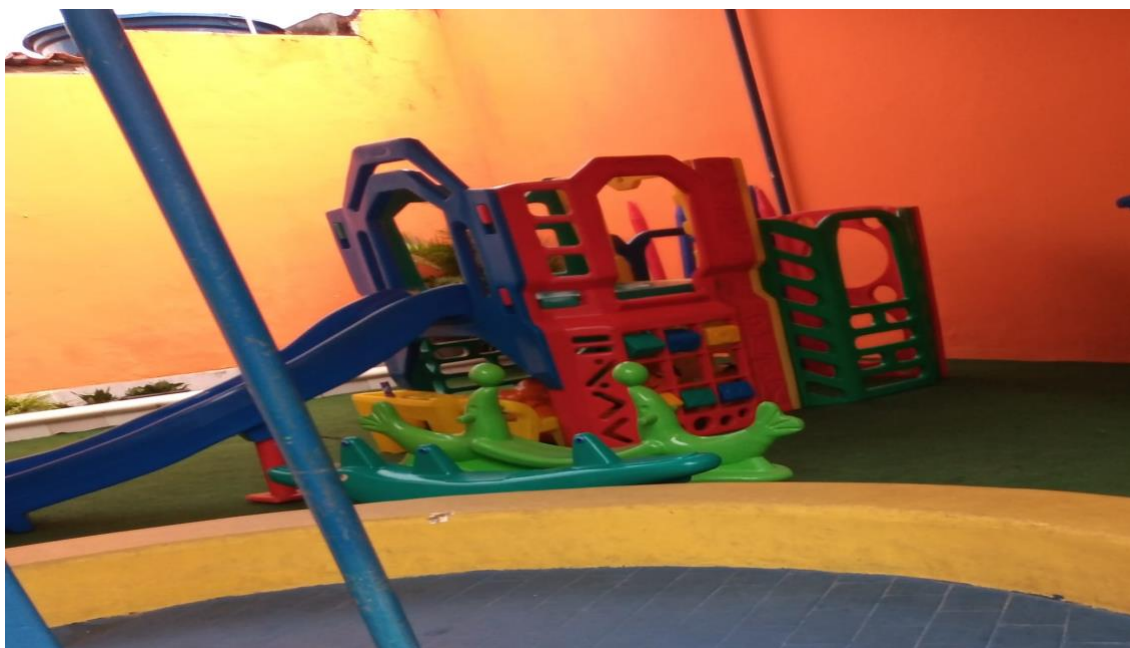
desde o grau leve ao severo, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, Transtorno Opositivo Desafiador, a qual todos possuem laudos e relatórios.

Figura 12 - Parque da Educação Infantil



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Figura 13 - Vista do escorregador



Fonte: Autora (Agosto/2022)

O parque que é destinado apenas à Educação Infantil, segundo a coordenadora, contém alguns brinquedos, como: escorregador e casinha com piscina de bolinha (conforme observamos na figura 12 e 13).

Figura 14 - Vista da sala do Grupo 5



Fonte: Autora (Agosto/2022)

A sala do Grupo 5 é espaçosa e há uma boa iluminação e ventilação. Tornando o ambiente mais propício para a troca de conhecimento. Na sala há pia para higienização das mãos das crianças e escovação dos dentes após o lanche; cadeiras ao redor das mesas, sendo 4 mesas a qual 2 são quadradas e 2 redondas; armário para guardar os itens de higiene das crianças, do tamanho delas; armário para armazenar os materiais utilizados em sala, como: livros, lápis de cor, tinta guache, etc. Há também o alfabeto disponibilizado na parede da sala, assim como os numerais de 0 a 9.

Figura 15 - Vista do ambiente de higienização do Grupo 5



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Diante a imagem acima (figura 15), observa-se que a pia é proporcional ao tamanho das crianças com idade entre 5 e 6 anos.

Figura 16 - Armário dos materiais de higiene das crianças do Grupo 5



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Montessori (2017) destaca que a mobília tem que ser com uma pia bem baixa, para que as crianças possam ter acesso, inclusive as que têm idades entre três e quatro anos. A autora destaca ainda que os armários devem ser pequenos e que cada um possua a sua chave, e, ao alcance das crianças. Pois, poderão abrir ou fechar quando houver necessidade de acomodar ou retirar os seus pertences.

Assim, o Instituto a qual a pesquisa se realiza está de acordo com o que Montessori define como ambiente montessoriano propício à autonomia das crianças. Contendo os itens necessários para que possam desenvolver suas atividades e necessidades a partir das demandas próprias.

Figura 17 - Vista da sala do 1º ano



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Na sala do 1º ano já é diferente. Há carteiras organizadas em círculo; um quadro branco; mesa do professor; e armário (mas não são do tamanho das crianças).

Conforme Abreu (2021, p. 77):

As salas Montessori, como resposta a um método de ensino diferente, adotam também uma estrutura e organização diferenciadas. Baseada no ensino individual, a organização da sala permite que as crianças realizem diferentes tarefas no mesmo espaço, sem perturbarem a concentração dos outros. A sala transmite uma sensação de abertura espacial e divide-se em diferentes zonas, de forma a permitir o desempenho simultâneo em atividades que necessitam de diferentes graus de concentração e silêncio. As mesas enfileiradas das escolas tradicionais, são agora substituídas por pequenos agrupamentos.

Diante do que Abreu (2021) salienta, percebe-se o quanto é importante um ambiente organizado pensando no desenvolvimento das crianças. Montessori descreve bem a necessidade de haver essa organização para que a criança tenha espaço livre para aprender e interagir com os colegas.

Assim, a sala do 1º ano também está dentro do que Montessori propõe. Visto que, é organizada em círculo, possibilitando que as crianças fiquem umas de frente com as outras. A única sugestão é que o armário também fosse do tamanho das crianças para que pudessem pegar os materiais quando houvesse necessidade.

4.4 - Perspectivas da análise de dados

Na pesquisa qualitativa de campo, a produção de dados é de fundamental importância por mostrar detalhamento da pesquisa. Partindo do viés de como foi realizada e concretizada os objetivos.

Sobre a análise de dados, Teixeira (2003) nos apresenta que essa fase é o processo de formação de sentido que vai para além dos dados, onde dá significado aos dados coletados. É ainda, um processo complexo por envolver retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, o que leva a constituir o estudo.

De tal modo, no próximo capítulo iremos apresentar os dados coletados a partir da observação participante e da transcrição das entrevistas semiestruturadas, tendo um olhar e uma escuta sensível, com o intuito de compreender as falas dos sujeitos investigados e também preservar a sua identidade. Com a análise de dados é possível analisar e refletir os sujeitos objetos de estudo para concretizar a pesquisa.

CAPÍTULO 5 - UM OLHAR ATENTO SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA: A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo apresenta os resultados e as reflexões a partir da pesquisa de campo, realizada no Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano, no município de Feira de Santana-BA.

Para melhor compreensão, será organizado em dois subcapítulos: 1) As observações: Grupo 5 e 1º ano; 2) As entrevistas e o diálogo entre os autores. Dentro do subcapítulo 2 salienta a importância sobre: A relação entre Família e Escola; Práticas Pedagógicas; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Vida Prática; Diminuição do “brincar” para as crianças do 1º ano; e, Crianças do 1º ano. E por fim, apresenta a síntese da discussão dos resultados. Esse diálogo com os resultados obtidos encontra-se dividido em subcapítulos e categorias, para melhor compreender os dados apresentados a partir da pesquisa de campo. Uma vez que as perguntas direcionadas as entrevistadas foram diferentes, não seguindo um roteiro semiestruturado único.

A pesquisa de campo realizada no Instituto Pequeno Aprendiz Montessoriano ocorreu entre os dias 08/08/2022 a 24/08/2022 no turno matutino. Sendo que, de 08/08/2022 a 12/08/2022 foi realizada a observação no Grupo 5 das 07:45 às 12:00 e do dia 15/08/2022 a 19/08/2022 no 1º ano, sendo na segunda-feira e terça-feira das 07:00 às 12:30 e de quarta-feira a sexta-feira das 07:30 às 12:00. No dia 23/08/2022 foi realizada a entrevista com a coordenadora, as professoras e crianças do 1º ano. Já no dia 24/08/2022 foi realizada somente com a professora do Grupo 5. A entrevista seria realizada também com as crianças do Grupo 5, todavia, no dia marcado não compareceram por questões de saúde.

5.1 As observações: Grupo 5 e 1º ano

As observações foram realizadas em duas semanas seguidas, sendo uma na turma do grupo 5 e outra no 1º ano, como destacado anteriormente. Por conseguinte, foi possível acompanhar como é a rotina semanal das duas turmas.

A fim de obter os dados a serem analisados posteriormente, foi realizada a confecção de um diário de bordo contendo as observações e reflexões acerca da pesquisa de campo.

Durante as observações, no grupo 5, percebe-se como se mantém a rotina do parquinho, onde todas as manhãs antes de entrarem para a sala, é hábito deles. Exceto nos dias chuvosos, por conta que o parquinho encontra-se próximo ao pátio que é uma área aberta.

Observa-se ainda que há o trabalho com as crianças com as letras de lixa, que é um dos materiais montessorianos. Assim, as crianças manipulam, sentem a textura e, em seguida, escrevem a letra da forma que sentiram. A partir disso, a professora estimula o raciocínio das crianças, instigando a pensarem em objetos ou nomes próprios com a letra que está sendo trabalhada no dia.

As crianças vão aprendendo as letras do alfabeto e associando a uma palavra conhecida. O interessante do método montessoriano é que não segue a sequência do alfabeto, mas sim a desenvoltura da letra. Portanto, se está trabalhando a letra “u”, vai trabalhar todas as letras que têm o mesmo movimento. Para que as crianças fixem o exercício do movimento na letra de lixa em sua memória.

Cada material manipulado pelas crianças contém uma intencionalidade. Onde, ao mesmo tempo em que as crianças estão manipulando, estão aprendendo. Como por exemplo, a tábua de séquin que tem a finalidade de permitir à criança perceber a passagem de uma dezena para outra.

A imagem abaixo apresenta alguns dos materiais montessorianos manipulados no Grupo 5, como as Barras Vermelhas e Azuis, por exemplo.

Figura 18 - Materiais pedagógicos montessorianos do Grupo 5



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Os materiais são organizados em uma estante ao alcance das crianças para que possam desenvolver atividades com elas assim que se sentirem à vontade. Geralmente, as crianças manipulam esses materiais no momento inicial da aula, antes da rodinha de “Bom dia”. Elas estendem o tapete na sala e colocam o material sob ele.

Por seu turno, foi possível observar que os alunos já consolidaram uma rotina no momento inicial da aula. Após entrar na sala, os alunos possuem uma relação autônoma em retirar as atividades, dependurar suas mochilas e suas lancheiras.

No Grupo 5 há mais o momento do brincar, de manipularem os materiais. Fazem atividade no módulo, mas não com tanta frequência. As crianças têm autonomia na sala de aula para escolher os materiais a serem manipulados, que vai desde o que está proposto na vida prática aos materiais de Matemática e Linguagem.

Na turma do 1º ano a rotina é diferente. As crianças chegam e não vão ao parquinho, sendo que já tem uma carga horária de aula maior. Em virtude de que

nas segundas e terças-feiras as crianças têm aula das 07h às 12:30. Então já percebe a diminuição do brincar no 1º ano, havendo uma descontinuidade, a qual foi apontada pelos teóricos discutidos no capítulo 3. Pois, para eles, são "cobradas" mais atividades, que vão desde Linguagem a aula de Artes. São as próprias crianças que constroem sua agenda, diferente do Grupo 5 que é preenchido pela professora.

Por conseguinte, os materiais do 1º ano também são organizados ao alcance das crianças, conforme podemos observar na imagem abaixo (figura 19).

Figura 19 - Alguns materiais pedagógicos montessorianos do 1º ano



Fonte: Autora (Agosto/2022)

Após escreverem as informações na agenda, as crianças geralmente fazem o ditado mudo que são dispostos pelas professoras. Assim, a medida que forem completando esse ditado, é marcado um X na caderneta da professora. Até completarem todos

Como as crianças do 1º ano, em sua maioria, já sabem escrever soletrando as sílabas, esse ditado mudo, contém imagens com determinados segredinhos (seja

“rr”, “r” no final da palavra, “ss”, enfim). As crianças respondem o ditado numa folha impressa disponibilizada pela professora e posteriormente, descobrem o segredo. Ou, à medida que vão escrevendo as palavras, já percebem o sentido do ditado.

Após esse ditado mudo, a professora geralmente senta em rodinha no chão com o alfabeto móvel e as imagens que foram entregues para o ditado. Feito essa rodinha, é trabalhado o segredo descoberto pelas crianças e a professora vai compartilhando algumas regrinhas. Por exemplo, durante um dia de observação, foi trabalhado a sílaba “qu” a qual a professora explicou para a turma que não há palavras escritas com “q” sem o “u”.

De tal modo, na aula do dia 15/08, com o segredinho do ‘r’, após sentarem-se em rodinha próximo ao tapete, a professora Vitória perguntou: “Se tirar o ‘r’ da palavra ‘Mar’ que palavra fica?”

Todos responderam: “Má”

A professora continuou: “E se tirar o ‘r’ da palavra ‘pescador’, fica como?”

Todos responderam: “pescado”

A prática do ditado estimula à escrita, leitura e atenção. Pois, a criança vai está escrevendo a palavra a partir do que está visualizando na imagem disponibilizada e estimula o cérebro a descobrir o segredo por trás de cada imagem. Quando sentam-se na rodinha, o diálogo é coletivo. As crianças aprendem e identificam juntos os que estão por trás de cada segredo.

A criança que for terminando as atividades no 1º ano, vão se dispersando na sala. Uma indo para a vida prática, outra para o cantinho da leitura, ou até mesmo realizando outra atividade que não foi feita anteriormente. Sendo um trabalho individual ou em conjunto com os colegas. O cantinho da leitura é organizado com livros literários e tatame de EVA. Um ambiente colorido para estimular a atenção das crianças.

No 1º ano há mais atividades nos módulos, assim como também há mais disciplinas, como Espanhol e Artes. Dessa forma, as crianças acompanham a aula pelo módulo, exceto quando há uma dinâmica diferente, ou seja, uma aula para

além do módulo. Com as observações do 1º ano, percebe-se que há mais conteúdo do que no Grupo 5.

Observou-se ainda que a professora incentiva a leitura das crianças e motiva-as com frases: "Você é capaz"; "Você consegue!"; "Eu estou aqui para lhe auxiliar se tiver dúvida!". E isso é muito importante para o desenvolvimento da criança dentro da sala de aula e para além dela, pois vão desenvolver sua autonomia e ao mesmo tempo é incentivado pela professora a chegar ao objetivo.

De tal modo, diante das observações, percebe-se que as crianças, tanto do Grupo 5 quanto do 1º ano, têm espontaneidade e autonomia para interagir com as pessoas que chegam em sua sala. Houve a interação entre elas e a pesquisadora, a qual se sentiam à vontade para falar sobre o dia a dia, algo que aconteceu com ela ou algum familiar.

Elas próprias pedem ajuda quando não conseguem desenvolver tal atividade. Diante disso, houve uma interação significativa durante os dias de observação. As crianças do 1º ano, por exemplo, se sentiam à vontade para lerem o texto dos módulos para a pesquisadora. Textos esses que eram para a discussão inicial da aula.

A partir das observações realizadas, foi possível perceber a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como se dá o protagonismo da criança em um Instituto Montessoriano. Principalmente, na questão da autonomia e liberdade que as crianças têm em sala de aula.

Através do método montessoriano, as crianças vão desenvolvendo a sua autonomia, e isso é possível percebê-la no Instituto pesquisado, visto que as crianças desenvolvem as suas atividades diante a sua necessidade no momento. Certo que há o momento da atividade, de manipular os materiais e do lanche, mas também, as crianças têm a autonomia de decidir se se sentem bem desenvolvendo-a ou não.

De tal modo, se necessitar que haja uma pausa na atividade que está sendo desenvolvida em sala, por exemplo, as crianças comunicam a professora e essa pausa é feita. Portanto, percebe-se que o Instituto realiza seu trabalho pedagógico com a criança, ouvindo-as e compreendendo as suas necessidades.

5.2 As entrevistas e o diálogo entre os autores

As entrevistas foram realizadas com a coordenadora escolar, a professora do Grupo 5, as professoras do 1º ano e 3 crianças do 1º ano. Com o intuito de preservar a identidade de cada um, foram utilizados nomes fictícios para nomeá-las. Portanto, a coordenadora pedagógica será chamada de Alice, a professora do Grupo 5: Jéssica, as duas professoras do 1º ano: Vitória e Letícia. Também utilizaremos nomes fictícios para as crianças, nomeando-as de Júnior, Ana e Cássia. Assim, inicia-se pela entrevista com o corpo docente da instituição e, em seguida, apresenta a entrevista com as crianças.

Foi construída uma tabela sobre a pergunta relacionada ao tempo de experiência, o cargo que ocupa e o tempo de formação das docentes, a saber:

Tabela 2 - Quadro informativo das entrevistadas

ENTREVISTADAS	CARGO	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA
Alice	Coordenadora pedagógica	Primeira formação: Educação Física Segunda formação: Licenciatura em Pedagogia Pós-graduação: Neuropsicopedagogia e Educação Montessoriana	23 anos na área de coordenação
Jéssica	Professora do Grupo 5	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia	5 anos na antiga escola e 1 ano na nova
Vitória	Professora do 1º ano	Graduação em Pedagogia	7 anos
Letícia	Professora do 1º ano	Graduação em Pedagogia	30 anos

Fonte: Professoras e coordenadora do Instituto

Diante das respostas das entrevistadas, observa-se que todas são formadas em Licenciatura em Pedagogia e, já atuam no Instituto há certo tempo.

Especialmente a coordenadora que tem 23 anos na área de coordenação e ainda tem especialização em Educação Montessoriana, adequando-se à metodologia utilizada no Instituto e ao cargo que ocupa.

Em destaque também, a professora Letícia, que já atua a 30 anos no Instituto nos Anos Iniciais, contendo uma extensa bagagem contribuindo para a alfabetização e autonomia das crianças quando chegam ao 1º ano.

A professora Vitória atua no Instituto desde a sua graduação em Pedagogia, iniciando com um estágio até ser professora efetiva. A professora Jéssica, atuava em outra turma no mesmo Instituto, passando a ser professora do Grupo 5 no ano vigente.

De tal modo, para compreender melhor os dados coletados, foi necessário estruturá-los em seções visto que as perguntas foram diferentes. Inicia-se por trazer a relação entre família e escola, pois sabe-se que é importante o diálogo entre ambos.

5.2.1 Relação entre família e escola

A educação dos alunos ocorre em conjunto, sendo uma mão de via dupla entre a família e a escola. De tal modo, a responsabilidade não fica somente com a escola, visto que é o espaço onde os alunos adquirem conhecimento de acordo com os conteúdos propostos nos parâmetros curriculares. Pensando nesse viés, o comprometimento com o educando é de todo contexto escolar. Envolvendo coordenação, diretoria, os educandos e outros estudantes, e também é comprometimento da família, incentivando-o para o aprendizado.

Sendo a relação entre família e escola de suma importância para as crianças no incentivo à educação, Piaget (2007, p. 50) destaca que,

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois há muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda a recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos Pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais o interesse pelas

coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Como mencionado, percebe-se o quanto é relevante o papel da família na rotina escolar dos filhos, principalmente nas decisões sobre a educação, estimulando a aprendizagem colaborativa. É fundamental esse questionamento em prol da relação entre família e escola, em razão do incentivo da família no ambiente escolar constituir para um bom desempenho das crianças. O que contribui também para que os educandos tenham um novo olhar sobre o mundo a sua volta e ainda, desenvolvam constantemente a autonomia no seu processo de formação.

Diante dessa importante relação, surgiu a indagação de como ocorre o desempenho das famílias em acompanhar o processo de aprendizagem das crianças no Instituto, a qual a coordenadora Alice respondeu que:

Super participativas.

Na verdade, eu digo sempre que os pais que matriculam, que deixam aqui [...] porque, geralmente as crianças que estudam aqui já estudam desde a Educação Infantil. É por conta do método. Porque eles conhecem, eles gostam do método, eles acreditam muito no método. E, eles falam muito dessa questão que as crianças montessorianas têm essa questão da autonomia. Os pais valorizam muito isso. Então, assim, as famílias aqui são muitos presentes (ALICE, 2022).

As famílias desse Instituto se preocupam em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, participando ativamente da educação dos filhos. Uma questão importante que a coordenadora ressalta é que os pais matriculam os filhos no Instituto por conta do método montessoriano. Então, esses pais estão preocupados com a autonomia e liberdade das crianças desde cedo, levando-os a matriculá-los desde a Educação Infantil.

Assim, uma forma de incentivar ainda mais a relação da família com o Instituto é promover a discussão interativa sobre a família nas salas de aula. Para que os alunos compreendam que seus familiares também contribuem para o seu aprendizado.

E, a outra forma, são as reuniões com os pais por deixá-los a par da educação dos filhos no Instituto. Sendo que os familiares tem contribuição importante na reunião, podendo promover melhorias para a aprendizagem. Não só uma reunião da coordenação com os pais, mas que os filhos também possam participar compreendendo por outro olhar a sua trajetória no Instituto.

Por esse viés, a seguir serão apresentadas as práticas pedagógicas do Instituto, destacando como são organizadas as disciplinas e as práticas de ensino a partir do método montessoriano.

5.2.2 Práticas pedagógicas

Partindo do pressuposto de que o método montessoriano envolve a criança a fim de ser livre para movimentar-se em sala; que ela utiliza quaisquer materiais para a sua autoeducação; e, que o(a) professor(a) interfere pouco na aprendizagem das crianças, foram levantados alguns questionamentos a respeito de como são organizadas as práticas pedagógicas no Instituto. As perguntas foram direcionadas a coordenadora e a professora do Grupo 5.

Ao ser perguntada como são organizadas as disciplinas no Instituto, Alice respondeu que:

Na Educação Infantil a gente tem: Linguagem, Educação Cósmica, que abrange como um todo, que é Ciências da Natureza, Ciências Sociais. Porque Montessori não fala de Ciências, a gente não usa Ciências. Ela fala Educação Cósmica mesmo, que ela entende que o Eu faz parte do planeta como um todo [...]

Então, a gente tem: Linguagem, Vida Prática, Matemática, Educação Cósmica, que aí entra Ciências da Natureza, Ciências Sociais. Então são essas disciplinas que a gente tem (ALICE, 2022).

A Educação Cósmica e a Educação como Ciência é um dos pilares que constitui a metodologia montessoriana, como bem destaca a discussão apresentada no capítulo 1. De tal modo, esses dois pilares são mais desenvolvidos na Educação Infantil, pois, conforme Albuquerque (2016), a educação cósmica é um dos principais legados de Montessori, em razão de que é multidisciplinar, caracterizado no uso dos materiais concretos, assim como experiências científicas e histórias

impressionistas. O que leva a desde cedo as crianças terem independência ecológica.

Alice complementa:

Aí, o que a gente oferece: Psicomotricidade e Música, que faz parte do cronograma Montessori. Ela trabalha muito a questão da Música, a questão dos sons para crianças; e Inglês [...] é o Inglês estendido, não é um programa bilíngue, a gente está caminhando para o Inglês Bilíngue. Então, são essas disciplinas que a gente tem (ALICE, 2022).

Com base no que Alice narra, percebe-se como são organizadas as disciplinas no Instituto e como adequa-se ao cronograma do método montessoriano. Respaldando-se no viés de que as crianças desenvolvem a autonomia em sala a partir do que lhes são apresentada. Essas disciplinas têm contribuição importante para esse desenvolvimento, pois cada uma tem uma perspectiva diferente. Proporcionando também o progresso de novas habilidades.

Cabe aqui destacar a importância da música no método montessoriano, como bem ressalta Alice (2022). De tal modo, Montessori destaca que

[...] é necessário cercar a criança de uma produção musical suficiente para criar um *ambiente*, um clima capaz de desenvolver um “sentido” musical, uma “inteligência” musical. Faz-se mister ter à disposição uma pessoa competente para isso, ou possuir instrumentos simples e adaptados às crianças; chega-se, assim, a organizar encantadoras orquestras infantis; tais progressos, porém, não podem ser impostos como condição *sine qua non*, numa escola que há de ser acessível a todos. Apesar de tudo, cultivamos a educação musical, deixando a criança a *livre escolha* e a livre expressão, como para todos os outros ramos de desenvolvimento (MONTESSORI, 2017, p. 287).

Observa-se como Montessori valoriza a música para a aprendizagem das crianças, pois é importante que elas também possam desenvolver a sua autonomia através dos sons musicais. Há um professor de música para apresentar os instrumentos. A partir da manipulação dos instrumentos, as crianças realizam a atividade dos sons através de como elas sabem e compreendem, realizando o movimento livre. De tal modo, as crianças não seguem regras musicais, pois o

importante é que todas tenham sua liberdade de exercer a atividade a partir do seu próprio movimento.

Ao ser questionada sobre o Ensino Fundamental, Alice verbalizou que:

Para o Fundamental, aí a gente já tem Linguagem [...] só que aí dentro dessa Linguagem que é a Língua Portuguesa, a gente já inclui Gramática. Aí vem: História, Geografia, Matemática, Ciências. A gente não tem mais a nomenclatura Educação Cósmica [...]. Porém, a carga horária já é um pouco mais elevada, diferente da escola tradicional (ALICE, 2022).

A partir da resposta de Alice, percebemos que na etapa do Ensino Fundamental existe uma carga horária diferente, pois são ofertadas mais disciplinas do que na Educação Infantil e também pelo fato de nas segundas e terças-feiras a aula iniciar às 07h e terminar às 12:30.

Para além desse horário de aula diferenciado da Educação Infantil, as crianças do Ensino Fundamental têm mais demandas quanto às atividades curriculares. Exigindo mais leituras e escritas em sala, seja em uma atividade livre ou atividades dos módulos. As crianças já estão inseridas, de fato, no mundo da leitura e da escrita e interpretação de textos. Diferentemente da Educação Infantil que estão no processo de conhecimento das letras, sílabas, numerais e operações básicas.

Como essa pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo, observou-se que essas crianças já estão acostumadas com a rotina do Ensino Fundamental. A maioria já fazem a leitura dos textos sem precisar necessariamente da ajuda das professoras.

Diante da discussão a respeito da organização das disciplinas para as turmas e, em virtude da importante relação que podemos estabelecer entre o campo de experiência, O eu, o outro, o outro e nós, contido na BNCC com o método montessoriano, surgiu a curiosidade em saber se há relação na preparação das atividades em sala com a BNCC. Para isso, Alice respondeu que

Na verdade, quando a BNCC veio obrigatória, a gente passou por algumas formações [...] lendo a BNCC percebe isso de trabalhar primeiro o Eu, a questão do Outro para montar a atividade, a

questão do emocional. A gente percebeu que isso era muito da Montessori.

Então, a gente já fazia muito isso, [...] só fez adaptação, mas a gente trabalha, de fato, porque pede, a gente só faz essa adaptação. Os planejamentos estão de acordo, a gente só pega o nosso modelo que a gente tem e faz essa adaptação (ALICE, 2022).

Nota-se que há sim uma relação na elaboração das aulas no método Montessori com a BNCC, principalmente por a BNCC ser um dos documentos legais destinados à educação. Assim, no Instituto, o corpo docente faz a adaptação relacionando o método com um eixo da BNCC para tal aula.

Nessa perspectiva, de acordo com Dummer e Camozzato (2020, p. 14)

O método Montessori é interessante, pois ele parte do interesse da criança, a partir da curiosidade e do conhecimento prévio, o professor tem a missão de planejar o caminho, que elas vão precisar caminhar para alcançar suas respostas e estruturar esse conhecimento, com experimentos, pesquisas e etc. Nesse sentido, vejo uma articulação com o campo de experiência da BNCC “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, posto que desafia os pequenos a pesquisar e a vivenciar com o mundo exterior, pessoas, objetos, materiais não-estruturados de forma a enriquecer o repertório do conhecimento dos mesmos, uma vez que aborda questões do cotidiano da criança, como aspectos naturais, físicos, sociais e culturais, podendo assim, ter bastante significado para essas crianças.

De tal modo, a BNCC traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que se distribuem em: brincar, conviver, expressar-se, participar e explorar (BRASIL, 2017, p. 23). Cada direito tem sua função dentro do que é esperado do desenvolvimento das crianças na escola. Sobre a participação, Montessori (2017) salienta que as crianças participem ativamente, que tenham liberdade e livre escolha.

Para Jéssica, professora do Grupo 5, foi indagado como se dava a autonomia e protagonismo das crianças na sala de aula. Visto que é um Instituto Montessoriano, onde a autonomia das crianças deve estar sempre presente. A mesma narra que:

Elas têm o direito de pegar qual material ela desejar. A partir do momento que chega na Instituição, ela pode trabalhar na vida

prática, que é o momento que ela senta para fazer esse trabalho, de brincar, de estar construindo ali seu desenvolvimento motor e cognitivo (JÉSSICA, 2022).

Diante da fala de Jéssica, a autonomia e o protagonismo se faz presente desde o momento que as crianças chegam ao Instituto. Constituindo-se no livre-arbítrio para desenvolver a atividade que julgarem necessário.

Ainda em resposta sobre a autonomia, Jéssica responde que:

Elas ficam muito à vontade [...] e não é necessário pegar o mesmo material, não é necessário fazer o que o outro está fazendo. Se você pega o material, é seu momento de trabalhar. E, se o colega quiser trabalhar ele vai ter que pedir permissão para ver se pode fazer o trabalho juntos. Caso diga que não, a criança tem que ir para outro material.

A gente trabalha muito a individualidade, a autonomia em si. A criança tem autonomia na Instituição Montessoriana e determina o que ela quer e o que não quer (JÉSSICA, 2022).

Essa autonomia pode ser articulada tanto em conjunto com as outras crianças quanto individualmente. A criança tem a liberdade de escolher dividir o material ou não. Conforme Montessori (2017, p. 67) “as crianças têm preferências díspares”.

Quando a entrevistada cita que “a criança determina o que ela quer e o que não quer” está referindo-se às atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Como citado na seção da observação, se houver a necessidade das crianças darem uma pausa em qualquer atividade que está sendo realizada, elas tem essa autonomia de comunicar a professora para que a pausa seja feita. Isso é importante para o desenvolvimento da criança dentro e fora do âmbito escolar. Pois, elas desenvolvem a sua autonomia numa perspectiva de não se sentir apreensivas em expressar o que deseja no momento.

Fundamentado no significado da palavra autonomia, Cruz V. E e Cruz G. T. (2019, p. 111) apontam que:

Na educação infantil a autonomia pode ter um sentido dicotômico; autonomia física, em que a criança se sente livre e independente ao realizar suas tarefas cotidianas rotineiras e a autonomia cognitiva,

que se efetiva quando o processo de aprendizagem é estruturado completamente pela criança. Esse processo não ocorre de forma solitária, pois professor deve contribuir para que essa autonomia seja significativa, compreendendo que seu aluno é capaz de manifestar e evoluir seu próprio potencial, utilizando-se do conceito de educação útil. Segundo essa concepção, a criança é estimulada pela sua capacidade de ensinar a si mesma, e o professor mostra-se como um exemplo, mas sem se colocar em um pedestal de sabedoria.

Conforme as autoras, a autonomia construída dentro da sala de aula do Instituto Montessoriano, é também parte do próprio significado da palavra. Onde as crianças têm a liberdade de poder exercer qual atividade considerar necessário no momento, que pode ser com auxílio da professora/mestra ou não, estimulando a sua independência.

Respaldando-se da discussão sobre a autonomia das crianças em sala de aula, foi questionado como o método montessoriano influencia nas aulas. Assim, Jéssica respondeu que:

É 24/48. Ele não é influenciável, é um método eficaz. Eu acredito muito nesse desenvolvimento. A criança já vem desse conhecimento desde o ventre, porém quando ela está nessa vivência já de sala, já entra Piaget, que a criança no meio social ela desenvolve habilidades, funções motoras e cognitivas (JÉSSICA, 2022).

O método valoriza muito a questão de que a criança tem a capacidade de aprender sozinha, inclusive, desde o ventre materno. Quando são inseridas no contexto escolar, vão aprimorando seus conhecimentos e adquirindo novas aprendizagens e habilidades. Avançando também no quesito da autonomia e responsabilidade.

Ademais, foi indagada a Jéssica como são direcionados os princípios do método montessoriano na Educação Infantil. A qual ela responde que:

Vivencia o tempo inteiro.

Eles tem essa condução... é conduzir. É o professor aprender! Porque se você não souber, não vai conseguir dar uma aula. Se você chegar aqui hoje e eu não te ensinar como dar aula, você não consegue dar aula com a Tábua de Seguín.

[...] O método Montessoriano já traz tudo, ele é completo. Então, ele tem o material e ele tem essa autonomia da criança construir o seu desenvolvimento automaticamente a partir da vivência, eles precisam viver, não é algo solto (JÉSSICA, 2022).

O professor precisa ser conhecedor do método para poder conduzir as crianças na sua aprendizagem e vivência em sala de aula. Assim como as crianças que estão em constante aprendizagem, os professores também participam desse processo. Em virtude de estarem diariamente aprendendo com as crianças, a partir da troca de conhecimento.

Diante da fala de Jéssica, quando ela enfatiza que “é o professor aprender”, principiando do viés de que se ele não souber os princípios do método não vai conseguir ensinar, Montessori (2017) evidencia que o método não ministra conhecimentos ou dimensões, forma e cores através dos objetos. E que é importante que a mestra conheça o material, para poder apresentá-lo a criança a fim de que possam apreciá-los.

Portanto, bem como a professora do Grupo 5 enfatiza e a partir do que Montessori traz no seu método, a especialização do professor(a) na Educação Montessoriana é primordial para que estejam a par do que está ensinando às crianças.

Diante das práticas pedagógicas aqui apresentadas, sentimos falta na adequação melhor das práticas utilizadas no Instituto, visto que as turmas são divididas por: Grupos, para a Educação Infantil e, Ano, para o Ensino Fundamental. Então, as crianças não realizam o diálogo com outras crianças de diferentes idades numa mesma sala. As salas poderiam ser mescladas ou ao menos que, durante um ou dois dias na semana, as crianças pudessem realizar atividades em conjunto com outras. Fazendo essa troca de conhecimento e ajudando-as em suas dificuldades semelhantes.

De tal modo, o próximo tópico discute sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir da entrevista com Alice, Jéssica, Vitória e Letícia, trazendo a perspectiva de como é realizada essa transição diante do método montessoriano.

5.2.3 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Parafraseando Kramer (2006, p. 20), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis. Ambos têm por objetivo atuar com liberdade assegurando a apropriação e construção do conhecimento por todos. À vista disso, não deve haver divisão entre a EI e o EF, onde por uma fase é chamada de crianças e outra de alunos. Pois, a aprendizagem é significativa e relevante nas duas etapas de ensino.

De tal modo, a fim de compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana no Instituto, foram levantadas algumas indagações sobre como é esse processo.

A pergunta elaborada consistia em saber se é possível observar alguma expectativa nas crianças que estão no Grupo 5 e que no próximo ano estarão no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa pergunta foi respondida pela Jéssica da seguinte forma:

Quando a criança está habituada na sala, a gente vai fazendo essa conquista diariamente. É possível perceber o desenvolvimento dela, essa segurança para ir para qualquer coisa, principalmente essa criança que vai para o primeiro ano [...] é uma vivência diferente, é uma proposta que é inovadora em si, que puxa mais. Então a pró vai trazer o Montessori de uma maneira mais puxada, de uma maneira mais trabalhosa (JÉSSICA, 2022).

Como bem destaca Jéssica, no Grupo 5 as crianças são inseridas em uma realidade próxima a do 1º ano, trabalhando assuntos que são aprimorados na série seguinte. A partir desses assuntos, elas vão desenvolvendo a sua segurança em estar em um novo contexto, pois é algo processual, sendo aperfeiçoado no dia a dia. Jéssica complementa que:

Essa criança precisa estar sendo preparada todos os dias, para que, quando ela chegue lá, ela tenha segurança do que vai ser trabalhado e que ela consiga desenvolver. E elas têm essa segurança. Tem o conhecimento de que o Grupo 5 não terá mais Educação Infantil. E aí, esse processo às vezes é bloqueado na criança, às vezes é naturalmente (JÉSSICA, 2022).

Percebe-se que essas crianças se sentem preparadas para estar na sala do 1º ano, principalmente pela segurança em si próprio e a que a própria professora traz em sala. Mas que também pode haver um bloqueio na mente da criança, por saber que as demandas são diferentes. É um trabalho em coletivo, pois as crianças vão desenvolvendo a sua autonomia e ao mesmo tempo a professora vai auxiliar nessa segurança, para que possam enfrentar o que está a vir pela frente.

Diante da fala de Jéssica, cabe destacar que segundo Pereira (2014, p. 29),

O educador montessoriano tem como papel orientar, estimular e guiar o trabalho da criança. Agindo sempre com descrição e interferindo somente quando necessário. Além disso, deve ser movido pelo amor e respeito à criança. Sua atuação deve se voltar mais para preparação do ambiente, seleção e apresentação de materiais.

A partir do papel do educador montessoriano é que as crianças vão ter essa segurança ainda na Educação Infantil. Assim, diante do trabalho que a educadora realiza com as crianças do Grupo 5, elas estão habituadas a sala de aula e se sentem confiantes para irem para o 1º ano. Embora seja um ensino diferente do que já estão acostumadas.

Alicerçado nisso, foi questionado a professora se para além do desenvolvimento da segurança, há alguma preparação para as crianças que estão no Grupo 5 e que no próximo ano serão 1º ano. A professora Jéssica narra que:

[...] No Grupo 5 a gente trabalha todo esse processo de adição, subtração [...] a parte fonológica da criança, [...] os artigos, já faz a construção da escrita. A criança já vai com um leque de aprendizado (JÉSSICA, 2022).

Como destacado, a professora já trabalha com as crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, fazendo uma introdução aos conteúdos que são trabalhados no EF. Elas já vão com uma bagagem de aprendizado, pois estão aprendendo constantemente em sala de aula.

Sobre a antecipação dos conteúdos e o diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Sousa e Martins (2021, p. 224) apontam que:

As crianças devem ser orientadas para a transição, mas não significa que tenham que antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, pois isso pode gerar angústias e temores para os pequenos. O Referencial Curricular para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um evento significativo na vida das crianças e pode provocar ansiedade e insegurança. O olhar atento do professor é ponto de partida para o desenvolvimento de projetos que podem envolver visitas nas escolas do Ensino Fundamental, diálogos com gestor, professores, dentre outros.

Desse modo, é importante essa orientação às crianças sobre a transição e o engajamento entre a EI e o EF. Para que elas possam conhecer o ambiente a qual estarão no próximo ano, ainda que seja na mesma instituição. Mas, não necessariamente “trabalhar os assuntos de uma forma mais puxada”, como destacado na fala de Jéssica anteriormente.

Em suma, foi questionado a Alice se há alguma dificuldade nesse processo de transição, visando o protagonismo das crianças. Ela expõe que:

Não, a gente não tem com os alunos que são da casa. Quem vem do Grupo 5 e vai para o 1º ano, não. A gente tem se o aluno vier de fora.

Por exemplo, no 1º ano a gente tem uma aluna que ela veio de outra escola. A gente teve problemas com ela no processo de adaptação no início do ano. Até hoje, por exemplo, a questão da rotina, cumprimento de horário, a questão da letra cursiva, ela não consegue ainda. Ainda está no processo da escrita da letra cursiva, porque ela veio de uma escola que trabalha a letra bastão. Então, a gente tem problemas assim, quando vem de outra escola. Quando é daqui da escola, a gente não tem não (ALICE, 2022).

Diante da fala de Alice, observa-se que no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, só há mais dificuldade quando o aluno vem de outra instituição. Por ter uma realidade diferente do método montessoriano. Principalmente, por haver uma carga horária maior, devido ao plano de aula que é de todas as escolas montessorianas. Diferenciando apenas os conteúdos.

Esse mesmo questionamento foi feito a Letícia, professora do 1º ano, que respondeu da seguinte forma:

Sim, porque às vezes eles começam lá na Educação Infantil aí quando chega aqui, ainda estão se adaptando as letras, a tudo. Porque quando está no 1º ano é aquela formação de sílabas, palavras. É aí que ficam com alguma dificuldade. Mas, geralmente, eles ainda conseguem pelo fato de já estudar aqui na escola. Só é mais difícil para quem chega de outro colégio (LETÍCIA, 2022).

Com a fala de Letícia, percebe-se que há uma incompatibilidade com a fala da professora do Grupo 5, pois ela afirma que as crianças já vão para o 1º ano com um leque de aprendizado. Mas, está em conciliação com a da coordenadora, visto que ela concorda em haver uma dificuldade maior quando os alunos vêm de outra instituição.

Como apresentado por Alice e Letícia, o instituto recebe crianças oriundas de outras escolas e as que fazem uma trajetória no instituto desde a Educação Infantil. Sendo assim, foi questionado como se dá o processo de adaptação para essas crianças no 1º ano. Em resposta a essa pergunta, a Professora Vitória narra que:

Não foi fácil, porque tinham uma metodologia diferente. Então, quando eles chegaram aqui, eles se deparam com outra realidade. A começar pela escrita do alfabeto que eles não conheciam letra cursiva, só faziam com letra bastão, 1 que ainda não sabia formar sílaba. Então, a realidade daqui é totalmente diferente da que os meninos já estavam acostumados. Eles chegaram sem ler, sem conhecer letra cursiva, então não foi uma adaptação fácil. A gente teve que trabalhar bastante eles para trazer para a realidade do método Montessori (VITÓRIA, 2022).

Perante o exposto por Vitória, percebe-se como é surpreendente quando as crianças vêm de uma instituição que trabalha a partir de uma outra metodologia, seja a tradicional ou outra. Partindo para um processo de adaptação não tão fácil, pois vem de uma realidade diferente.

De acordo com Nogaro, Anese e Ferrari (2020, p. 118),

Em uma Escola Montessoriana, o educador não somente é um mediador de aprendizagens, observador, questionador e promotor de experiências e vivências relacionadas aos conhecimentos, mas também é um ser que auxilia no desenvolvimento educativo, social e cultural na vida de seus alunos.

Portanto, o/a professor/a que está em uma Escola Montessoriana tem de auxiliar na aprendizagem das crianças. Assim se faz presente também quando a criança vem de um contexto escolar diferente, que tinha outra metodologia. Não é uma etapa fácil, como Vitória relata. Mas, quando há o esforço de ambas as partes, a aprendizagem e adaptação ao método ocorrem de forma significativa.

Como na Educação Infantil as crianças já têm práticas e rotina próprias dessa fase de ensino, foi indagado às professoras do 1º ano se quando essas crianças chegam ao Ensino Fundamental é mantida alguma rotina ou prática da Educação Infantil. Visto que estão no processo de transição e adaptação. Assim, foi respondido por Vitória e Letícia que:

Existe prática com o manuseio do material. Lá eles têm uma realidade de estar trabalhando a atividade diversificada. Na Educação Infantil uma parte está fazendo a atividade outra parte está no manuseio do material. Então, aqui ainda no 1º ano a gente continua trabalhando dessa forma, quando termina a atividade pode pegar o material e pode manusear. A rotina também da vida prática eles tem aqui no 1º ano (VITÓRIA, 2022).

Aqui no 1º ano eles também continuam lavando os pratos, fazendo rotina prática e as coisas do 1º ano mesmo. Porque já começa a ter Educação Física, e lá na Educação Infantil é diferente. Aqui tem os horários de aula que lá já não tinha (LETÍCIA, 2022).

Nota-se que mantém pouco da rotina da EI no 1º ano do EF, pois se caracteriza como demanda da própria fase de ensino e de como é a grade curricular para o 1º ano, por terem uma demanda maior de atividades. Assim, conforme Vitória,

[...] O que mantém é a questão do trabalho, de continuar a vida prática, o restante a gente modifica. A questão do horário, a questão da autonomia das atividades por exemplo, lá eles não fazem agenda, aqui eles já tem que fazer, lá tem auxílio mais próximo do professor, lá o professor fica mais colado. Aqui a gente dá mais autonomia (VITÓRIA, 2022).

As crianças do 1º ano tem uma rotina diferente da EI, caracterizando em uma autonomia maior pôr as próprias crianças já estarem habituando-se às demandas de atividades. Assim, a única rotina que se mantém é a de vida prática. Em virtude de que as crianças continuam desenvolvendo a sua autonomia e segurança perante

os materiais de vida prática, com extensão dos materiais que são cotidianos em suas casas.

A fim de esclarecer a dúvida sobre a preparação dessas crianças que vem da Educação Infantil, foi questionado se há essa preparação e de como é a rotina até a adaptação. Vitória respondeu que

Há uma preparação! Até porque, quando eles vêm da Educação Infantil, no primeiro semestre a gente vem trabalhando com eles aos poucos de acordo com a realidade que eles vêm de lá da Educação Infantil. Então, é depois, aos pouquinhos que a gente vai mudando a realidade, até para não ter um choque, né!?

Lá tem muito o brincar, aqui já modifica um pouco. Lá eles chegam e vão para o parque. Aqui já é diferente. Já chegam e tem uma rotina. Então, sim, há uma preparação. A gente vem trabalhando aos poucos, vai adaptando eles. Aí depois que estão adaptados à realidade do Fundamental que a gente começa mesmo (VITÓRIA, 2022).

Percebe-se que há uma preparação para essas crianças, pois a rotina é diferente da Educação Infantil. Visto que as crianças estão mais habituadas ao brincar, ao manipular os materiais. Conforme Vitória afirma, o brincar já é reduzido para as crianças do 1º ano, sendo que a realidade do EF é outra. Todavia, ela cita que as crianças do 1º ano tem uma rotina, dando a entender que as da Educação Infantil não têm por chegarem e já irem ao parque. Só que, a rotina da Educação Infantil é específica, pois inclui o brincar, a manipulação dos materiais e da atividade lúdica. Possuem uma rotina de atividades sensoriais, momento do lanche e atividades nos módulos.

Já Letícia (2022) enfatiza que a preparação e adaptação das crianças a rotina parte da autonomia e idade, sendo que a responsabilidade para o 1º ano é maior.

De tal modo, Vitória evidencia que

A gente já traz ele logo no início assim a gente deixa mais leve como na Educação Infantil. Para depois se modificar aos poucos trazendo para a realidade do Fundamental (VITÓRIA, 2022).

A adaptação é adquirida gradualmente, por meio de incentivos e atividades realizadas durante o semestre letivo. No entanto, quando chegam ao segundo semestre, já estão mais habituados à realidade do Ensino Fundamental.

Observa-se que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é mais na perspectiva do ensino tradicional, por não haver o agrupamento das turmas como é no método Montessori. Assim, o Instituto adequa-se ao método, mas, por haver a divisão de salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, há essa descontinuidade de uma série para outra, iniciando-se pelas diferentes demandas do 1º ano. De tal modo, o que poderia haver é uma visita das crianças do Grupo 5 à sala do 1º ano, para que possam estar articuladas com as práticas que serão trabalhadas com elas no ano seguinte. Não se caracteriza em uma antecipação da série, mas sim conhecer que é um processo diferente da que estão.

5.2.4 Vida prática

Compreendendo que a vida prática dá-se diante a vivência diária das crianças, foi indagado como é pensada e organizada a vida prática dentro da sala de aula. Jéssica respondeu que:

É tudo na vivência, a criança precisa vivenciar.

A criança já traz o conhecimento desde o nascimento, segundo a própria Montessori, e aí é levada a condução e reflexão.

A nossa vida prática é construída e pensada com muita criatividade, bem colorida, para que chame a atenção das crianças. Trabalha o cognitivo, o motor que é a parte do movimento de pinça. Ou seja, refletir sobre aquele material, de como é que vamos trazer aquele material, qual a necessidade de cada material, o conhecimento de transportar, equilibrar, de fazer a pinça correta, a maneira que vai conduzir aquele material. Isso é muito importante na parte montessoriana, na Educação montessoriana (JÉSSICA, 2022).

Observa-se o quanto é importante a criança vivenciar para construir seus conhecimentos diante o mundo que a cerca. Levando essa construção para a sala de aula, permitindo a vivência e experimento com os materiais disponibilizados em sala, para que possam compreender a partir da manipulação o sentido de cada um. Como destaca Jéssica, na vida prática do Grupo 5 há uma diversidade de materiais

coloridos. Todos são organizados em pratos coloridos para que chamem a atenção da criança.

Sendo a mesma indagação, Vitória salienta que:

A vida prática é o dia a dia que eles passam. É uma sala que eles ficam quando eles lancham, escovar os dentes e higienizar as mãos. A vida prática é pensada dessa forma.

A vida prática influencia além de trabalhar a autonomia da criança no dia a dia. Vai estar trabalhando também a coordenação motora, vai estar ajudando na escrita, a partir do momento que eles manuseiam o material da vida prática [...] (VITÓRIA, 2022).

A professora traz a vida prática no mesmo ponto de vista que a professora Jéssica destaca, pois o desenvolvimento da coordenação motora é através do exercício da mobilidade fina e grossa. Quando a criança está realizando o movimento de pinça, automaticamente a coordenação motora fina é efetivada, auxiliando na escrita posteriormente.

Conforme Montessori (2017, p. 82),

Os objetos que servem para a vida prática não têm uma determinação científica: são aqueles mesmos objetos usados no ambiente em que a criança vive, e que vê usarem na própria casa paterna, porém, construídos particularmente para elas, em proporção adequada ao seu tamanho.

Em exercício das atividades da vida prática, as crianças utilizam as habilidades que auxiliam no seu desenvolvimento. Até porque, muitas das vezes, são atividades que as crianças estão realizando em conjunto com outras.

De tal modo, Letícia enfatiza que a vida prática ocorre “também através do versamento dos materiais, passando de uma mão para outra que também ajuda bastante” (LETÍCIA, 2022). Por meio desse versamento, a criança também constrói a sua independência no cuidado com o material e em compartilhá-lo com os demais colegas.

Montessori (2017, p. 103) evidencia que “tudo o que ensina deve estar ligado a vida; não se devem suprimir, contudo, dirigindo-os um a um, os gestos que as

crianças aprenderam a realizar e enquadrar na prática da vida”. Sendo assim, as crianças são livres no exercício da vida prática.

A partir desse exercício, a criança está sendo preparada indiretamente para a escrita, por estarem praticando o movimento da pinça em atividades como o colar de macarrão. É preparada também para a área de Matemática com as inúmeras atividades disponíveis em sala. Como cada criança tem a sua realidade, o exercício da vida prática vai interligando e adaptando-se aos conhecimentos de cada uma.

Para além do exercício da vida prática objetivando a escrita, é necessário atividades com o alinhavo, por exemplo, no intuito da criança aprender a dar laço nos cadarços. Visto que, durante as observações, constantemente era solicitado que as professoras amarrasse-os, tanto do Grupo 5 quanto do 1º ano.

5.2.5 - Diminuição do “brincar” para as crianças do 1º ano

Durante as observações no 1º ano, notou-se que as crianças não iam ao parquinho. Sendo comentado por Alice que só vão durante o lanche, pois as crianças têm uma rotina diferente da Educação Infantil, demandando mais dos conteúdos e carga horária. De tal modo, foi questionado o por que, para além do comentado, as crianças raramente estão no parquinho. Alice respondeu que:

As meninas (professoras) do 1º ano, elas geralmente só vão para o parquinho dia de sexta-feira, até então.

Ano passado elas iam para o parquinho dia de sexta. E o que aconteceu? Esse ano na sexta-feira a gente implantou o Núcleo de Artes, e aí a gente aumentou a carga horária de Inglês. O tempo ficou meio que apertado para eles (ALICE, 2022).

Na fala de Alice, observa-se que o momento que poderia ser destinado ao parquinho, foi destinado ao Núcleo de Artes e as novas demandas da aula de Inglês, por sua via, reduzindo o “tempo livre” para o parquinho. Alice complementa que:

Então, basicamente, as meninas não tem esse tempo para poder levar para o parquinho. Então assim, são casos esporádicos na verdade, que levam eles para o parquinho.

E aí, geralmente, elas colocam para lanche no parquinho e lá mesmo eles já ficam. Só que aí tem a questão da Educação Infantil, porque na verdade o parquinho é para Educação Infantil. Então geralmente, é a Educação Infantil que fica no parquinho. O Fundamental antigamente, que sexta ainda é o dia do brinquedo, então eles traziam e brincavam, só que por conta desse Núcleo de Artes e aumento da carga horária de Inglês, realmente apertou. Aí, quando dá, que olham que não tem ninguém, aí elas colocam os meninos (ALICE, 2022).

A diminuição do “brincar” no 1º ano é devido às demandas da própria fase de ensino que as crianças estão e, por o parquinho ser uma prioridade da Educação Infantil. O “brincar” é realizado em outras atividades, pois não há um momento destinado para tal, como bem explicita Alice. Onde até o dia do brinquedo foi substituído pelo Núcleo de Artes.

Conceição (2017, p. 36) traz que

Ao se pensar na brincadeira no primeiro ano do EF, é recorrente a ideia entre professores/as, gestores/as e familiares de que ela deve ficar “do lado de fora” da escola ou restrita aos tempos e espaços fora da sala de aula. Isto requer que pensemos numa pedagogia em que a brincadeira esteja inserida nos anos iniciais do EF, contemplando conteúdos obrigatórios existentes nesta etapa da escolarização, possibilitando que a infância possa ser vivida nos primeiros anos da escolarização formal.

Em concordância com Conceição, mesmo que haja o aumento de demandas das atividades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante esse diálogo entre as atividades e a brincadeira, vinda das professoras e gestores. Pois, as crianças ainda encontram-se na fase da infância, visto que estão com idades entre 6 e 7 anos.

De tal modo, Campos (2021, p. 27) aponta que “[...] o brincar é extremamente importante no processo de desenvolvimento da criança, é na brincadeira que a criança ganha possibilidades para novas descobertas”. Portanto, o momento do brincar possibilita que as crianças tenham o contato maior umas com as outras, descobrindo novas possibilidades juntas. Até porque, o brincar não é caracterizado apenas como uma diversão, mas também como o momento de entender o mundo tal como ele é. De fato que o brincar deve ser espontâneo, sem “destinar” um momento específico para isso, visto que cada criança tem sua individualidade. Mas,

é nesse momento que a criança também está desenvolvendo ainda mais a sua mente criativa.

5.2.6 - CRIANÇAS DO 1º ANO: Júnior; Ana e Cássia.

Sendo as crianças os principais sujeitos de investigação nesta pesquisa, pois o intuito é compreender a transição da EI para o EF visando o protagonismo delas, é de suma importância ouvi-las. Para que a análise de dados também seja realizada a partir das suas perspectivas.

Como salientado por Alice e Vitória que há crianças no Instituto que vieram de outra perspectiva de ensino, as perguntas direcionadas às crianças no primeiro momento, foram no intuito de saber se já haviam estudado em outra Instituição. Sendo respondida conforme expressa abaixo:

Eu já estudei em outra escola [...] já comecei no Grupo 4 (ANA, 2022).

É porque eu já tinha estudado nessa escola mesmo, só tinha mudado o nome (CÁSSIA, 2022).

Sempre estudei nessa (JÚNIOR, 2022).

Perante as respostas, observa-se que as crianças entrevistadas já estudam a um tempo no Instituto, exceto Ana que já tinha estudado em outra escola. Logo, já estão adaptadas à rotina escolar no método montessoriano, por já conhecê-lo e estar inseridos na realidade de como os conteúdos são trabalhados.

Ao serem questionados como estava sendo o 1º ano, do ponto de vista que os conteúdos são diferentes, os três entrevistados responderam que está sendo “legal”. Portanto, volta na fala da professora do Grupo 5, onde diz que as crianças têm essa segurança para estarem em qualquer série.

Sendo o Ensino Fundamental montessoriano em uma perspectiva diferente da Educação Infantil, foram questionados se sentiam falta da Educação Infantil e o porquê:

Não, só do parquinho (ANA, 2022).

Sinto um pouco de falta, sinto dos meus amigos, porque tem alguns que não puderam vir pra cá (CÁSSIA, 2022).

Não sinto falta de nada, eu gosto de tudo daqui (JÚNIOR, 2022).

Observa-se que embora a rotina seja diferente, as crianças pouco sentem falta da Educação Infantil, por estarem inseridas em uma nova realidade de aprendizado e conhecimento. Assim, pode haver também relato da falta da ida constante ao parque, como foi a fala de Ana, por terem esse momento reduzido.

Perante as análises dos resultados aqui apresentadas, tanto do corpo docente quanto das crianças, observa-se a transição a partir do método Montessori. E, em como a realidade do Ensino Fundamental é semelhante da Educação Infantil, como citado nesta monografia. De tal modo, observa-se uma descontinuidade das duas etapas da Educação Básica, como o diálogo salientado entre os autores no capítulo 3. A descontinuidade caracteriza-se na diminuição do brincar, mas que as crianças pouco sentem falta, por estarem inseridas em uma nova realidade.

5.3 Síntese da discussão dos resultados

Os resultados mostram que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana, acontece com a participação ativa da criança. A autonomia e a liberdade que cada criança tem na construção do conhecimento colaboram para que essa transição seja sentida de modo tranquilo e contínuo no processo de ensino e aprendizagem.

Outra ponte que favorece o protagonismo da criança em um Instituto Montessoriano é o próprio método em si. De modo que o tempo de aprendizagem, os materiais que mediam as experiências, espaço da sala de aula, a atmosfera lúdica da escola e a postura dos participantes (professor, coordenador) são pontos centrais para uma transição adequada.

A organização da sala de aula por agrupamento de idades é outro ponto fundamental para a transição acontecer de forma natural. Assim como toda a proposta que sustenta as práticas e os fazeres numa perspectiva de criança participativa que produz conhecimento e cultura de aprendizagem significativa.

Os pilares e princípios baseados no amor, na generosidade, no respeito ao próximo, no cultivo à cortesia mútua e toda atmosfera que envolve o clima de uma escola montessoriana, são bases fundamentais para garantir o protagonismo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia foi motivada diante do interesse em compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do protagonismo das crianças, na perspectiva montessoriana, conforme explicitado. Com base nos estudos realizados para a fundamentação teórica discutida nesta pesquisa, ampliou-se as visões a respeito da transição visando o protagonismo das crianças no método montessoriano, pois permitiu assimilar que essa transição vai para além da sala de aula, envolvendo todo o contexto escolar.

O método montessoriano foi primordial para auxiliar na construção dessa pesquisa, relacionando-o com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, devido as crianças serem condutoras da sua própria educação. Aprimorando a sua autonomia para compreender o mundo interior e exterior, como destacado no capítulo 1.

Em suma, a história da Educação Infantil, a contextualização do Ensino Fundamental e as duas etapas na perspectiva montessoriana, tiveram fator importante para concretizar esta monografia. Pois, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Brasil são diferentes do que é proposto no método montessoriano.

Como apontado no capítulo 3, a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ocorrer para que seja um processo de transição no viés não traumático. Através da metodologia montessoriana, as crianças são condutoras da sua autonomia e do seu aprendizado. De tal modo, a transição para as crianças não se caracteriza como traumática visto que são inseridas no contexto escolar por agrupamentos, diferentemente do ensino tradicional brasileiro que as séries são divididas por idade.

A metodologia utilizada nesta monografia, sendo esta a pesquisa de campo, contribuiu para alcançar resultados significativos e relevantes, em razão dos objetivos propostos serem atingidos através da observação participante na sala de aula do Grupo 5 e do 1º ano. E também através da entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora, a professora do Grupo 5 e as do 1º ano e 3 crianças do 1º ano.

Os resultados obtidos referem-se à compreensão da transição, no viés da compreensão desse processo, que observa-se nas falas da coordenadora e professoras. Especificamente na fala de Jéssica, que enfatiza haver uma preparação com as crianças que estão no Grupo 5. Todavia, a professora Vitória opõe-se a essa preparação, afirmando que as crianças chegam ao 1º ano sem saber muita coisa. De tal modo, o processo de preparação e adaptação é gradual, pois as crianças estão em constante aprendizado.

Através das observações em sala de aula, foi analisado que a professora das crianças do Grupo 5 faz a introdução de alguns conteúdos que são trabalhados no 1º ano. Trabalha a questão fonética das letras e sílabas, as regrinhas de adição, subtração, multiplicação e divisão, e também a construção de palavras.

Certo que o brincar na Educação Infantil é mais presente, como a própria professora do 1º ano relatou. Mas, para além do brincar, as crianças estão em constante aprendizagem e se “preparando” para o Ensino Fundamental. Pois, como estão em um Instituto Montessoriano, estão preparados para “qualquer coisa” por terem autonomia e segurança do que pode vir acontecer, como menciona Jéssica (2022).

Já o desafio existente nesse processo de transição no Instituto se caracteriza nas crianças que chegam de outra escola, por não estar habituadas a metodologia montessoriana. Assim, há um trabalho mais cauteloso com elas para que, inicialmente, habitue-se ao Instituto, sendo inserida gradualmente ao contexto escolar que é novo para elas. Pois, o método montessoriano difere-se do método tradicional, porque a prática pedagógica é diferente e a autonomia da criança no espaço escolar também é maior.

À vista disso, a comunidade escolar deveria receber visitas, por cronograma, de crianças matriculadas em outras escolas e que estão no Grupo 5. Pois, através dessa visita técnica, estarão realizando uma aproximação com o Instituto que pode ser o próximo a estar estudando.

A partir dos objetivos delimitados, foi possível compreender como ocorre o processo de transição na perspectiva montessoriana. As crianças demonstraram autonomia em suas atividades exercidas, tanto no Grupo 5 quanto no 1º ano. De tal

modo, o protagonismo delas ocorre durante todo o processo estudantil, sendo que elas conduzem a sua aprendizagem. Embora o Instituto não divida as turmas por agrupamento como é proposto no método, as crianças ainda têm essa autonomia e diálogo com as outras, mesmo que em menor proporção.

Para tanto, é necessário que novas pesquisas venham a ser realizadas a partir desta monografia. No intuito de que sejam instigados a buscar novas reflexões sobre o método Montessori e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva montessoriana, observando que as crianças são protagonistas do seu aprendizado em qualquer série que esteja.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariana Costa. **A Casa das Crianças: Três Modelos de Espaços Escolares Montessori**. 2021.
- ALBUQUERQUE, Ana Carolina Nattrodt. **O ensino de ciências na perspectiva da educação montessoriana no 4º e 5º ano do ensino fundamental da primeira escola Montessori de São Paulo e a instrumentalização deste método na escola municipal Aquilino da Mota**. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Roraima - UERR, Roraima, 2016. Disponível em: <https://uerr.edu.br/ppgec/wp-content/uploads/2017/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-2016-ANA-CAROLINA-NATTRODT-ALBUQUERQUE.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2022.
- AMORIM, Sertório de; NETO, Silva. **O que é um paradigma?** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, volume 45, número 2, out/2011 p. 345-354
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan/abr. 2011
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema Leone. **Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. EM TESE (FLORIANÓPOLIS), Florianópolis - SC, v. 2, p. 75, 2005
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo Sociedade e Cultura**. vol. 10, num. 1, janeiro-junho, 2007, p. 11-27, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília. DF, 2004
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição Federal (1988)**. Art. 205, p. 136. Brasília, DF, 1988
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Luciana Santos; CAVALCANTE, Luciana Matias. Inclusão escolar: uma análise a partir da pedagogia montessoriana. **Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo**, abril 2014.

CAMARA, Luciana Borella. A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 COMO UM DIREITO SOCIAL. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 4–26, 2013. DOI: 10.21527/2176-6622.2013.40.4-26. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483>. Acesso em: 26 out. 2022.

CAMPOS, Luana de Andrade Faria. **Desenvolvendo o brincar como eixo de aprendizagem da criança nos anos iniciais**. Goiania, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3137> Acesso em: 10 dez. 2022

CAMPOS, Simone Balhman de. **A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952)**. Florianópolis – SC, 2017

CARVALHO, Carolina Marques de; OLIVEIRA, Kelly Gonçalves de; RIBEIRO, Aline Aparecida de Souza. O lúdico na transição dos educandos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. **Revista Saber Digital**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 80–95, 2021. DOI: 10.24859/SaberDigital.2021v14n2.1137. Disponível em: <https://revistas.faa.edu.br/SaberDigital/article/view/1137> Acesso em: 28 set. 2022.

CASAGRANDE, Bárbara Emiliana Caetano. **A criança e o brincar: desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Maringá, 2014

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal. 2003, p. 221-236

CONCEIÇÃO, Andreisa Alves de. **Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais: uma análise de trabalhos apresentados em GTs da ANPED**. Florianópolis. Junho/2017

CORREA, Bianca Cristina. **Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112, julho/2003

COSTA, Magda Suely Pereira. **Maria Montessori e seu método**. Linhas Críticas, Brasília, v. 7, n. 13, jul/dez. 2001

CRUZ, Viviane Edna; CRUZ, Gisele Thiel Della. **O método Montessori e a construção da autonomia da criança na Educação Infantil**. Caderno Intersaberes - v. 8 n 15 (2019) Criança em foco: contribuições para docência

DUARTE, Aldenia Pereira Mota. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Itapeva-SP, dezembro/2014

DUMMER, Laura Menezes Eskasinki; CAMOZZATO, Viviane Castro. **O método Montessori na formação do currículo para o ensino de ciências na educação infantil**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), 2020

ESTEVEES, Rosa Maria Maia Gouvêa; OLIVEIRA, Luciana Rosa; DIAS, Natanieli; OLIVEIRA, Rosane Costa de Paiva. **A vida e obra de Maria Montessori: a inclusão e a discriminação das crianças.** XI SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – 2018

FERREIRA, Lucia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. **Características e desafios dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** vozes de estagiários. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v.2, n. 5, p. 1-31, jul./set. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> Acesso em 20 de maio de 2022

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002, Apostila

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Um ambiente para operações virtuais com o material dourado /** - Vitória - ES2004. Disponível em: <http://ronyfreitas.tripod.com/produção/dissertação.pdf> Acesso em 20 de maio de 2022

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 66, p. 1230–1254, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.066.DS13. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26966>. Acesso em: 30 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. SP: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo; Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; MARCHESE, Edson. **O Método Montessoriano na Educação e as Novas Formas de Sociabilidade.** IV SIPASE, 2017

HECK, Cristiane Schevinski. **Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** Articulação necessária e possível. Ijuí: UNIJUÍ, 2012

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, Jan./abr. 2011

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v.14, p. 5-18, 2000

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: FARIA FILHO, L.M.; LOPES, E.M.T.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p.469-496

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Edimara de. A Sala Agrupada Montessoriana na Educação Fundamental. **Organização Montessori do Brasil**, 2016 - omb.org.br. Disponível em: <http://omb.org.br/wp-content/uploads/2016/09/A-sala-agrupada-Montessori.pdf>. Acesso em: 08 de novembro de 2022

MATOS, Larissa Rodrigues. **Método montessoriano**: gestão da sala de aula e alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Porto Alegre - RS. 2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 09 – 29

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

MONTESSORI, Maria. A Mente da Criança: Mente Absorvente. Tradução: Jefferson Bombachim - Campinas, SP: **Kírión**, 2021

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**: Pedagogia Científica. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti – Campinas, SP: Kírión, 2017

MONTESSORI, Maria; RÖHRS, Hermann. **Coleção Educadores** – MEC. Tradução: Danilo di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Massangana, 2010

MOTTA, Flavia Miller Naethe. **De criança a aluno**: transformação social na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v37, n1, p 157-173, jan./abr.2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013

MULLER, Kathleen. **A articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí-RS, 2015. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3621> Acesso em: 26 de outubro de 2022

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo histórico da Educação Infantil no Brasil**: educação ou assistência? Educere, Paraná, 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lucia. **A passagem da educação infantil para o ensino**

fundamental: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa. São Paulo. 1. 37, n. 1, 220 p. 121-140, jan/abr, 2011

NOGARO, Arnaldo; ANESE, Riteli Andressa; FERRARI, Rosane de Fátima. **A ATUALIDADE DE MONTESSORI: EVIDÊNCIAS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Vivências, v. 17, n. 32, p. 113-128, 14 dez. 2020.

OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos de. **O processo de adaptação das crianças na educação infantil:** os desafios das famílias e dos educadores da infância. Presidente Prudente/SP. 2018

OMB (Organização Montessori do Brasil). A educação cósmica e Nação Única de Maria Montessori. Disponível em <http://omb.org.br/blog/a-educacao-cosmica-e-a-nacao-unica-de-maria-montessori>. Acesso em: 26 de Outubro de 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/863955>. Acesso em: 26 out. 2022.

PEREIRA, Mônica da Silva. **Método Montessori e a perspectiva de uma nova educação.** Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196420>. Acesso em: 02 de out. de 2022

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação.** Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

POMBO, Olga – **Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori.** 2014.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Articulação entre educação infantil e anos iniciais:** o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação Infantil e Formação de Professores. Florianópolis: da Ufsc, 2012. p. 256

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, educação física e educação infantil:** (im)pertinências. Dissertação de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Física e Desportos, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche.** São Paulo: Cortez/ FCC, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** 7º ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Scheyla Fontenele; COSTA, Expedito Wellington Chaves. **Fundamentos da Educação Infantil**. 3ª edição. Fortaleza – Ceará, 2019

SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. **Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram**. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro-junho/2016

SILVA, Jandilene Alves da; SILVA, Maria Jeane da; ALVES, Segirlaine Camilo. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo**. João Pessoa: UFPB, 2014

SILVA, José Ricardo; SOUSA, Fabiana Lohani de. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 188-194. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000941

SILVA, Leticia Viana Franco da. **A prática Montessori e as vantagens para o desenvolvimento na primeira infância**. Brasília-DF, 2022

SOUSA, Milca Kellen Paulain Campos de; MARTINS, Kezia Simeia Barbosa da Silva. Processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: estudo com crianças em escolas de Parintins (AM). **Conjecturas**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 219–245, 2021. DOI: 10.53660/CONJ-102-119. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196420>. Acesso em: 2 out. 2022.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais**. Editora Unijuí. Jul/dez, 2003, p. 177-201

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Uma história da política de creches no Brasil: o Projeto Casulo da LBA (1977-1985)**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 34-66, jan./jun., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e82864>. Acesso em 02 de out. 2022

APÊNDICES

Apêndice A:

CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

Por meio desta, apresentamos o (a) acadêmico (a) Thais da Silva Carvalho 8º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, devidamente matriculado (a) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que está realizando a pesquisa intitulada: **“A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança como protagonista do aprender na perspectiva montessoriana”**.

O objetivo do estudo é **compreender como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do protagonismo da criança, na perspectiva montessoriana**.

Assim sendo, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados (entrevista semiestruturada) com o (a) professor (a), da instituição.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora Thais da Silva Carvalho, Contato: (75) 98264-4928/ E-mail: carvalhothais789@gmail.com.

Amargosa, 08 de agosto de 2022

Nome estudante

Profa. Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira

(Pesquisadora/Responsável)

Siape 3143879 /Orientadora

Apêndice B:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: **“A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança como protagonista do aprender (na perspectiva montessoriana)”**, vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas da pesquisa e de sua participação.

OBJETIVO: Compreender como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do protagonismo da criança, na perspectiva montessoriana.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos uma entrevista semiestruturada com o (a) professor (a) da instituição.

RISCOS E DESCONFORTOS: Afirmamos que com a realização da pesquisa não ocorrerá riscos e prejuízos de qualquer espécie, tais como: desconforto, lesões, riscos morais, e constrangimento.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Salientamos que os sujeitos da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Também os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Garantimos o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados os dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa, após revisão dos entrevistados e autorização para publicação.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Thais da Silva Carvalho

ENDEREÇO: Rua B, Loteamento Tropical Center, Amargosa-BA

TELEFONE: (75) 98264-4928/ E-mail: carvalhothais789@gmail.com

PROFESSORA ORIENTADORA: Profa. Sirlândia Reis de Oliveira
Teixeira

Amargosa, _____/_____ de 2022.

(Pesquisadora Responsável)

Profa. (Pesquisadora/Orientadora)

Siape 3143879 /Orientadora

Apêndice C:**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____, portador do RG. N° _____, CPF: _____, aceito participar da pesquisa intitulada como **“A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança como protagonista do aprender (na perspectiva montessoriana)”**.

Desenvolvida pela acadêmica/pesquisadora Thaís da Silva Carvalho e, permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

Assim sendo, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Thaís da Silva Carvalho sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Amargosa, _____ de agosto de 2022.

Assinatura do pesquisador

Nome completo do pesquisado

Apêndice D:**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO - PARA
AS CRIANÇAS**

Eu, _____, portador do RG. Nº _____, CPF: _____, responsável por

aceito participar da pesquisa intitulada como **“A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança como protagonista do aprender na perspectiva montessoriana”**.

Desenvolvida pela acadêmica/pesquisadora Thaís da Silva Carvalho e, permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

Assim sendo, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Thaís da Silva Carvalho sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Amargosa, de agosto de 2022.

Assinatura do pesquisador

Nome completo do pesquisado

Apêndice E:**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade:

Experiência docente:

Formação:

COORDENADORA**- Estrutura do Instituto:**

1- Falar um pouco da estrutura do Instituto.

2- Como é pensada a organização do Instituto pensando no desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, a partir do método montessoriano? Há acessibilidade?

- Dificuldade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

3- Há alguma dificuldade apresentada enquanto ao método montessoriano na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental visando o protagonismo da criança?

- Relação entre família e escola:

4- Sabendo da importância da relação família X escola, como as famílias se desempenham a acompanhar o processo de aprendizagem das crianças?

- **Estrutura de ensino**

5- Quais são e como são organizadas as disciplinas no método Montessori nesse Instituto, visto que são diferentes do ensino tradicional?

6- Há alguma relação, quanto a preparação das atividades em sala, com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC?

EXTRA: Por que as crianças do 1º ano raramente estão no parquinho?

PROFESSORA G5

- **Educação**

1- Como é pensada e organizada a vida prática das crianças dentro da sala de aula?

2- Sobre a autonomia das crianças, como se dá dentro da sala de aula? Têm protagonismo?

3- Como o método montessoriano influencia nas aulas?

4- Sabendo da importância e contribuição do método Montessori para o processo de desenvolvimento e construção dos alunos, principalmente na Educação Infantil, como é direcionado os princípios desse método para a Educação Infantil?

- **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:**

4- Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visto que são crianças que estão no Grupo 5, há alguma preparação para a criança quanto o modo de rotina e ensino do Ensino Fundamental?

5- Como professora atuante em uma turma do grupo 5, é possível perceber alguma expectativa nas crianças para o ingresso no Ensino Fundamental?

PROFESSORA 1º ANO

1- Como é pensada e organizada a vida prática das crianças dentro da sala de aula?

2- Há alunos que vieram da Educação Infantil de outra instituição? Se sim, como foi o processo de adaptação ao método Montessori?

3- É possível perceber alguma dificuldade apresentada pelas crianças que saem da Educação Infantil e adentram no Ensino Fundamental na sua turma de 1º ano?

4- Quais práticas da Educação Infantil ainda são encontradas no 1º ano do Ensino Fundamental? Mantém alguma rotina anterior ou inicia novas totalmente diferente?

- Adaptação ao Ensino Fundamental:

5- Quando as crianças iniciam o ano letivo no Ensino Fundamental, há uma preparação para elas? Como é a rotina dessas crianças até a adaptação?

CRIANÇAS G5

1- Já estudou em outra escola antes?

2- Gosta da vida prática na sala de aula?

3- Está com expectativa para o 1º ano?

CRIANÇAS 1º ANO

1- Já estudou em outra escola antes?

2- Como está sendo para você o 1º ano do Ensino Fundamental?

3- Sente falta da Educação Infantil? Do que?