

Simone Ballmann de Campos

a autonomia construída no movimento da vida

OBSERVAÇÕES NA CASA DEI BAMBINI DE ROMA

Simone Ballmann de Campos

a autonomia construída no movimento da vida

OBSERVAÇÕES NA CASA DEI BAMBINI DE ROMA



| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

| | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eyng
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Elson Morais
Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado
Imagens da capa Pvproductions; Kjpgarater - Freepik.com
Editora executiva Patricia Bieging
Assistente editorial Peter Valmorbida
Revisão Prof. Msc. Maria Cristina Martins
Autora Simone Ballmann de Campos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C198a Campos, Simone Ballmann de -
A autonomia construída no movimento da vida: observações
na Casa dei Bambini de Roma. Simone Ballmann de
Campos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 49p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-41-1

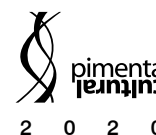
1. Autonomia. 2. Movimento da vida. 3. Casa dei Bambini
de Roma. 4. Montessori. 5. Escola. I. Campos, Simone
Ballmann de. II. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.411

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio 10

**A autonomia construída
no movimento da vida:**
observações na Casa
dei Bambini de Roma..... 14

Referências 46

Sobre a autora 47

Índice remissivo..... 48

PREFÁCIO

Em 2003, durante o meu mestrado, tive como sonho realizar uma pesquisa na Escola da Ponte, em Portugal, sobre “a função da escola na sociedade”. Mesmo com uma carta de aceite do então diretor da reconhecida instituição de ensino, Professor José Pacheco, não consegui auxílio financeiro para concretizar tal anseio. Entretanto, sonhos intensamente almejados podem se materializar em outros formatos.

Como estudiosa de Montessori, o meu encantamento pela Escola da Ponte ocorria por ela possuir uma proposta educacional singular que, além de tudo, oferecia ao estudante oportunidade do desenvolvimento da autonomia. Se o mestrado clareou os papéis desempenhados pela escola e pela família em cada época, a importância da autonomia na relação estabelecida pelo o aluno com a construção do conhecimento também foi ganhando vulto em meus estudos. Neste caminho, por vezes sinuoso, com o sonho aceso de vivenciar experiências educativas relevantes, encontrei no trabalho do português Rui Trindade (2003) base epistemológica para a discussão entre os contributos de Montessori e de outros pensadores da Escola Ativa, como Freinet ou Ferrière, na composição de um estatuto pedagógico que estrutura um patrimônio cultural e, em função disto, merece ser revisitado.

Nesse sentido, em sua tese denominada “Escola e influência educativa em Portugal”, Trindade (2003) evidenciou a atitude e o discurso de Maria Montessori, que ao manifestar-se em favor da criança, acusou de maneira vigorosa a sociedade de seu tempo por não ter se preocupado até então com aquela que, segundo ela, vivia na posição de “um ser a margem da sociedade, que todos podem tratar sem

respeito, insultar, espancar e castigar.” (MONTESSORI, 1965, p.13). Ao destacar que “a criança é o progenitor do homem” (MONTESSORI, 1965, p.338), a médica e educadora italiana destacou que, para se legitimar de tal modo, a mesma necessitava de condições dignas de saúde, alimentação e educação¹. Com isto, percebia na infância um lugar social carente de respeito, de cuidado e de investimento adequado em seu potencial.

Assim, investiu na constituição de um espaço escolar que fosse convidativo à aprendizagem; um local organizado, acolhedor, científico e colaborativo para a criança interagir e, por meio da atividade, aprender a ser, a conviver e a pensar. Conforme o seu ritmo, vontade e individualidade, junto à construção do conhecimento cada aluno desenvolveria ou ampliaria a curiosidade, a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e a civilidade. Neste processo, educaria a sua escuta, o olhar, o gesto e os demais sentidos. Já o professor, seria um observador atento em um ambiente científico, alegre, preparado para favorecer e deixar fluir as oportunidades e interesses de aprendizagem. Realizaria intervenções na dinâmica de atividade do aluno somente quando necessário. Neste sentido, Magalhães (2004, p.51) afirmou que:

Com Maria Montessori, a pedagogia valorizou, entre outras dimensões, a da observação crítica por parte do educador e a da contextualização como condição educativa; paralelamente, sob a modalidade de pedagogia da circunstância, vieram sendo rentabilizadas a componente intuitiva do educador e a negociação, sob forma de pedagogia de projeto; para, por fim, sob uma modalidade cruzada entre plano e projeto, a pedagogia de infância evoluir por uma componente de experimentação para o fomento e a integração da participação dos sujeitos educacionais nas opções pedagógicas.

1 Este texto baseia-se na tese A institucionalização do Método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952) apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em junho de 2017, sob orientação do Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos.

Acrescento à declaração realizada por este outro autor português que o movimento instituinte apresentado durante as reformulações ocorridas no processo de constituição do próprio Método Montessori pode ser averiguado tanto em cada nova edição do livro *Pedagogia Científica*, livro escrito por Montessori, que contou com alterações em função de vicissitudes cotidianas e pedagógicas (SCOCHERA, 2002), assim como por meio da sequência das obras de Maria Montessori que, por sua vez, acompanharam o seu foco de estudo durante a sua vida profissional.

Nesse ensejo em que o fator temporal e social também influenciaram no enquadramento e orientação da pedagogia montessoriana, algumas tensões se constituíram nas relações escolares, como na reorganização da sala de aula, que enclausurava os alunos nas carteiras e tornou-se um espaço no qual o movimento é permitido se percebido como necessário para a aprendizagem. Na mesma perspectiva, na produção de um espaço escolar mais colaborativo e atento às individualidades, em detrimento da aprendizagem passiva; entre professor e aluno, que reelaboraram o ofício docente ao deslocar o poder do autoritarismo magistrocêntrico para a construção de uma autoridade e, em contrapartida, concederam à criança um espaço social; entre o movimento de uma pedagogia científica com o foco biológico e o intuito de revelar racionalidades e uma pedagogia humanística voltada para a paz, a ciência e o potencial humano de um ser integral. Em meio a essas tensões, nas salas montessorianas, o paradoxo “Ajuda-me a fazer isso sozinho” consolidou-se embasado na liberdade, na atividade e na individualidade do estudante e, cada vez mais, na relação de alteridade, de interdependência com os pares, para que fosse conquistada a autonomia por cada um.

E, na persistência no entendimento do caminho realizado pela obra montessoriana pelo Brasil, inesperadamente, materializei algo maior do que já houvera sonhado outrora. Em 2015, durante

a trajetória de pesquisa de minha tese de doutoramento, consegui permissão para conviver e observar por alguns dias a *Casa dei Bambini* em Roma, na Itália. Já em 2020, pude visitar a Associação Montessori Internacional na Holanda (AMI), sediada na casa onde Maria Montessori viveu por longa data.

Assim, em comemoração aos cento e cinquenta anos de nascimento de Maria Montessori, trago à tona a experiência singular que intitulei de “A autonomia construída no movimento da vida: a *Casa dei Bambini* de Roma”, a fim de compartilhar com cada leitor as minhas impressões sobre a prática do Método Montessori na mesma e para que, por meio dela, possam se abrir vias de reflexão e de intervenção pedagógica que proporcionem à criança desenvolver a sua autoria e autenticidade.

A photograph of two young girls sitting on a large log in a forest. They are both looking down at an open book held by the girl on the left. The girl on the right is pointing at the book. The background is a soft-focus forest scene with autumn leaves on the ground. The image has a diamond-shaped grid overlay and a color palette of purples, blues, and greens.

**A AUTONOMIA CONSTRUÍDA
NO MOVIMENTO DA VIDA:
OBSERVAÇÕES NA CASA
DEI BAMBINI DE ROMA**

Inaugurada em 1907, a primeira *Casa dei Bambini*, instituída por Maria Montessori em San Lorenzo, Roma, ainda existe e continua sendo uma escola pública. Localiza-se em um prédio residencial, num local simples, na periferia da capital italiana. A instituição possui duas turmas de educação infantil, com crianças de dois a seis anos.

Antes de entrar na sala onde o projeto educativo foi iniciado pela Doutora Montessori, em função das leituras realizadas, já a havia idealizado; ela fazia parte de mim, de minhas vivências e entranhas nos mais de vinte anos de prática pedagógica numa escola montessoriana, tanto na docência quanto na coordenação. Porém, o imaginado e o constatado nem sempre coincidem, pois não esperava me encantar tanto.

Figura 1- Fachada da Casa dei Bambini de San Lorenzo, Roma



Fonte: CAMPOS, 2015.

Figura 2 - Sala de aula na Casa dei Bambini de San Lorenzo, Roma



Fonte: Campos, 2015.

Encontrei um ambiente bonito, acolhedor, com crianças alegres, aparentemente bem-nutridas, filhas de pais trabalhadores que as entregavam às nove e as pegavam às dezesseis horas, período em que ficavam com duas professoras concursadas, contratadas como funcionárias públicas, mas selecionadas e certificadas pelo *Opera Montessori*, instituição que leitima os cursos montessorianos na Itália.

Figura 3 - Sala de entrada da escola



Fonte: Campos, 2015.

Vinícius de Moraes talvez fizesse alusão ao local como “uma casa muito engraçada”, pois tinha muito pouco de uma escola convencional brasileira, já que o aconchego e a organização semelhantes aos de uma casa faziam parte da linguagem anunciada pelo ambiente. Havia um salão principal no qual as crianças sentavam em pequenos grupos de carteiras conjugadas ou em tapetes no chão. Chamou-me a atenção a falta da linha circular no centro de tal sala, conforme fora anunciado por Maria Montessori no livro *Pedagogia Científica*, porém recebi a explicação de que o piso tivera sido reformado pela prefeitura da cidade e que não haviam refeito a linha.

Os outros recintos davam continuidade ao ambiente preparado com móveis em tamanhos adequados à estatura das crianças. Havia uma cozinha, um local para lavar roupa, uma antessala com pequenos sofás de vime e madeira próximos de um cabideiro, do vestíbulo e do banheiro com pia e pequenos vasos sanitários.

Figura 4 - Lavabo



Fonte: Campos, 2015.

Tudo era muito simples, mas os espaços haviam sido estruturados para promover a autonomia dos alunos e facilitar a sua circulação. Primando pela estética do lugar, os desenhos e atividades realizados pelas crianças ornavam as paredes das salas agregados a algumas reproduções de arte renascentista, retratos de Maria Montessori ou uma pintura a óleo em que uma criança retratou a professora. Também compunham a estética do ambiente alguns

vasos com plantas; e um vaso com flores naturais ficava em destaque próximo ao acesso principal.

Figura 5 - Lar das crianças



Fonte: Campos, 2015.

Averigui que a vivência cotidiana ocorria com o intuito de que as crianças se sentissem acomodadas em um lar, numa outra morada além da sua. Nela puderam ser verificados distintos momentos da rotina, como a hora do lanche; da higiene; de realizar as atividades individualmente ou em pequenos grupos; de estabelecer interações com todo o grupo ao mesmo tempo.

As regras eram claras e a liberdade de movimentação pertencia a elas. Assim, aquele que optasse por apenas observar os colegas trabalharem fazia-o sem ser incomodado, já que a pausa e o descanso também pertencem às necessidades infantis.

Figura 6 - Liberdade de movimentação nos espaços da Casa dei Bambini



Fonte: Campos, 2015.

Por outro lado, o funcionamento da classe ocorria a partir da realização de trabalhos distintos desenvolvidos pelas crianças, permitindo a liberdade de mobilidade e de escolhas e, também, de momentos coletivos. Num sentido foucaultiano, “as técnicas de si” (FOUCAULT, 2004) haviam sido incorporadas de tal forma que as práticas disciplinares faziam parte do contexto como algo natural. A falta de necessidade de intervenção do adulto no âmbito disciplinar demonstrava que as regras de convivência e os dispositivos pedagógicos já haviam se tornado *habitus*.

Poucas resistências foram identificadas no cotidiano, mas a classe possuía alunos que se esmeravam em sua atividade, os que

demonstravam total independência e aqueles que necessitavam de maior atenção ou intervenção docente e que ainda não tinham alcançado autonomia, como uma menina de dois anos que seduzia a todos com a sua meiguice e geralmente esperava pela ajuda alheia. Porém, não identifiquei agressividade em nenhuma oportunidade.

Sobretudo nos momentos de trabalho individual percebi o envolvimento e a maior concentração das crianças em seu labor. De forma semelhante ao brincar elas “trabalhavam” com prazer, como se fosse uma necessidade vital. Se o brincar oportuniza movimento no campo do significado, fazendo com que a criança se emancipe por meio da imaginação, a observação de Montessori de que por si só “as crianças são trabalhadoras, não se esqueçam” (SCOCCHERA, 2002, p. 260, tradução) também faz alusão a uma ânsia infantil que favorece ao seu desenvolvimento.

Figura 7 - Encaixes geométricos de metal como preparação muscular



Fonte: Campos (2015).

Em seu livro *Pedagogia Científica*, Montessori identifica os materiais a serem usados como preparação direta para a escrita e a leitura, e aqueles que funcionam como preparação indireta para a mesma que, por sua vez, também desenvolvem a percepção estética.

Figura 8 - Desenhos com os encaixes de metal



Fonte: Campos (2015).

Para tanto, baseou-se na “análise do movimento da escrita percebendo-o como o ato precursor para o estabelecimento destas superlinguagens que são a escrita e a leitura” (MONTESSORI, 1965, p.203). Sendo assim, ela identificou no desenvolvimento infantil um estágio das alegrias e dos exercícios dos jogos motores, no qual são trabalhadas as sensações visuais e tátil-musculares associadas ao som alfabético, que estabelecem na criança a memória motriz (MONTESSORI, 1965).

Figura 9 - Alfabeto de lixa e de papel encerado



Fonte: Campos (2015).

Nesse caso, o método Montessori propõe estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita que solicitam os sentidos da criança: “Tocar as letras e olhá-las ao mesmo tempo é fixar mais rapidamente a imaginação, graças ao concurso de vários sentidos. [...] segundo os tipos individuais, certas crianças aprendem primeiramente a leitura, outras a escrita” (MONTESSORI, 1965, p.186). Outrossim, no que se refere especificamente à alfabetização montessoriana, a mesma emprega o método fonético. Lagôa (1981), a partir do exposto, organizou em sua tese um esquema com a gradação dos exercícios e materiais montessorianos, que de forma entrelaçada, tanto na ‘preparação indireta ou remota’ como na preparação direta à leitura e à escrita, compreende o que a autora denomina como modelagem de comportamento por aproximações sucessivas, pois cada unidade “de material montessoriano visa a conduzir o aprendiz, através de aproximações sucessivas, a exibir determinados comportamentos, discriminação de cores, de formas, de pesos, de dimensões etc em graus extremamente refinados” (LAGÔA, 1981, p.113).

Com as lentes da psicologia dos anos 1970, a professora Vera Lagôa acenou para a modelagem de repertórios cognitivos apresentada pelos materiais montessorianos que, ao servirem como sustentáculo para a aprendizagem, permitiram o “[...] equilíbrio, vitalidade, posse de si mesmo, ausência de qualquer conformismo bem-comportado” (LAGÔA, 1981, p.144) caracterizassem as relações sócio-afetivas em uma classe. Os materiais montessorianos consolidaram-se estrategicamente como um dos dispositivos pedagógicos que fornecem ao ambiente da sala de aula as estruturas de um poder disciplinador e potencializador de aprendizagens, que se instaura a partir das regras elaboradas para a circulação pelo mesmo, os cuidados com os materiais e pertences do grupo ou individuais, os rituais de manuseio de objetos, o respeito ao espaço alheio, entre outros. Com isto, colaboram para que se desenvolva a autodisciplina do aluno e as relações subjetivas a ela.

Na mesma esteira, as pesquisas de Scliar-Cabral (2010) sustentadas por exames neurológicos modernos, como técnicas de neuroimagem funcional (IRM), de eletroencefalografia (EEGO) e de magnetoencefalografia (MEG), indicam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si pode ser ativado em regiões cerebrais de reconhecimento tátil, motor e cinestésico, pois ao se acompanhar a direção do movimento da letra reforça-se a aprendizagem dos neurônios. Contudo, as letras não devem ser ensinadas isoladamente, pois alguns fonemas necessitam da junção de outros fonemas e de gestos articulatórios que associem o reconhecimento visual da letra ao seu valor sonoro.

Quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem verbal (sempre no hemisfério esquerdo), tanto mais rápida e profunda a aprendizagem. Esse princípio já havia sido compreendido por Montessori, daí porque os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem. [...] Não só são quatro sensações (a visual, a tátil, a cinestésica,

a proprioceptiva) a reforçar a aprendizagem dos neurônios”, mas a direção espacial, fundamental à leitura. [...] A emissão simultânea do som (realização do respectivo fonema) acresce às quatro sensações a auditiva e a proprioceptiva dos movimentos do aparelho fonador. (SCLiar-CABRAL, 2010, p.22).

Com isso, a formação de uma arquitetura neuronal, com múltiplas escalas de relação, torna-se mais ampla e eficiente e auxilia o “[...] futuro leitor a reconhecer rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente.” (SCLiar-CABRAL, 2010, p.32).

Figura 10- Atividades multissensoriais



Fonte: Campos (2015).

Montessori havia percebido um limiar da mente humana ao qual Jean Piaget se referiu posteriormente:

Maria Montessori, encarregada na Itália da educação dos retardados, consagrou-se na análise dos mesmos. Descobriu que as disfunções apresentadas eram quase mais de ordem

psicológica que médica. Ela pesquisou de frente as questões de fundo do desenvolvimento intelectual e da pedagogia infantil. Com uma habilíssima generalização, Montessori aplicou imediatamente aos anormais aquilo que ensinava aos débeis mentais: no primeiro estágio do desenvolvimento a criança aprende mais com a ação que com o pensamento; um oportuno material, que serviria para alimentar a ação, conduziria a consciência muito mais rapidamente do que bons livros e o uso da linguagem especificamente. Em tal modo, a sábia observação de uma assistente de psiquiatria sobre o mecanismo mental dos retardados constituiu o ponto de partida de um método geral com repercussão incalculável no mundo inteiro. (PIAGET, 1969, p.151).

E, assim, em meio aos movimentos das crianças pela Casa dei Bambini, o acesso e incentivo à cultura italiana e à arte de forma geral promovia outras experiências de letramento. As roupas diversas e fantasias que compunham um cabideiro eram usadas espontaneamente por alguns.

Figura 11 - Roupas de fantasias para uso comum



Fonte: Campos, 2015.

No meu primeiro dia de observação, enquanto esperava na porta para ser atendida, às 9h conforme o combinado, escutava uma voz infantil cantando. Quando entrei, identifiquei que o menino tentava cantar ópera, sozinho numa sala. Eu e a professora que me atendeu passamos por ele e o mesmo continuou sua interpretação, como se não estivéssemos ali.

Tal tranquilidade diante dos adultos evidenciou que o canto fazia parte da rotina da sala de aula onde a possibilidade de escolha e de independência abria espaço para a criatividade e para o desenvolvimento das preferências individuais que, por sua vez, interferem na composição identitária de cada ser.

Figura 12 - Brincando de casinha



Fonte: Campos, 2015.

As crianças usavam um guarda-pó com seu nome bordado sobre sua vestimenta, como um uniforme e uma maneira de não se sujarem, mas que não as impedia de mostrarem umas às outras a roupa com a qual chegaram à escola. Uma das meninas mais novas usava uma blusa com a imagem da Frozen² e a mostrou a todos os colegas. A professora percebeu e começou a lhe fazer perguntas relativas ao filme que fizera sucesso nos cinemas, o que denota que as vivências da infância eram aceitas em sala de aula e serviam de interlocução entre os componentes do grupo.

Mas, nem tudo é percebido por um professor. Ao andar pelas ruas de Roma era usual ver as jovens maquiadas e com olhos contornados por lápis escuros. Neste espírito, eu estava a observar um trio de meninas montando um material sobre botânica e, de repente, pararam para que uma passasse o lápis escolar nos olhos das outras. A interferência foi realizada pela professora porque uma das alunas se machucou ao passar um lápis não adequado ao seu olho, porém, a docente não percebeu que a intenção das mesmas era se maquiar. No dia seguinte, as três também pararam o trabalho e usaram o lápis para contornar a parte superior do olho uma da outra. Obtiveram sucesso na ação e continuaram a sua atividade de Matemática e Psicomotricidade, na qual formaram um labirinto com as barras vermelhas e se desafiavam a não tocarem, com os pés, o limite proposto pelo material de madeira. Finalizaram a respectiva tarefa, por elas escolhida, e na sequência buscaram cada qual outro trabalho. A menor das três meninas possuía dois anos e constantemente pedia auxílio aos mais velhos sendo gentilmente atendida por eles.

2 Filme de animação baseado na Rainha do Gelo, lançado em 2013 pelos Estúdios Walt Disney, EUA.

Figura 13 - Atividade de Matemática e Psicomotricidade



Fonte: Campos, 2015.

As docentes e auxiliares possuíam horários diferentes para atender ao grupo. Na sala observada, uma professora e sua auxiliar chegavam cedo e saíam às treze horas e as outras duas chegavam em torno das onze horas e saíam no final da tarde. No período de encontro das professoras ocorria o almoço, do qual elas participavam, e também acontecia a programação das atividades educativas. Ambas conversavam sobre os afazeres da sala de aula, intervenções com determinados alunos, faziam pesquisas, recortes, entre outros enquanto a vida fluía na sala de aula. A sintonia, o planejamento em conjunto e a forma como as crianças se comportavam enquanto as professoras discutiam questões pedagógicas também fazia parte da rotina, pois os alunos demonstravam saber que naqueles momentos deveriam pedir auxílio às auxiliares de sala, pois em nenhum dos dias interromperam as professoras enquanto elas discutiam assuntos relativos à docência.

Figura 14 - Professoras em planejamento durante a atividade das crianças



Fonte: Campos, 2015.

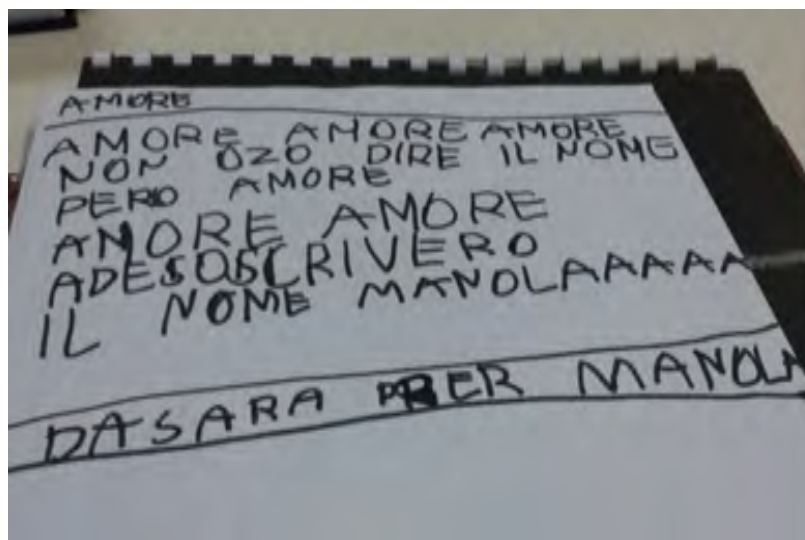
As conversas entre as professoras durante os planejamentos eram audíveis pelo restante do grupo; pareciam não se preocupar com o tom de voz. Num dos dias, uma delas levou um panfleto de uma peça teatral e fez a ligação telefônica e os combinados enquanto atendia às crianças que continuavam em suas tarefas, como se nada diferente estivesse acontecendo.

Os documentos vindos da “Secretaria de Educação” de Roma também eram recebidos por fax ou *email* durante o período de aula, já que não havia secretaria na Instituição. E, de forma similar a uma casa onde a mãe gere os afazeres domésticos, os cuidados com os filhos, os trabalhos escolares dos mesmos, a relação idealmente harmônica e de autonomia no microcosmo familiar, com uma competência e qualificação ímpar, as professoras coordenavam a sala. Contudo, o olhar da mãe que, por sua vez, qualifica-se no “aprender a ser mãe sendo-o”, não capacita a professora que precisa da ciência para

mediar e conduzir o seu “saber fazer”. Assim, sapiência, teoria e prática pedagógica eram entrelaçadas na sala de aula com a estima associada à competência teórica e didática das docentes. Elas eram experientes, possuíam autoridade, recebiam e demonstravam afeto pelas crianças. Uma delas já trabalhava na *Casa dei Bambini* há mais de vinte anos. A professora mais jovem, com uma *expertise* excelente, foi preparada para assumir a docência da classe diante da aposentadoria de uma das profissionais responsáveis pelo grupo, fato que denota a continuidade no trabalho pedagógico.

O uso social da escrita das crianças também pode ser identificado como revelador da relação carinhosa entre professora e aluna. Ao constatar a chegada de uma das professoras, uma menina prontamente redigiu-lhe um amável bilhete. A docente leu-o, agradeceu afetuosamente e colocou-o numa caixinha onde guardava outros bilhetinhos recebidos das crianças.

Figura 15 - Bilhete para a professora Manola



Fonte: Campos, 2015.

Figura 16 – Desenho livre



Fonte: Campos, 2015.

Ao mesmo tempo em que usam formas geométricas para compor desenhos e aprimorar a musculatura da mão, preparando-a para a escrita, as crianças também elaboram desenhos e textos livres. Uma menina de cinco anos compôs um desenho no qual nomeou com riqueza de detalhes os elementos do mesmo: céu, nuvem, árvore, fogo, grama e outros nomes próprios.

Havia materiais de pesquisa das professoras em pontos estratégicos da sala, tanto para consulta ou pesquisa, como maneira de organização e manejo mais eficiente do uso. Os materiais que não estavam sendo utilizados habitualmente ficavam guardados em um armário fechado.

Figura 17 - Materiais de uso comum



Fonte: Campos, 2015.

Mesmo que na sala houvesse duas cadeiras destinadas aos observadores, aos poucos fui conquistando a confiança principalmente de uma das professoras e conversamos sobre algumas questões pedagógicas. Entretanto, como a minha forma de falar italiano era peculiar e nem sempre compreensível, a professora usou um tradutor de voz para compreender algumas palavras que eu não houvera conseguido comunicar com clareza. Com isso, demonstrou a sua agilidade em resolver imprevistos e facilidade no uso das tecnologias em sala de aula. E, aos poucos, consegui conquistar liberdade tanto para me movimentar pela sala como para registrar com fotos o que se passava nela.

Nesse entremeio, manifestei o meu interesse em apreciar os álbuns montessorianos feitos pela docente e recebi autorização para olhá-los. A forma de configuração dos materiais é semelhante a que se usa no Brasil, com imagens e com a apresentação descritiva de cada material montessoriano, objetivos e formas de utilização. Mas, em alguns deles identifiquei técnicas diferentes na elaboração de variações de emprego do mesmo material, numa maneira criativa de alcançar os mesmos ou outros intuitos pedagógicos.

Uma sugestão encontrada no álbum montessoriano e observada na prática, por meio da atividade das crianças, envolvia o uso da escada marrom e da torre rosa para que desenhos caprichados e papéis fossem recortados com precisão e compusessem uma escala milimétrica que expunha a habilidade manual na gradação de tamanhos e na organização do trabalho coletivo.

Um dos momentos em que todos do grupo foram chamados para uma atividade em conjunto ocorreu a partir de uma atividade realizada com o gaveteiro de mapas, por poucas crianças. Elas pintavam os mapas dos países e, numa lição conjunta, que passou a envolver a todos do grupo (inclusive a mim, pois falei onde residia e identificaram o Brasil com exatidão), a professora realizou várias questões sobre o pertencimento de determinados países a continentes.

Figura 18 - Habilidade nas mãos



Fonte: Campos, 2015.

Por meio da cor que caracterizava cada continente no gaveteiro de montar, as crianças haviam realizado associações entre o país e o respectivo continente e, de maneira lúdica, descontraída, mas estratégica e desafiadora, intuía outras generalizações provocadas pela mestra. Desta forma, o desenvolvimento de novos caminhos cognitivos era incentivado, com intervenções realizadas individualmente ou coletivamente.

Figura 19 – Atividade com mapas



Fonte: Campos, 2015.

Contudo, por ser uma escola municipal, a alimentação seguia as regras propostas pela prefeitura de Roma, de forma que o almoço era preparado por uma “merendeira” e servido numa sala externa, próxima ao jardim. Durante os dias de observação, o clima esteve chuvoso e frio e ninguém pôde ir para a rua, a não ser durante o almoço.

No jardim de acesso ao refeitório as plantas possuíam pequenas placas identificando o seu nome. Havia também um parque com um espaço convidativo e com detalhes que caracterizavam o método: o piso era composto por mosaicos com frutas e, para facilitar o acesso das crianças aos instrumentos de jardinagem e aos brinquedos de uso comum, ao mesmo tempo protegendo-os das intempéries, foi construído um exótico armário na área externa.

Figura 20 - Jardinagem



Fonte: Santos, 2013.

Figura 21 - Parque da escola



Fonte: Santos, 2013.

No período matutino, apesar da liberdade de escolha, havia a mediação realizada para que se alcançasse a aprendizagem ou o domínio de habilidades e competências propostas pelo currículo montessoriano. Porém, não eram todos que demonstravam vontade para realizar as atividades disponíveis ou motivação para criar algo. Estes, depois de certo tempo, recebiam um incentivo ou o direcionamento de uma das professoras.

No retorno do almoço, após cada criança dobrar e guardar o seu “babeiro³” havia um momento de relaxamento coletivo. Num dos dias, durante esse período de maior descanso e deleite, a professora iniciou uma história e as crianças a continuaram oralmente conforme sua criatividade, imaginação ou vontade. No segundo dia, a docente dramatizou a história que contava enfaticamente para olhinhos aguçados e, no meu terceiro dia de observação, a professora colocou no aparelho de som músicas de concertos clássicos e as crianças, ao final, os intitulavam em tom de brincadeira e prazer. Era impressionante a sensibilidade às músicas escutadas. Eles, aparentemente, deixavam-se tocar por elas e as apreciavam. Todas as crianças conheciam o nome da música e do compositor, de forma que o currículo musical as direcionava ao refinamento dos sentidos.

3 Os alunos usavam babeiros para não sujarem a roupa durante o almoço. Mas, como em alguns países europeus, não costumavam escovar os dentes após a referida refeição.

Figura 22 – Atividade de vida prática: dobrar o guardanapo



Fonte: Campos, 2015.

A riqueza cultural italiana, para a qual a capital romana serve como um museu a céu aberto, possibilita o acesso cotidiano ao conhecimento clássico. Além disso, o Método Montessori tem como intento proporcionar o desenvolvimento do senso estético nos alunos, mas a didática utilizada pela professora seduzia por sua expressividade cênica.

Em alguns momentos, geralmente no período vespertino, houve momentos de relaxamento ou lições de silêncio.

Figura 23 – Pesquisa geográfica



Fonte: Campos, 2015.

Alguns alunos demonstravam interesse por realizar pesquisas, tanto em globos e mapas, como em livros distribuídos pela sala em pequenas bibliotecas por assunto.

Era no período matutino, sobretudo, que as professoras faziam as apresentações de materiais montessorianos, que costumavam ser individuais. Todavia, em algumas delas mais crianças demonstravam interesse, se envolviam e eram incluídas na atividade.

Porém, era no período vespertino que as crianças podiam utilizar o espaço da Casa onde aconteciam a maioria das atividades de vida prática. Lá se reuniam, geralmente em pequenos grupos, usavam muitos utensílios, realizavam exercícios que exigiam concentração ou reproduziam papéis observados no cotidiano: pai, mãe, irmãos, filhos entre outras, em cenas que retratavam aspectos domésticos: cozinhar, servir à mesa, cuidar de crianças que, por sua vez, também serviam como lições de civildade e representavam os conceitos sobre as relações domésticas que estavam habituados a compartilhar com a família.

Figura 24 - Atividade de vida prática: preparar a mesa



Fonte: Campos, 2015.

No que se refere ao gênero, todos realizavam as atividades sem distinção entre tarefas femininas ou masculinas. Havia relações mais parcimoniosas que outras quando entre si distribuíam certos papéis cênicos, o que é comum na convivência em grupo.

Figura 25 – Atividade coletiva de vida prática: cozinhar e servir aos colegas



Fonte: Campos, 2015.

Uma das crianças da sala demonstrou muito sono durante as aulas e a deixaram dormir. Outra apresentou agitação latente e dificuldades em seguir os combinados de grupo. Uma professora chamou a atenção deste aluno algumas vezes, mas ele parecia não conseguir conter-se. Não obstante, havia vida e leveza naquela sala.

Figura 26- Dormir sem ser incomodado



Fonte: Campos, 2015.

Figura 27 - Peneirar farinha



Fonte: Campos, 2015.

Uma das atividades de vida prática mais procuradas pelos alunos durante as manhãs era a de peneirar a farinha. Geralmente faziam-na em duplas ou trios, pois o que mais despertava o interesse era tocar no pó que caía da peneira. Tal qual a farinha de trigo que quando tocada proporcionava à criança o sabor da conquista do saber fazer e da “maestria de si”⁴, o conhecimento na *Casa dei Bambini* se construía como se estivesse colorindo a vida com mais um tom.

Ao me despedir, mesmo tendo levado algumas lembrancinhas características da Ilha de Santa Catarina, tive a ideia de deixar também uma contribuição como retribuição pela oportunidade de aprendizagem. Como não havia visto dobraduras nasala de aula, fiz muitas durante a noite e ao apresentar o novo material a algumas crianças percebi, no dia seguinte, o seu encantamento pela novidade.

4 Expressão utilizada por Durkheim.

Parafrazeando Saint Exupèri em “O Pequeno Príncipe”, cada um que passa por nós deixa um pouco de si e leva um pouco de nós. Em mim ficou a imagem de crianças alegres e autônomas, do ambiente envolvente e esteticamente motivador do conhecimento e das professoras competentes e receptivas.

E o sonho realizado foi mais intenso e belo que o sonho sonhado.

Figura 28 – Dobraduras



Fonte: Campos, 2015.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Simone Ballmann de. *A escola como tecnologia social*. Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina, Faculdade de Educação. 2006, 174p.

CAMPOS, Simone Ballmann de. *Osservazione sulla didattica montessoriana nella prima Casa dei Bambini*. Roma, 2015. No prelo.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Vol.IV. Paris, Gallimard, 1994.

LAGÔA, Vera. *Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos: histórias das instituições educativas*. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica*. Barcelona: Alaruce, 1965.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. *Letras de hoje*, v. 45. n. 3, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/8119>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SCOCCHERA, Augusto *Maria Montessori*. Il método del bambino e La formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari: a cura di Augusto Scocchera. Roma: Edizione Opera Nazionale Montessori, 2002.

TRINDADE, Rui. *Escola e influência educativa: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º ciclo do ensino básico em Portugal*. 840 p. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto: Portugal, 2003. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/2033/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Rui+Trindade>>. Acesso em: 21out. 2015.

SOBRE A AUTORA

Simone Ballmann de Campos

Pedagoga, estuda o Método Montessori desde 1991, quando iniciou a docência no Centro Educacional Menino Jesus, escola montessoriana de Florianópolis, SC. Desde então, formou-se em Psicopedagogia, fez mestrado e doutorado em Educação. Há mais de uma década é professora de alfabetização e de estágio nos Anos Iniciais no curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José e Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação à Docência -Pibid. Baseando-se em sua experiência pedagógica desenvolve projetos para promover uma educação de qualidade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acolhedor 11, 16
alegrias 22
alunos 12, 18, 20, 29, 38, 39, 40, 44
ambiente 11, 16, 17, 18, 24, 45
arte 18, 26
autenticidade 13
autonomia 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 30
autoriae 13
auxiliares 29

B

brincar 21

C

carteiras 12, 17
Casa dei Bambini 13, 14, 15, 16, 20, 26,
31, 44, 46
circulação 18, 24
classe 20, 24, 31
colegas 19, 28, 42
concursadas 16
convencional 17
convivência 20, 42
coordenação 15
cotidiano 20, 39, 41
criança 10, 11, 12, 13, 18, 21, 22, 23, 26,
38, 44
crianças 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26,
27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 40, 41,
42, 44, 45
criatividade 11, 27, 38
cultura 26
cultura italiana 26
cursos 16

D

docência 15, 29, 31, 47

E

educação 11, 15, 25, 47
educação infantil 15
educativo 15
escola 10, 15, 17, 27, 36, 37, 46, 47
escola pública 15
escrita 21, 22, 23, 31, 32
estética 18, 21
exercícios 22, 23, 41
experiências 10, 26

F

fantasias 26
filme 28

G

grupos 17, 19, 41

I

independência 20, 27
individual 21
infância 11, 28
infantil 15, 21, 22, 26, 27
instituição 10, 15, 16
intervenção 13, 20
intervenção pedagógica 13
italana 15
Itália 13, 16, 25

J

jogos 22
jogos motores 22

L

lar 19
leitura 21, 22, 23, 25
leituras 15
letramento 26
liberdade 12, 19, 20, 33, 38
linguagem 17, 24, 26
livro 12, 17, 21

M

materiais 21, 23, 24, 32, 34, 40
memória 22
Método 11, 12, 13, 39, 47
Método Montessori 11, 12, 13, 39, 47
momentos coletivos 20
Montessori 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18,
21, 23, 24, 25, 26, 39, 46, 47
montessorianos 16, 23, 24, 34, 40
morada 19
movimentação 19, 20
movimento 12, 13, 14, 21, 22, 24
movimentos 25, 26

N

necessidades 19
necessidades infantis 19

O

Opera 16, 46

P

Pedagogia 12, 17, 21, 46, 47
pedagógica 13, 15, 31, 47
percepção 21
periferia 15
pintura 18

prática 13, 15, 31, 34, 39, 41, 42, 44
preferências 27
preparação 21, 23
professor 11, 12, 28
professora 18, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33,
34, 38, 39, 42, 47
professoras 16, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 40,
45
projeto 11, 15
projeto educativo 15

R

reflexão 13
regras 19, 20, 24, 36
resistências 20
Roma 13, 14, 15, 16, 28, 30, 36, 46
rotina 19, 27, 29
roupas 26

S

sala 12, 15, 17, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 36, 40, 42
salão 17
sensações 22, 24, 25
simples 15, 18
sociedade 10

T

tarefa 28
trabalhadores 16
trabalhos 20, 30
turmas 15

V

vida 12, 13, 14, 29, 39, 41, 42, 44
vivências 15, 28

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

a autonomia construída no movimento da vida

OBSERVAÇÕES NA CASA DEI BAMBINI DE ROMA