

Título Pleno: As contribuições do agrupamento de idades para o desenvolvimento infantil – tecendo aproximações entre Montessori e Vygotsky

Título Abreviado: Aproximações entre Montessori e Vygotsky

Título Pleno em Inglês: The contributions of age grouping to the child development – approaching Montessori and Vygotsky

Título Pleno: As contribuições do agrupamento de idades para o desenvolvimento infantil – tecendo aproximações entre Montessori e Vygotsky

Título Abreviado: Aproximações entre Montessori e Vygotsky

Título Pleno em Inglês: The contributions of age grouping to the child development – approaching Montessori and Vygotsky

Flávia Barbuda Nascimento – Escola Internacional Saci

Prof^ª. Dr^ª. Ilka Schapper Santos – Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre características dos agrupamentos de alunos com idades diferentes e as contribuições desse tipo de organização da classe para o desenvolvimento infantil . Para tal, foi utilizado alguns tópicos das teorias de Vygostky e Maria Montessori dentre os quais couberam aproximações, tais como: períodos sensíveis; socialização; mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal e o conceito de instrumento. Dessa forma, foi proposto no presente trabalho uma revisão bibliográfica dos dois autores e o diálogo entre eles destacando subsídios positivos para a práxis educativa em agrupamento de idades como àquela que atende às demandas da atualidade para a construção do Homem e da Paz.

Palavras-chave: agrupamento de idades; períodos sensíveis; mediação; instrumento.

Abstract

This paper presents a study on the characteristics of different ages student's groups and the contributions of this type of class organization for child development. To this purpose, we used some of the topics and theories of Maria Montessori and Vygotsky that can be related, such as sensitive periods; socialization; mediation, Zone of Proximal Development and the concept of instrument. Therefore, it was proposed in this paper, a literature review of the two authors and the dialogue between them highlighting positive subsidies for the educational praxis in age grouping as the ones that meets today's demands for the construction of man and peace.

Key-words: age grouping; sensitive periods; mediation; instrument.

No presente artigo, busca-se ilustrar características dos agrupamentos montessorianos em interface com as construções teóricas vygotskyanas que contribuem para o desenvolvimento infantil. Neste percurso, realizar-se-á uma revisão bibliográfica dos autores citados, buscando produção destes e de outros pesquisadores sobre aspectos como: períodos sensíveis; ambiente preparado; movimento; liberdade, consciência, mediação e instrumentos. Reconhece-se, na obra de Vygotsky e de Montessori, pontos de aproximação que corroboram para a relevância das práticas de ensino em agrupamento multidade.

Uma vez que o presente trabalho busca realizar um diálogo entre Montessori e Vygotsky, faz-se necessário retomar o contexto histórico a partir do qual os autores desenvolveram suas teorias para, posteriormente, trabalhar os pontos nos quais se percebem semelhanças.

Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, Província de Ancona, na Itália. Com grandes aptidões na área de matemática, Montessori matriculou-se, aos 14 anos, no curso de Engenharia, porém desistiu algum tempo depois. Formou-se em Ciências Contábeis e após enfrentar grande resistência por parte da sociedade, matriculou-se na faculdade de Medicina (Machado, 1986).

No ano de 1896, depois de muita luta e persistência, tornou-se primeira mulher italiana a receber o diploma de “Doutora. Assim a chamaram por muito tempo (Maran, 1986). Em seguida, foi nomeada Assistente na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, onde se dedicou, por muito tempo, ao tratamento de crianças com diferentes tipos ou suspeitas de deficiência e de doença mental. Foi diretora, por dois anos, da Escola Estadual de Ortofrênica para crianças com deficiências das escolas de Roma e

mais tarde para as crianças que sem diagnóstico residiam nos chamados manicômios para adultos (Machado, 1986).

Montessori entrou em contato com os trabalhos dos médicos franceses Jean Itard e Édouard Séguin. Ambos haviam se especializado na educação de crianças deficientes em Paris (Gutek, 2004). Ela também pesquisou livros do alemão Friedrich Froebel, fundador de escolas para crianças de até sete anos. Sentiu que precisava aprender mais sobre educação e, por isso, diplomou-se em Filosofia e frequentou cursos de Psicologia experimental. A influência positivista em sua época coexistia com início das tendências idealistas.

Nota-se na obra de Montessori fortes influências de Rousseau, como aponta Röhrs (2010, p.16) na citação de Montessori: “Importa deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mais a criança será livre no seu desenvolvimento, mais rapidamente e mais perfeitamente atingirá suas formas e suas funções superiores (grifo nosso)”.

Em sua teoria, liberdade e disciplina se equilibravam e uma não podia ser conquistada sem a outra, desenvolvendo-se, assim, auto-disciplina, alcançada na interação com outro, com exercícios de meditação e Vida Prática¹. Dessa forma, a disciplina não é algo alcançado de fora para dentro, ou imposta do exterior, mas conquistada pela própria criança (Röhrs, 2010).

Em 1904, Montessori começou a lecionar Antropologia na Universidade de Roma. Resultou, dessa experiência, sua primeira publicação “Antropologia Pedagógica”. Percebemos em sua biografia um percurso muito prático, sempre aplicando seus conhecimentos na comunidade, e posteriormente, nas escolas. Röhrs

¹ Vida Prática refere-se a uma das áreas de atividade proposta por Montessori, com respectivo ambiente que reproduz o de uma casa, onde as crianças, com as mobílias em tamanho apropriado podem realizar tarefas de seu interesse tais como fazer arranjos no vaso, cuidar das plantas, lavar pratos ou peças de roupa, preparar suco, lavar e cortar frutas, etc.

(2010) cita a participação de Montessori na defesa das crianças contra o trabalho infantil ao lutar pelos direitos dela e na parte da reforma sanitária coordenar, como médica, a recuperação do Bairro de San Lorenzo, em Roma.

Convivendo com a comunidade deste bairro, Montessori foi convidada a desenvolver um trabalho educativo mais sistematizado com os filhos dos operários e órfãos. Foi cedido um espaço onde foi fundada então a “Casa dei Bambini” em 1907.

(Pollard, 1990)

Foram essas maravilhosas crianças, essas pobres e simples crianças de Roma, que me indicaram o caminho da justiça; foram elas que me persuadiram da tarefa à qual fui chamada: renovar a educação, combater com todas as minhas forças os antigos preconceitos da escravidão da criança, e, portanto, do homem; libertar sua alma de tantas cadeias, ajudá-la a viver e ajudar a humanidade a construir um mundo melhor. (MONTESSORI apud MACHADO, p. 3)

O filme “Uma vida dedicada às crianças” (2006) apresenta um pouco da história pessoal de Montessori: a época da faculdade, o romance, o nascimento de seu filho, com o qual não conviveu até a idade adulta, quando retomaram o convívio. Desde então, Mário Montessori acompanhou sua mãe em viagens para conferências, cursos e em sua mudança para Espanha em 1934 quando, em represália por Montessori ter se recusado a apoiar o Regime Fascista, Mussoline inicia o fechamento das escolas montessorianas na Itália. Posteriormente Mário também a acompanha em seu exílio para Índia no início da II Guerra Mundial e a auxilia nos cursos a professores sendo seu tradutor. Vivendo cerca de oito anos na Índia (1939 a 1946), o método foi propagado pelo oriente bem como sofreu influências que contribuíram para o enfoque da Educação Para a Paz, tendo Montessori se encontrado com Gandhi e sido indicada ao Nobel da Paz (Almeida, n.d).

A organização que Montessori fundou com seu filho, para continuar seu trabalho, é chamada Association Montessori Internationale (AMI), situada em

Amsterdan, com representação nos EUA². Montessori veio a falecer em 6 de maio de 1952 em Noordwijk, Holanda, onde em sua lápide traz a mensagem às crianças: “Peço às queridas crianças, que tudo podem, para unirem-se a mim para a construção da paz nos homens e no mundo.” (Almeida, n.d).

Piaget e Vygotsky, nascidos em 1896, uma geração mais nova que Montessori, conheceram o seu trabalho e comentaram sobre ele. Piaget foi presidente da Associação Montessori da Suíça. Vygotsky a mencionou em artigos sobre alfabetização em 1930, elogiando-a por ensinar as letras foneticamente e por as crianças escreverem antes de ler, como veremos adiante. (Haines, 2004)

Através dos seus estudos, experiências e observações de crianças em ação fizeram com que Maria Montessori concluísse que o método usado com as crianças deficientes podia ser adaptado para as crianças normais (Polard, 1990). Foi a partir desse momento que iniciou uma revolução educacional e Montessori se tornaria um dos principais nomes da Educação Nova enquanto movimento internacional, chegando ao Brasil em 1935 com a fundação do Jardim Escola São Paulo. (Röhrs, 2010)

Segundo Avelar, citada por Röhrs (2010), uma professora de Curitiba trocou correspondências com Montessori e insistiu com os órgãos governamentais para implantar escolas montessorianas no Brasil, pois a Revolução de 1930 impediu que o governo enviasse professores brasileiros para se especializarem com Montessori na Itália.

Os livros que tratam da chegada do método Montessori ao Brasil, citados por Röhrs (2010) são: *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1978) de autoria de Lourenço Filho, grande divulgador do movimento da Escola Nova no Brasil e mais

² Existem várias outras organizações Montessori de estudo e pesquisa, tais como a American Montessori Society (AMS), a International Montessori Society (IMS) e, no Brasil a Organização Montessori do Brasil (OMB).

especificamente o livro *Renovação educacional católica: Lubienska³ e sua influência no Brasil*, de 1978.

Atualmente, em todas as regiões do Brasil existem escolas montessorianas. São cerca de duzentas escolas cadastradas na OMB - Organização Montessori do Brasil, segundo o site da instituição (2013). Algumas com influência Lubienska outras não, cabendo diferenciações na aplicação do método, uma liberdade que a própria Maria Montessori concedeu ao escrever que sua obra não estava concluída (OMB, 2013; Röhrs, 2010). A reforma almejada por Montessori não buscava apenas substituir os modelos mais antigos por novos, mas uma reforma no sentido da reorganização e renovação da vida (Röhrs, 2010).

Maria Montessori e Vygotsky, em suas existências, foram grandes observadores do comportamento infantil. Demonstraram ânsia nas investigações científicas e dedicaram boa parte de seus estudos à criança, evidenciando a importância do desenvolvimento infantil para a formação do ser humano (Montessori, n.d.; Oliveira, 1999).

Filho de uma próspera família, Lev Semyonovich Vygotsky, nasceu no dia 05 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielorrússia. Casou-se em 1924 com Rosa Smekhova, com quem teve duas filhas. E, morreu em 11 de junho de 1934, com 37 anos de tuberculose. (Oliveira, 1999)

Advogado e filósofo, Vygotsky, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, e até 1923 lecionou literatura e psicologia numa escola em Gomel. Estudou, também, medicina, em razão da melhor compreensão do

³ Lubienska (Polônia, 1895 -1972) foi aluna e seguidora de Maria Montessori, ajudando, por muito tempo a difundir sua metodologia, criando e modificando alguns materiais montessorianos. Ela também defendia a preparação de um ambiente em que o ser humano - principalmente a criança - pudesse aprender com liberdade. No entanto, Lubienska se apoiava na doutrina Católica, seguindo os ensinamentos da bíblia, diferenciando-se, neste sentido e afastando-se do caminho proposto por Montessori, que não vinculava nenhuma doutrina no ensino, mas propunha práticas de educação para a paz que nutrissem o desenvolvimento espiritual (em sentido amplo) da criança. (Wolf, 1996)

funcionamento do homem com problemas neurológicos. Vygotsky mudou-se para Moscou, em 1924, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e depois no Instituto das Deficiências, por ele criado. Guiou um departamento de educação de crianças deficientes físicas e retardadas mentais, em Narcompros, e também ministrava na Academia Krupskaya de educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou e no Instituto Pedagógico Hertzenn, em Leningrado. (Vygostky, 2000)

Com papel fundamental em suas obras, a teoria marxista esteve presente como uma rica fonte científica para suas investigações. Vygotsky conheceu os teóricos sócio-interacionistas Alexander Luria e Alexei Leontiev, amigos com grandes influência intelectual, contribuindo com várias pesquisas e tornaram-se seus seguidores (Vygostky, 2000).

Lev Vygostky também se interessou pela Medicina e frequentou esta faculdade em Moscou, e depois em Kharkov, onde também ministrou o curso de Psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia (Vygostky, 2000). Os estudos de Karl Marx e Friedrich Engels influenciaram Vygotsky quanto à importância da avaliação do trabalho e dos instrumentos na modificação da relação entre os seres humanos e o meio que vivem: “O instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem: a produção.” (Vygostky, 2000, p. 177).

Vygostky e Montessori começaram seus trabalhos com crianças deficientes que foram excluídas pela sociedade (Almeida, n.d.; Oliveira, 1999). Almeida (n.d) escreveu sobre Montessori: “uma das causas do problema é a falta de assistência adequada às crianças psiquicamente anormais, delinquentes em potencial” (Almeida, n.d.; p.13). Ambos criticam a medicalização e o isolamento, propondo a socialização e educação escolar das crianças, principalmente aquelas crianças que apresentam alguma

deficiência, saindo do paradigma dos cuidados médicos para os cuidados do educador (Oliveira, 1999; Pagano, 2006).

Provavelmente os estudos na área da Antropologia enriqueceram a percepção da importância do contexto social na educação, diferentemente da percepção limitada que muitos leitores têm da proposta Montessori com foco apenas no indivíduo a partir de uma perspectiva biologizante. “A Educação é um fato social e humano, um fato de interesse universal”, destaca Montessori (Montessori, n.d., p.15).

De acordo com Vygotsky (1987) o não desenvolvimento das funções mentais superiores na criança com deficiência é uma estrutura secundária à deficiência em si, decorrente do isolamento da criança do convívio coletivo. Montessori (1965) apresenta a mesma visão, pois estudou Itard e o caso de Victor de Aveyron. Também atendendo crianças com distúrbios neurológicos e de comportamento, afirmava que a falha na socialização, assim como o ambiente repressor, pode trazer distorções na personalidade, acarretando em sintomas, como tremores, tiques. Relatos de casos a esse respeito são feitos no seu livro *Formação do Homem*:

...Despreza-se a contribuição da sala de aula Montessoriana para o desenvolvimento da vida social devido à ênfase dada ao crescimento interior da criança, em geral, considera-se desenvolvimento social em termos de contato recíproco, o que seria subestimar todo o processo de socialização (...) Enquanto trabalham sozinhas com o Material Montessori, as crianças inconscientemente preparam-se para participar inconscientemente preparam-se para participar da comunidade na qual, mais tarde, terão que encontrar seus lugares como adultos independentes. O método Montessori é planejado especificamente para ajudá-las nesta importante tarefa. (...) Qualquer professor ou adulto que subestime a importância deste desenvolvimento interior, avilta o homem ao considerá-lo um mero animal gregário, e nega à criança o auxílio que ela precisa para tornar-se verdadeiramente o que tenciona ser: um ser social. (Montessori, n.d. p. 46)

Vygotsky e Montessori apontaram para a necessidade da intervenção do Outro, não necessariamente uma pessoa. Montessori não utiliza os termos signo e símbolo

quando fala de mediação, mas usa o termo instrumentos, que pode ser interpretado com o mesmo sentido de elemento mediador que Vygotsky usa (Oliveira, 1999).

Nessa perspectiva do desenvolvimento infantil no agrupamento, Montessori e outros autores e colaboradores da época do movimento da Escola Nova, como Decroly, Heinrich Scharrelman, John Dewey, Adolphe Ferrière, entre muitos outros, enfatizaram os seus estudos para a concepção de uma nova pedagogia (Röhrs, 2010). Já nas obras de Vygotsky, percebe-se claramente sua inquietação com os assuntos educacionais ligados ao desenvolvimento de aprendizagem (Oliveira, 1999).

Como a construção da pedagogia no seu método, naquele momento, era experimental, foi nas observações feitas das crianças em seu ambiente de trabalho que Maria Montessori reconstruiu o ambiente da sala de aula “... adaptando-o às necessidades infantis e tornando-o auto-educativo, ou seja, capaz de produzir a autonomia na criança, alicerce da liberdade.” (Pinto, 2005b, p. 50)

Assim, Montessori (1965) começou a estudar, de acordo com os anseios infantis, modelos de mobílias escolares que atendessem às necessidades de agirem livremente, conforme descrito por ela:

“Mande construí mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente e bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniaturas, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças.(...) Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos êsses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria: a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentre deles seus pertences. (...)” (Montessori, 1965, p.42-43)

Na visão de Montessori (1965), esse ambiente educador influenciava no desenvolvimento infantil e em sua independência, contribuindo no desabrochamento das potencialidades humanas. Assim, as crianças poderiam transportar os móveis

permitindo a escolha da posição que lhe agradassem, “(...) isso lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação.” (Montessori, 1965: p. 44).

Nesse contexto, o professor entra como um organizador e avaliador do processo educativo nesse ambiente natural de descobertas e experiências, conforme mencionado:

“O ambiente preparado não é um elemento isolado. Está relacionado com um todo, do qual a criança é o CENTRO. O ambiente está em função da criança. Não é válido sacrificar a criança por causa do ambiente. O ambiente é um elemento de ajuda, um instrumento. O que se conta é a CRIANÇA, suas leis de desenvolvimento.” (Maran, 1977, p.52)

Indo ao encontro do proposto por Montessori, Vygotsky em seus trabalhos relatou que não há uma relação direta do homem com o mundo, mas sim uma relação mediada, ou seja, instrumentos que auxiliam as atividades humana (Oliveira, 1999).

No que se refere à criatividade, Mário Montessori (n.d) expõe que ela desempenha um papel nos relacionamentos de interdependência com a comunidade na qual o indivíduo está inserido, e sem a qual não pode ser considerado um ser independente. Ao tratar de impulsos internos, relaciona-os tanto à maturação e ao desenvolvimento como à realidade do meio externo sendo definidos dentro de um contexto social e de valores culturais.

De acordo com Vygotsky “A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”. (Oliveira, 1999, p. 38)

Entre os anos de 1925 e 1939 foram publicados sete artigos de Vygotsky no mundo ocidental, dentre eles escreve “O significado histórico da crise da psicologia”, elabora “desenvolvimento das funções psicológicas superiores” e realiza uma série de conferências em Leningrado. No ano de 1962, Vygostky, ganhou destaque na psicologia

americana com a publicação de sua monografia *Pensamento e Linguagem*. Hoje, suas obras continuam a contribuir e influenciar toda a área da educação.

Vygotsky, entretanto, ampliou suas observações pelo seu “conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação (...)” (Vygotsky, 2000, p 164). Enquanto Montessori priorizou a concepção biológica do desenvolvimento e elaborou um método de Educação a partir da criança e disse: “(...) Não fui eu que criei algo novo na arte de educar, mas foi o espírito infantil que se revelou a mim e que eu soube contemplar na sua verdadeira manifestação.” (Montessori em Machado, 1986, p. 3)

Em seus estudos, Montessori relatou que o primeiro período da vida da criança é o da adaptação ao ambiente em sua volta. Pois, “(...) ao nascer, a criança liberta-se de uma prisão, representada pelo ventre materno, e torna-se independente das funções da mãe. O recém-nascido é dotado do estímulo da necessidade de afrontar o ambiente e absorvê-lo.(...)”(Montessori, 1949, p.75).

Se essa adaptação ao ambiente ocorrer de forma acolhedora e com sentimentos de respeito e admiração o desenvolvimento tanto espiritual, psíquico e físico da criança se construíra com mais amor e alegria. Vygotsky, por sua vez, demonstrou grande interesse sobre o desenvolvimento do homem, porém “(...) não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, a partir da qual pudéssemos interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta.” (Oliveira, 1999, p. 55)

Dessa forma, deixou vários dados e pesquisas sobre os aspectos do desenvolvimento, dentre eles, que o aprendizado, também mencionado por Montessori, está relacionado ao desenvolvimento desde a vida intrauterina (Montessori, n.d).

Ressalta que o contato do ser humano com o ambiente sócio-cultural é essencial para o seu desenvolvimento, porém isso possibilita de forma propícia as situações para o aprendizado.

Confirmando, Vygotsky diz que “a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (Vygotsky em Oliveira, 1994: p. 101)

Segundo Freitas (1994),

“Na medida em que Vygotsky viu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos e companheiros experientes, onde o papel da linguagem é destacado – percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.” (1994, p 105)

A partir desses contextos e interações Maria Montessori chama atenção da família e da escola para esse desenvolvimento infantil, de zero a seis anos, como sendo um fator principal para um mundo mais humano, pois “se à criança o adulto impede de mover-se, sua ação dificilmente corresponderá à orientação de sua alma por discernimento e decisão próprias e se estará criando obstáculos ao desenvolvimento da personalidade infantil.” (Machado, 1986, p. 22)

Dessa forma, Montessori (1949) observou metodicamente e com muito cuidado o desenvolvimento de zero a seis anos da criança, sendo ele a essência na formação do caráter do indivíduo. Propôs a análise de características comuns a certas etapas do desenvolvimento do bebê ao adulto, denominado-as de “períodos sensíveis”.

Segundo Machado (1986),

“...Trata-se de etapas do crescimento, que se caracterizam por uma disposição aguda, predominantemente sensível à aquisição de certas habilidades ou formas de comportamentos. São estádios de manifestações passageiras e delas resulta, certas características. Desenvolvida uma delas, a sensibilidade a ela diminui. Cada etapa é

preparada pela etapa precedente. Uma deficiência na manifestação das habilidades de uma etapa atrasa ou prejudica o desenvolvimento integral posterior do ser.” (1986: p. 23)

Assim, nessa etapa de zero a seis anos, Montessori observou que a criança passa primeiro pela etapa da mente absorvente inconsciente, de zero a três anos e, de três a seis anos, a mente absorvente consciente (Machado, 1986; Montessori, 1949). A organização das diferentes idades nos agrupamentos é baseada nas etapas dos períodos sensíveis, sendo proposto de 0 a 3 anos; 3 a 6 anos; 6 a 9 anos; 9 a 12 anos e assim por diante, de três em três anos (Montessori, 1949).

Vygotsky (1988) corrobora a visão de Montessori com relação aos períodos sensíveis, exemplificando, na passagem abaixo, a importância do ensino da língua escrita antes dos seis anos de idade:

“Montessori’s findings are valid. She demonstrated, for example, that with instruction in writing *involving children as young as four-and-a-half and five years of age we find a fruitful, rich, and spontaneous usage of written speech that is not found when instruction begins later.* Montessori refers to the abundant, explosive display of written speech that is observed at this age as “explosive writing.” This is the basis for her conclusion that this is an optimal or sensitive period for writing instruction.

We find similar situations with any subject of instruction that has a sensitive period. The critical question concerns the nature of these sensitive periods however. During a sensitive period, certain conditions – particularly certain types of instruction – can influence development. This is because the corresponding cycle of development is not yet complete. When this cycle of development is complete, these same conditions may have no significant effect on development. For a given period to be sensitive to specific conditions, the corresponding processes of development must not have been completed. This coincides with the empirical data found in our research.” (As descobertas de Montessori são válidas. Ela demonstrou, por exemplo, que com o ensino da escrita envolvendo crianças pequenas como as de quatro anos e meio e cinco anos de idade, encontramos uso da língua escrita frutífero, rico e espontâneo, o que não se vê quando o ensino inicia mais tarde. Montessori se refere ao desempenho abundante e explosivo do discurso escrito que é observado nessa idade como “escrita explosiva”. Esta é a base para sua conclusão de que esse é o período ideal ou sensitivo para a instrução da escrita. (...) para um determinado período ser sensitivo à condições específicas, o processo correspondente de desenvolvimento deve não ter sido completado. Isto coincide com os dados empíricos encontrados em nossa pesquisa - tradução livre pelo autor). (Vygotsky, 1988 p.208)

Neste mesmo capítulo Vygotsky, referindo-se à Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD, afirma: “It is as fruitless to teach the child what he is not able to learn as it is to teach him what he can already do independently” (É tão infrutífero ensinar à criança o que ela não é capaz de aprender assim como ensinar o que ela já é capaz de fazer independentemente. - tradução livre pelo autor). (Vygotsky, 1988, p.169). A passagem mencionada coincide com o princípio montessoriano de que não devemos fazer pela criança aquilo que pode fazer sozinha (Montessori, 1936).

Os estágios do desenvolvimento infantil propostos por Vygotsky são analisados por Pasqualini (2009). Esses coincidem cronologicamente com os períodos sensíveis montessorianos. Vygotsky aborda a crise dos três anos e a transição para idade da “consciência” aos seis ou sete anos. Nesse período, Montessori fala da mente absorvente consciente, de três aos seis anos precedida pela mente absorvente inconsciente, de zero a três anos. (Montessori, 1949)

Segundo Pasqualini (2009), Vygotski (1996) não discute formas consideradas adequadas para lidar com os sintomas da crise dos três anos, limitando-se a alertar para o fato de que a criança durante essa fase crítica pode ser “difícil de educar” (p.372).

Montessori (1949) propõe o agrupamento de três a seis anos, após analisar as peculiaridades dessa fase, notando que as crianças mais velhas auxiliam a de três nesse momento, trazendo limite em situações favoráveis para a educação. Além disso, propõe atividades e dinâmica de sala que fortaleçam a autonomia e a independência da criança, como já citado anteriormente, a situação de livre escolha e as atividades de Vida Prática.

Vygotsky (1994) demonstrou no período da sua formação de psicólogo, o grande interesse era na área de Educação e Escola. Publicou vários artigos, observações e comentários com propostas pedagógicas:

“Em toda sua obra há uma preocupação com as questões educacionais. Escreveu vários livros e artigos onde se observa a sua preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com as questões do desenvolvimento e da aprendizagem, da criatividade, do

brinquedo, da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da linguagem escrita e da educação de crianças excepcionais. Todos esses seus trabalhos foram desenvolvidos a partir de observações e experiências recolhidas em situações educativas reais.” (Freitas, 1994, p. 100)

Introduziu no início do século XX, sua produção acadêmica e com mais de 200 trabalhos científicos de Lev Vygotsky obteve influências de pensadores da época como Marx e Engels no método materialismo histórico e dialético, Hegel pela dialética, pela filosofia Espinosa, dentre outros, e assim propôs o desenvolvimento da “nova psicologia”. (Pinto, 2005a.)

“(…) A abordagem proposta por Vygotsky e seus colaboradores, que buscava uma síntese para a psicologia, almejava integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, enquanto membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico.” (Pinto, 2005a, p. 8)

Ratificando Vygotsky, Maria Montessori compartilhou também da necessidade de uma nova psicologia que respeitasse o desenvolvimento infantil e educasse assim de acordo com seu potencial psíquico. “Ela acreditava que as crianças sabiam mais que ninguém como deviam ser ensinadas.” (Pollard, 1990, p. 29). Começou suas investigações pedagógicas, incluindo também as crianças normais, porém suas investigações resultaram na elaboração um novo método educacional.

Dessa forma, a escola possui um papel fundamental na construção do ser psicológico adulto que vivem na construção do conhecimento escolarizado como indivíduo em sociedade. A tarefa da escola é conhecer o nível de desenvolvimento dos seus educandos para desempenhar estratégias para um melhor desenvolvimento de aprendizado escolar ainda não incorporado nos alunos, propiciando novas conquistas psicológicas. (Pollard, 1990)

Na concepção vygostkyana, esse processo de ensino-aprendizado tem como início de verificação o nível de desenvolvimento real da criança, com relação ao

conteúdo a ser ampliado naquele momento, adequado à faixa etária e ao nível de conhecimento e capacidade de cada grupo escolar. No decorrer desse processo, observa-se o nível de desenvolvimento potencial nas possibilidades dadas às crianças. (Oliveira, 1999)

Para Montessori,

“(…) uma criança de três anos interessar-se-á pelo que faz a de cinco até porque não será coisa muito longe das suas possibilidades. Todos os mais crescidinhos se tornam heróis e mestres e o mais pequenos, são os seus admiradores: estes vão para aqueles por inspiração e depois trabalham por conta própria. (...)” (Montessori, 1949, p.188)

Corroborando Montessori, as concepções vygotskyana ressaltam a compreensão do nível do desenvolvimento potencial da criança, isto é:

“Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. No caso da construção da torre de cubos, por exemplo, se um adulto der instruções para a criança (...) ou se ela observar uma criança mais velha construindo uma torre a seu lado, é possível que consiga um resultado mais avançado do que aquele que conseguiria se realizasse a tarefa sozinha. (OLIVEIRA, 1999: p 59)”

Segundo Röhrs (2010), no último capítulo do livro de Montessori “A descoberta da criança”, descreve:

“Nenhum coração sofre com o bem de outrem, mas o triunfo de um, fonte de encantamento e de alegria para os outros, cria frequentemente imitadores. Todos têm um ar feliz e satisfeito de fazer “o que podem”, sem que o que os outros fazem suscite uma vontade ou uma terrível emulação. O pequeno de três anos trabalha pacificamente ao lado de um menino de seis; o pequeno está tranquilo e não inveja a estatura do mais velho. Todos crescem na paz.” (Montessori em Röhrs, 2010, p.21)

A partir dessas fundamentações, torna-se evidente considerar que o ensino acontece de forma espontânea entre crianças de diferentes idades sendo de extrema importância para o desenvolvimento como indivíduo nesse ambiente social e para a construção da paz.

Para Vygotsky,

“para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural). Para estudar adequadamente esse processo, então, o investigador deve estudar ambos os componentes e as leis que governam seu entrelaçamento em cada estágio do desenvolvimento da criança.” (Vygotsky, 2000, p 164).

Como se pode perceber, outra relação pode ser tecida entre Vygotsky e Montessori é a questão do instrumento para aquele e do material para esta. Em ambos os autores podemos dizer que esses dois pontos se configuram como elementos interpostos entre o sujeito e aquilo que ele deseja realizar. (Oliveira, 1999; Montessori, n.d)

Na concepção vygostkyana a função do instrumento é estimular mudanças no objeto já que seus elementos são voltados para fora deles, entre as relações sociais. Segundo Oliveira (1999),

“(…) O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objetivo social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.” (Oliveira, 1999, p. 29),

Uma das essências para a concepção sobre as questões psicológicas da teoria vygostkyana é o conceito de mediação. Segundo Vygotsky, em termos gerais, mediação “(…) é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.(…)” (Oliveira, 1999, 26)

A interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (Oliveira, 1999)

No sistema educacional montessoriano a beleza do ambiente e a observação do professor favorecem maravilhosas possibilidades de construções psíquicas e a revelação de características ocultas da criança, assim:

“O sucesso do relacionamento de professores e alunos nas classes montessorianas depende da habilidade do professor em apresentar estes novos desafios de maneira sensata, usando o seu poder de observação, seu conhecimento dos períodos sensitivos e sua função do material Montessori.(...) Adultos e crianças trabalham em conjunto para atingir uma meta comum: o desenvolvimento. Desta forma, ambos são diretores, e ambos são dirigidos.” (Mário Montessori, n.d p.125)

No contexto de uma turma montessoriana, pode-se dizer que o instrumento para a aquisição dos conhecimentos ocorre pela professora, às outras crianças e através dos materiais disponíveis no ambiente preparado para os níveis de desenvolvimento infantil. (Montessori, Mário; n.d)

“O material montessoriano é apenas um dos vários instrumentos pelos quais os princípios Montessori podem ser expressos.(...) Quando usado adequadamente, este material serve a dois objetivos principais. Por um lado, favorece o desenvolvimento interno da criança: especificamente, a preparação que deve preceder a estruturação de cada função do ego. Por outro lado, ele ajuda a criança a adquirir novas perspectivas na sua exploração do mundo objetivo.” (Mário Montessori, n.d, p. 39)

Como vimos, os autores evidenciam os aspectos sociais no processo educacional. Nas teorias de Vygotsky, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem divide-se em dois níveis importantes que presume o desenvolvimento de funções psicológicas para ensinar a uma criança. O primeiro é o nível do desenvolvimento real: quando a criança já consegue realizar sua atividade sozinha, ou seja, suas funções psicológicas estão estabelecidas naquele momento. E, o segundo é nível de desenvolvimento potencial: quando a criança não é capaz de desempenhar uma atividade sozinha, precisa de auxílio de um adulto ou de pessoas mais instruídas, pois suas funções psicológicas estão em processo de desenvolvimento. (Oliveira, 1999)

A partir desses dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, Vygotsky define a ZDP:

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução

de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 2000, p. 112)

Isso que é de caráter essencial na teoria de Vygotsky, a interferência e a colaboração de alguém para contribuir no desenvolvimento e amadurecimento dessa criança. “(...) A zona de desenvolvimento proximal, é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá sozinha amanhã.” (Oliveira, 1999, p. 60)

Foi notório observar que para ambos os autores o desenvolvimento e o aprendizado estão relacionados não só aos princípios biológicos como também ao social das crianças, facilitando a obtenção dos saberes em relação a crianças de faixas etárias diferentes, ou seja, organização de turmas por agrupamentos de idades diferentes. (Oliveira, 1999; Montessori, n.d)

Para ocorrer essa mediação, segundo Oliveira (1999, p. 62):

“(...) O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (...)”

Destaca-se que a relação entre os alunos na construção do conhecimento escolar por meios de trocas e interações promove o desenvolvimento da criança.

“(...) Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.”, diz OLIVEIRA. (1999, p. 64)

Para exemplificar sobre a intervenção, Vygotsky relata seu próprio procedimento de pesquisa ao interagir com outros pesquisadores promovendo assim mudanças em seu comportamento para a compreensão dos processos de desenvolvimento (Oliveira, 1999). Assim, o papel do educador no agrupamento é observar e apresentar trabalhos que correspondam às potencialidades de transformações

do seu educando que resultarão em novas percepções da realidade em sua construção de conhecimento.

Considerações Finais

Chegou-se a este momento, considerado final, mas que configura apenas o início de uma contribuição do estudo proposto. O objetivo deste texto foi levantar elementos fundamentais para a estrutura organizacional e os benefícios de se trabalhar com agrupamentos de multidade na educação infantil.

Contextualizou-se o diálogo entre Maria Montessori e Lev Vygotsky buscando a compreensão do agrupamento e confirmando a relevância de levar em consideração a heterogeneidade na sala de aula através desse processo de interação. Afinal, a criança faz a construção quanto a sua identidade, valores e seu procedimento.

Apesar dos distanciamentos epistemológicos dos dois teóricos – Vygotsky com viés marxista e Montessori com uma influência Humanista – pode-se dizer que esses autores trazem significativa contribuição para o trabalho com agrupamentos de crianças. Ambos têm como princípio que o processo educativo pode se processar por meio de diálogos tecidos no interior de uma heterogeneidade.

Foi na articulação desses diversos saberes teóricos e práticos que se vislumbrou um trabalho com agrupamentos, por meio de mecanismos interacionais e respeitando os níveis de desenvolvimentos diferenciados. No decorrer das construções teóricas visou-se destacar a importância do agrupamento para o desenvolvimento infantil.

A construção deste trabalho teve seu encantamento em vários momentos que, como Montessori, possibilitou unir a teoria com a prática vivenciada em uma sala montessoriana com ricas contribuições do legado de Lev Vygotsky.

Neste trabalho buscou-se tecer uma relação sobre o agrupamento por meio do tripé: Vygotsky-Montessori-prática educativa. Isso possibilitou pensar para além das dicotomias colocadas pelo conhecimento acadêmico, principalmente aquelas que defendem a “pureza da práxis educativa” que nos leva a pensar sempre por meio dos mesmos paradigmas e mesmo campo epistemológico.

Assim, acredita-se que este texto auxiliará os profissionais da educação que procuram estratégias, em especial a tratada neste artigo – o agrupamento – para refletir sobre o processo educativo, sobre as relações entre criança-criança-adulto-criança e sobre as diferentes possibilidades de dialogar com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, T. (n.d). *Maria Montessori Uma História no Tempo e no Espaço*. Rio de Janeiro:OBRAPE
- Freitas, M. T.A. (1994). *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Haines, A. (2004). [Discussion Topics do filme *Maria Montessori: her life and legacy*]. Recuperado em 28 de fevereiro de 2013 de http://www.davidsonfilms.com/learning_guides/giants/montessori/MariaMontessori_DT.pdf
- Machado, I. L. (1986). *Educação Montessori: De um homem novo para um mundo novo*. 3ª edição. São Paulo: Pioneira.
- Mara, J. (1977). *Montessori – Uma Educação para a Vida*. São Paulo: Loyola.
- Montessori, M. (n.d.). *Formação do Homem*. 3ª edição; Rio de Janeiro: Internacional Portugália Editora.
- Montessori, M. (1949). *Mente Absorvente*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Portugália.
- Montessori, M.(2003) *Para Educar o Potencial Humano*. Campinas: Papirus.
- Montessori, M. (1965) *Pedagogia científica: a descoberta da nova criança*. São Paulo: Editora Flamboyant.
- Montessori, Maria. *A Criança*. Lisboa: Portugalia editora, s/d [1936]
- Montessori, Mário. (n.d). *Educação para o Desenvolvimento Humano para entender Montessori*. 1ª edição; Rio de Janeiro: OBRAPE
- Oliveira, M. K. (1999). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4. São Paulo: Scipione.

OMB (2013). Organização Montessori do Brasil. Recuperado em 27 de Fevereiro de 2013 de <http://www.omb.org.br/escolas.php>.

Pagano, G. (2006). *Maria Montessori, uma vida dedicada às crianças* [filme-vídeo]. São Paulo: Versátil Homevideo, 200 min.

Pasqualini, Juliana. A Perspectiva Histórico-Dialética da periodização do desenvolvimento Infantil. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14.n1 p.31-40 jan./mar. 2009.

Pinto, M. C. Ed (2005 a) Lev Semenovich Vygostky uma educação dialética. v2. Coleção memória da pedagogia. RJ: Ediouro.

Pinto, M. C. Ed (2005 b) Maria Montessori: Um indivíduo em liberdade. v3. Coleção memória da pedagogia. RJ: Ediouro.

Pollard, M. (1990). *Maria Montessori*. Coleção Personagens que mudaram o mundo: Os grandes humanistas. Rio de Janeiro: Editora Globo.

Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Brasília: Editora Massangana.

Vygotsky, L. S.; Cole, M. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1988). *The Collected Works of L.S. Vygotsky - The Development of Scientific Concepts in Childhood* (capítulo 6) In: Vol.1 Cognition and Language. New York: Springer.

Wolf, A. (1996). *Nurturing the Spirit in non-sectarian classrooms*. Parent Child Press: Hollydaysburg.