

O MÉTODO DE ENSINO MONTESSORIANO: UMA ANÁLISE EM DUAS ESCOLAS, NO BRASIL E NA ESPANHA

Bárbara Pereira Ferreira¹
Glauber Lima Moreira²
Kátia Cilene David da Silva³
Sara de Paula Lima⁴

RESUMO

Neste artigo propomos uma análise do método montessoriano com o intuito de repensar o sistema tradicional de ensino em uma reflexão sobre sua concepção e abordagem, considerando sua preponderância na maioria das escolas brasileiras e do mundo. Realizamos um estudo comparativo em duas escolas de tendência renovada, na cidade de Fortaleza-Brasil e na cidade de Burgos-Espanha, que se opõe ao sistema tradicional. Em linhas gerais, o delineamento da pesquisa deu-se por meio da coleta de dados a partir de entrevista, observação, levantamento bibliográfico e de materiais didáticos. Nesse sentido, verificamos que a escola ativa investe na motivação, na valorização do trabalho da criança e na primazia de sua liberdade. Os resultados também mostram que as escolas investigadas investem na criatividade por meio da ludicidade e do pensar com base na autorresponsabilidade e autorreflexão, em uma aprendizagem colaborativa em razão do respeito ao outro e à natureza.

Palavras-chave: Educação tradicional; Método Montessori; Pedagogia ativa; Motivação; Ensino colaborativo.

RESUMEN

En este artículo proponemos un análisis del método montessoriano con el propósito de repensar el sistema tradicional de enseñanza, que hoy tiene preponderancia en la mayoría de las escuelas brasileñas y del mundo. Realizamos un estudio comparativo en dos escuelas de tendencia renovada, en Brasil y en España que se opone al sistema tradicional. En líneas generales el delineamiento de la investigación se dio por medio de la recolección de datos que involucran entrevista, observación, levantamiento bibliográfico y análisis de materiales. De ahí, verificamos que la escuela activa invierte en la motivación y en la valorización del trabajo del niño en la primacía de su libertad. Los resultados también muestran que las escuelas investigadas invierten en la creatividad por medio de la ludicidad y del pensar con base en la autorresponsabilidad y el autorreflexión, en un aprendizaje colaborativo en razón del respeto al otro y a la naturaleza.

¹ Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras – CELEST, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Brasil. E-mail: babypferreira@gmail.com.

² Doutor em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF). Professor Adjunto da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Brasil. E-mail: glauberlimamoreira@gmail.com.

³ Doutora em Linguística pela UFC. Professora Associada vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: katiacilenedavid@gmail.com.

⁴ Doutora em Linguística pela UFC. Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: saradepaula@ufc.br.

Palabras clave: Educación tradicional, Método Montessori, Pedagogía activa; Motivación, Enseñanza colaborativa.

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado sugere transformação em vários âmbitos sociais, inclusive na educação. Parafraseando Libâneo (2013), a transformação que ocorre em escala mundial precisa preparar os alunos na leitura crítica na ciência e na tecnologia com uma formação sólida. O Brasil tem passado por essas mudanças e, mediante isso, buscamos analisar as metodologias aplicadas hoje no sistema educacional de ensino em busca de uma proposta inovadora. Para isso, é necessário recorrer a uma análise sobre os sistemas pedagógicos e históricos. Interessa-nos, com este trabalho, abordar o método montessoriano (MONTESSORI, 2019) como uma vertente pedagógica ativa, a fim de analisar o seu processo metodológico de ensino e aprendizagem.

A análise dos sistemas pedagógicos será discutida mais adiante e, neste momento, situamos este trabalho em seu problema, a saber: Qual a contribuição do método montessoriano para a formação holística de uma criança? Com base neste questionamento, o trabalho busca subsídios dentro do contexto educacional ativo, mais especificamente, voltado para a educação infantil em contexto intercultural, expondo a problemática no sistema atual de ensino. Propomos, ainda, uma análise do método montessoriano, com o intuito de repensar o sistema tradicional de ensino que hoje tem preponderância na maioria das escolas brasileiras e do mundo. Segundo Mizukami (1986, p. 11, *apud* LEÃO, 1999), compete ao indivíduo que está adquirindo o conhecimento memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. A escola tradicional, na concepção de muitos estudiosos, deixa uma lacuna significativa em razão da passividade que é destinada ao aprendiz. Numa sociedade em que as mudanças estão efervescentes e que os conhecimentos acontecem de maneira rápida, é inaceitável que o aprendiz não seja a razão do ensino e aprendizagem.

Fusari e Ferraz (1992, p. 28, *apud* QUEIROZ; MOITA, 2007), sobre o ponto de vista da Escola Nova, afirmam que “os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados”.

Diante do exposto, objetivamos compreender acerca da contribuição do método montessoriano no que envolve sua formação holística em uma proposta baseada na confiança, na liberdade, no respeito e no desenvolvimento autônomo do educando. Para isso, em um primeiro momento, *i*) observamos os mecanismos didáticos utilizados em duas escolas ativas em um contexto intercultural e, em um segundo momento, *ii*) analisamos o desenvolvimento da criança a partir dos materiais didáticos propostos pelo método e utilizados pelos professores. Assim, surgem alguns questionamentos: Quais as contribuições do método Montessori para a formação holística de uma criança? O que difere e aproxima as duas escolas, no Brasil e na Espanha?

Neste sentido, é importante ressaltar que o presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma motivação pessoal e profissional, gerada pela hipótese de que o sistema educacional brasileiro tem sofrido um impacto no fracasso escolar

devido à falta de ações motivadoras que despertem, nos seus alunos, o interesse de aprender algo novo e, inclusive, de desenvolver o que já se sabe. Na posição de educadores, surgem as perguntas sobre como melhorar o ensino e, por conseguinte, torná-lo mais atraente, prazeroso e motivador para o aprendiz.

Neste anseio, iniciamos uma pesquisa que nos oferecesse alternativas de métodos que pudessem tornar o ambiente educacional mais atraente para as crianças de forma que abrangessem o intelecto, a criatividade e as relações sociais, isto é, uma inquietação e interesse acerca do funcionamento pedagógico educacional no Brasil. É notável que, diante desse processo de globalização em que vive nossa nação e o mundo, somos motivados a buscar respostas que esclareçam a razão pelo qual temos avançado em progresso de forma crescente em tantas áreas e, no quesito educação, temos tido tantos impasses, dificuldades e, de certa forma, uma paralisia no enfrentamento de problemas que surgem em ambientes escolares. É certo que esse universo é permeado de inúmeras situações de interferência, porém sempre há algo a se fazer.

Tendo como base a inquietação anteriormente destacada, foi feito um retorno à educação dos anos 20 e 30 a fim de repensar sobre a história e as mudanças que têm ocorrido até o momento. Com base nesta coleta, recorreremos às teorias pedagógicas utilizadas nos dias atuais e em seus funcionamentos e, com isso, percebemos que no Brasil, principalmente, o uso da pedagogia tradicional prevalece, mas outras pedagogias educacionais avançam silenciosamente.

Como um exemplo desse avanço, podemos citar o psicanalista Piaget que, com seus experimentos inovadores, ampliou seu espaço em ideias pedagógicas e em ambientes educacionais propícios ao desenvolvimento de um ensino efetivo. Nessa expansão pedagógica, percebemos o crescimento dos métodos que pertencem à Escola Nova em resposta às necessidades de inovação no processo do ensino e da aprendizagem, cujo interesse tem crescido globalmente (MONTESSORI, 2019).

Montessori alcançou o mundo com seu método pedagógico. Ao longo do tempo, amplas pesquisas de diferentes artigos e livros se orientam através da sua produção científica. Suas investigações têm inspirado e orientado um grande número de educadores e pesquisadores, entre eles, Wild (1939), Faria (2012) e Castellarnau e Castro (2019), com intuito de analisar a colaboração do método, tendo por base o desenvolvimento da criança como objeto central no processo de ensino e aprendizagem, ademais do seu domínio na vida cotidiana.

Este artigo está organizado em cinco sessões, a saber: na primeira, tratamos sobre as tendências pedagógicas liberais utilizadas no ensino. Na segunda, adentrando no tema deste trabalho, discorreremos acerca do método de ensino de Maria Montessori e as suas implicações no aprendizado do alunado. Dando sequência, na terceira parte, apresentamos a metodologia aplicada para a realização deste estudo. Na quarta, expomos os resultados e a análise dos dados e, por último, as considerações finais.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

As tendências liberais surgiram no século XIX sob forte influência da Revolução Francesa de 1789, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Os princípios dessa sociedade representam uma ruptura ao domínio da época, ou seja, a aristocracia. Mais adiante, elucidou-se um movimento baseado numa sociedade de classes e de organização capitalista de produção, o que

provocou diversas mudanças sociais, inclusive na área educacional. As concepções da educação no Brasil são intimamente marcadas por essas tendências liberais que se subdividem em: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista, e que, mais adiante, discorreremos sobre elas.

Haja vista a necessidade de aclarar acerca da importância das concepções pedagógicas no sistema educacional (MELERO ABADÍA, 2000), é importante elucidar a caracterização de cada uma dessas tendências de forma sucinta e objetiva. Assim sendo, iniciaremos por aclarar o conceito mais geral da pedagogia liberal.

Segundo Luckesi (1994), a pedagogia liberal, ao contrário do que se pensa, não significa “avançado”, “democrático”, “aberto”, mas sim uma justificação e manifestação do sistema capitalista a fim de defender seus interesses individuais, baseada na propriedade privada dos meios de produção, ou seja, na sociedade de classes. Essa teoria defende a organização social baseada na sociedade privada e não considera as diferenças de classes e nem suas condições desiguais.

Nos últimos cinquenta anos, a educação brasileira tem sido marcada por essas tendências liberais, ora conservadora, ora renovada. Considerando esse marco, destacamos a importância e o papel do professor no que se refere ao domínio e à aplicação dessas teorias. Efetivamente, há uma necessidade de o professor posicionar-se em relação à pedagogia pela qual é guiado. Essa postura fundamenta sua prática de ensino e aprendizagem e, neste sentido, pressupõe êxito no seu papel social de diálogo na escola e fora dela. Dentre as tendências da pedagogia liberal, podemos destacar autores como Libâneo (1985), Saviani (2009) e Luckesi (1994), os quais salientam as tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

A tendência tradicional chegou ao Brasil na época dos jesuítas. Estes dominaram o sistema do ensino brasileiro entre os anos de 1549 a 1759, quando foram expulsos do país. Assim, o modelo de escola era voltado para as questões religiosas e o sistema tradicional perpetuou-se até os dias atuais. Outra circunstância histórica pertinente a ser mencionada é que a escola tradicional veio a ser perpetuada através dos Sistemas Nacionais de Ensino datados de meados do século XIX, os quais foram inspirados na premissa de que o Estado tem o dever de promover à sociedade uma educação de qualidade. Sendo, portanto, a educação um dever do Estado e um direito de todos os cidadãos. Cabe dizer que esses interesses decorriam do novo momento social e político correspondentes à nova classe em ascensão, ou seja, os burgueses (SAVIANI, 2009 *apud* FREITAS e LIMA 2005, p. 4).

Para Saviani, a pedagogia tradicional surge da teoria não crítica e afirma que a escola é um antídoto à ignorância, o qual concentra-se no professor e o aluno assimila os conhecimentos que lhes são transmitidos. Ainda segundo Saviani (*apud* FONTENELE, 1985), na proposta tradicional, o sistema prepara o indivíduo para ter êxito na sociedade, e seu acesso era destinado aos filhos de burgueses da época numa perspectiva de ascendência social e manutenção da posição política vigente. O conhecimento exposto aborda um conjunto de verdades que tinha por base as experiências das gerações adultas, consideradas inquestionáveis e, assim, menosprezava a experiência do aluno e as suas vivências sociais.

Além dessas particularidades em relação ao conteúdo de ensino, o método utilizado é associado à repetição de conceitos, memorização e mecanização. O professor é o centro do processo, uma figura autoritária que possui o conhecimento intelectual e moral. São aplicados exames para verificar a

capacidade do aluno e demonstrar sua capacidade de aprendizado naquilo que lhe foi ensinado.

Luckesi (1994, p. 55) resume a teoria tradicional nas seguintes palavras, a saber: “em suas conjeturas, a pedagogia tradicional enfatiza sua caracterização por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa”.

Em síntese, a educação tradicional, apesar de permanecer até os dias de hoje, tem sido duramente censurada por muitos estudiosos. Freire (2017), pensador notável da história da pedagogia universal, considera esse modelo como algo completamente alheio à experiência existencial dos estudantes.

Na tendência liberal renovada, destacam-se autores como Anísio Teixeira, Maria Montessori, Decroly e Piaget. Essa tendência evidencia a cultura e os aspectos da interculturalidade como desenvolvimento de aptidões individuais e no desenvolvimento da aprendizagem, a qual busca novos caminhos na relação com o alunado (Cf. ASSIS, 2011; ASSIS e ARAÚJO, 2015). Uma educação que parte das necessidades dos alunos na resolução de problemas e satisfação pessoal, proporcionando alcançar sucesso na vida em sua integralidade. É notória as diferenças entre essa vertente e a anteriormente discutida. Destacamos, portanto, que o foco da tendência liberal está exatamente no aluno e na defesa de um processo educativo interno, e não externo. Isto é, a experiência humana condiciona o processo, sendo necessário vincular a vida social ao desenvolvimento deste sujeito em uma nova proposta que contrapõe a pedagogia tradicional.

Wild (2016), estudiosa em Filologia Germânica, destaca como a colaboração da escola ativa a criação de uma nova cultura, em lugar de simplesmente submeter-nos a cultura existente como se fosse uma jaula, ou seja, o processo do ensino e da aprendizagem na perspectiva da interculturalidade (Cf. MENDES, 2007). A referida escola fomenta e estimula o aluno a começar a diferenciar entre conhecimento e compreensão, entre obediência e responsabilidade pessoal, entre imitação e criação.

Luckesi (1994) destaca que a pedagogia liberal renovada se divide em duas variantes, a saber: renovada progressivista e renovada não-diretiva. A *progressivista* é considerada a pioneira e volta-se para o pragmatismo e para a adaptação progressiva ao meio. A pedagogia *não-diretiva*, também conhecida como movimento da escola nova, surgiu no final do século XIX com a intenção de romper com os paradigmas e os dogmas ligados à escola tradicional. A criança passou a ser vista como sujeito da educação, ocupando o centro do processo (pedocentrismo), desvinculando o conceito de adulto em miniatura e, por este motivo, passam a ser atendidas de acordo com as necessidades e especificidades de sua natureza infantil (ARANHA, 1990). Ademais, a escola na pedagogia liberal não-diretiva tem a incumbência de formar as atitudes, preocupando-se, quase que inteiramente, com os problemas psicológicos do que com os sociais ou pedagógicos. Os conteúdos a serem trabalhados ficam em segundo plano, e a ênfase dessa pedagogia se relaciona aos processos de desenvolvimento das relações de comunicação (LUCKESI, 1994).

O método de ensino baseia-se na figura do educador facilitador, que incentiva o educando a aceitar-se para favorecer seu autodesenvolvimento. As duas vertentes, tanto a renovada progressivista como a não-diretiva, se baseiam na autorrealização, no autoaprendizado e nas relações interpessoais. Igualmente, o resultado do conhecimento é a parte dos interesses e necessidades do indivíduo, e o ambiente é relevante para o desenvolvimento adequado do aluno, tornando-o

capaz de ampliar as suas experiências importantes para a vida. O caminho do pensamento trilhado pelas duas tendências encontra-se ao confirmar a ênfase no aprendiz. O professor é um facilitador que deve oferecer experiências significativas para os alunos, por meio de materiais e ambiente adequados que atuarão na promoção do autodesenvolvimento. A intervenção do professor é desnecessária, pois o aluno é considerado o construtor do seu conhecimento por meio da autoconfiança e aceitação próprias. A criatividade, por meio do pensar, é valorizada e os alunos realizam suas próprias descobertas.

Por último, a tendência liberal tecnicista completa o quadro da pedagogia comportando em si inúmeras diferenças entre as demais tendências já citadas neste trabalho. Segundo Luckesi (1994, p. 63), a influência dessa pedagogia remonta à metade dos anos de 1950 com o objetivo de adequar a escolarização ao regime militar. É quando a escola nova cede lugar à tendência tecnicista.

Essa tendência, como modeladora do comportamento humano, é voltada para a preparação de mão de obra em que a educação se torna um recurso tecnológico. Na perspectiva pedagógica, prepara o sujeito para atuar na sociedade em um sistema de treinamento mercadológico capitalista para a promoção do desenvolvimento econômico. O ensino ocorre por meio de informações, princípios científicos em um modelo sistematizado com materiais de instrução. A condução das atividades ocorre por uma programação seguindo passos sequenciais, e o professor é aquele sujeito que repassa o conhecimento previsto e, nessa tendência, o seu relacionamento com o aluno é meramente técnico.

Conforme Matui (*apud* DÉLCIO, 1988, p. 3), “a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem de estímulo resposta, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações”. Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista. Segundo Richter (2000), a visão behaviorista acredita que adquirimos uma língua por meio de imitação e formação de hábitos. Por isso, a ênfase na repetição, nos *drills*, na instrução programada, para que o aluno forme “hábitos” do uso correto da linguagem. Portanto, a tendência tecnicista objetiva a reprodução de uma sociedade produtiva, voltada para o capitalismo e a manutenção do poder das classes dominantes. A seguir, trataremos da competência intercultural no método montessoriano.

O MÉTODO DE ENSINO DE MARIA MONTESSORI

Maria Montessori foi uma mulher à frente de seu tempo. As suas concepções não correspondiam com os costumes das mulheres do século XIX. Segundo Castellarnau e Castro (2019, p. 174), é importante recordar que a cientista, aos setenta anos, visitava países estrangeiros onde disseminava suas ideias, participava de congressos internacionais, reunia professores e, com isso, formando-os com os seus métodos de ensino e aprendizagem. Afastada de seu país de nascimento, Itália, Montessori experimentava costumes do Ocidente ao Oriente e, conseqüentemente, convivia com pessoas de todas as procedências, culturas e religiões. Dessa forma, aprendeu a ter uma vida cultural ativa e defendia essa concepção de troca de saberes e respeito mútuo, independentemente da sua origem.

Ainda segundo Castellarnau e Castro (2019, p.193), os autores afirmam que a sua espiritualidade, em uma forte visão ecumênica, aposta na educação internacional, global, intercultural. Essa educação pressupõe a vivência atual, nova

era, novas atitudes, novo movimento, novas ideias para a preservação da liberdade. Com o fim de disseminarmos vertentes educacionais atuais e inovadoras, as quais rompem paradigmas, expomos o que Rebeca Wild, discípula de Pestalozzi e Montessori, defende:

Uma vida mais feliz é possível se nos atrevemos a confiar em nossas intuições e se damos passos necessários para colocá-las em prática. Ademais é uma verdadeira necessidade para mim, compartilhar nossas experiências com outras pessoas que estão preocupadas com o que passa no mundo e comentar, por exemplo, que as crianças que são respeitadas em suas necessidades autênticas durante o desenvolvimento não são agressivas, e inclusive se dão bem com os deficientes, com pessoas de outras raças e de outros contextos culturais (WILD, 2010, p. 38).

É importante lembrar que o método montessoriano tem por base a educação infantil, pois Montessori afirmava que a primeira infância era de suma importância para o aprendizado, e que “os estudos sobre os primeiros anos de vida lançavam nova luz sobre as leis da estrutura psíquica, que são completamente diferentes na infância e na idade adulta”¹ (MONTESSORI, 2003, p. 9). Esse pensamento de Montessori percebe a criança como um ser único, com potencial também pessoal. Para a pesquisadora supramencionada, a criança não poderia ser considerada um adulto em miniatura, já que a infância é o momento em que a criança desenvolve habilidades próprias que fará diferença por toda sua vida. A autora tem uma frase célebre que diz: Nosso método começou com uma heresia que afirma: uma criança pode aprender sozinha. Partindo deste pressuposto, nota-se que seu pensamento sobre a criança era bastante elevado.

Montessori observava as crianças, escrevia as suas teorias, e testava os seus conhecimentos durante a prática pedagógica. A autora afirma que:

Havia descoberto que o simples feito de mostrar-lhes as letras todos os dias e contrastar-las entre si não os causava nenhuma impressão; mas quando fiz esculpir letras de madeira para que pudessem passar por seus dedos por seus orifícios, as reconheceram de imediato². (MONTESSORI, 2003, p. 12).

Da citação anterior, podemos afirmar que as suas análises e os estudos realizados por Montessori a levaram a construir materiais próprios de desenvolvimento infantil que se adequassem à necessidade da criança, assim, a pesquisadora interpretava o comportamento infantil e provava a sua teoria na prática.

A filosofia pedagógica montessoriana parte do princípio que a criança aprende na manipulação repetitiva de materiais que devem ser adequados a sua aprendizagem, uma vez que o material pedagógico é o meio pelo qual a criança se desenvolve no tempo dela e, por isso, o referido material precisava ser interessante, ter características como isolamento de uma dificuldade, tamanho adequado, com um bom acabamento, controle do erro, além de ser atrativo para a criança. Segundo a estudiosa, se o ambiente estivesse bem preparado, a criança poderia aprender sozinha e considerava que esse é o ponto de partida de um novo caminho. Para

¹ [...] los estudios acerca de los primeros dos años de vida han echado nueva luz sobre las leyes de estructura psíquica, que son completamente distintas en la infancia y la edad adulta”.

² De acordo com a autora “había descubierto que el simple hecho de mostrarles las letras todos los días y contrastarlas entre sí nos les causaba ninguna impresión; pero cuando hice tallar letras de madera para que pudiera pasar los dedos por sus huecos, las reconocieran de inmediato”. (MONTESSORI, 2003, p. 12)

Montessori, “as crianças que ensinam a seus professores e não o contrário, pois elas têm uma mente absorvente e a prova disso é que uma criança aprende a falar o idioma sem ser ensinada”. (MONTESSORI, 2003, p. 9).

Logo, o papel assumido pelo professor teria que ser bem definido e não se configurava nele uma autoridade como vemos em outras práticas de ensino; tampouco a centralidade, já que a sua defesa, a de Montessori, se constituía no protagonismo infantil.

Montessori (2003, P. 10)³ explica o papel do professor da seguinte forma, a saber:

A observação científica tem demonstrado que a educação não é a que o professor dá aos alunos; a educação é um processo natural que o indivíduo realiza espontaneamente e que não é o resultado de ouvir palavras, senão que se baseia na experiência que brinda o contato experimental com o meio. Portanto, a tarefa do docente consiste em preparar uma série de motivações para realizar atividades culturais (...).

Na metodologia tradicional, as iniciativas cabiam ao professor, e o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as linhas que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os estudantes deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1991, p.18 *apud* LEÃO, 1999, p. 188).

Paulo Freire, na *Pedagogia Libertadora*, se aproxima da teoria montessoriana, quando acrescenta que “[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana e que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos [...]” (FREIRE, 2017, p. 89).

A exemplificação de Saviani clarifica o papel do professor na escola tradicional, e as ilustrações de Montessori e Paulo Freire demonstram que o sentido da educação está centrado no alunado e no seu pensamento crítico, portanto, em uma educação inovadora, o aprendiz é o protagonista e o professor o espectador, o observador, o cooperador.

Nesse sentido, trataremos a seguir da metodologia da pesquisa aplicada neste estudo.

METODOLOGIA

Este artigo é de natureza qualitativa. É uma pesquisa exploratória-descritiva por se tratar da observação sobre o método montessoriano em duas escolas, uma situada no Brasil e outra na Espanha, como mencionado antes. Neste estudo foram realizadas, ainda, entrevistas a dois professores com perguntas abertas acerca das suas experiências profissionais relacionadas às práticas cotidianas aplicadas nas escolas. Ademais, analisamos o ambiente e observamos os indivíduos envolvidos. A pesquisa propõe conhecer o método e a sua aplicação na proposta pedagógica. É importante dizer que este estudo envolve um levantamento

³ Na visão de Montessori “la observación científica ha demostrado que la educación nos es la que el maestro les da a sus alumnos; la educación es un proceso natural que el individuo lleva a cabo espontáneamente y que no es el resultado de oír palabras, sino que se basa en la experiencia que brinda el contacto experimental con el medio. Por lo tanto, la tarea del docente consiste ahora en preparar una serie de motivaciones para realizar actividades culturales” (...). (MONTESSORI, 2003, p. 10)

bibliográfico, entrevistas e análise através do diário de observação. Nesse sentido, este trabalho foi desenhado a partir de uma reflexão sobre os métodos inovadores de ensino nas duas escolas pesquisadas, no Brasil e na Espanha, e a aplicação destes na sala de aula, além dos seus avanços nessa área.

Primeiramente, iniciamos a leitura do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento do presente estudo. Em seguida, passamos a identificar as escolas para a realização da pesquisa. Nesse momento, foi identificada uma única escola na cidade de Fortaleza, o Instituto Casulo Montessori, uma instituição particular que aplica o referido método. Após um contato inicial feito via *e-mail*, realizamos a primeira visita a essa escola. Naquela ocasião iniciamos as observações que já seriam dirigidas para um problema em particular, ou seja, a observação do comportamento, hábitos e atitudes, a qual é chamada de observação implícita, adotada para conduzir todo o estudo, já que proporciona o levantamento de dados autênticos de forma imparcial e ética. Nessa oportunidade, cabe dizer que nos conectamos com o ambiente, ouvimos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, tivemos as primeiras impressões sobre o método em análise. Cabe dizer que o diário de observação começou a ser preenchido por meio da experiência oral e da observação do universo da pesquisa, ou seja, as escolas envolvidas no trabalho.

Surge uma nova possibilidade e oportunidade de visitar outra escola ativa, a escola *Freetime*, regida por uma associação de pais e professores, localizada em outro país – Espanha, na cidade de Burgos, em um lugarejo chamado Saldanha. Nesta ocasião, estava definida uma pesquisa que analisaria, neste caso, duas escolas ativas, infantis e bilíngues baseadas no método montessoriano. É relevante ressaltar que existem algumas particularidades que diferenciam as escolas, mas cabe frisar que as diferenças não ocasionaram interferências com o objetivo delineado para a execução do nosso estudo.

Sobre a coleta de dados, é importante dizer que foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, em visitas às escolas durante um turno de aula, e nesta ocasião, também fizemos um diário de observação sobre o ambiente, realizamos conversas informais com professores e diretoras na busca por entender a dinâmica da escola e seu método de ensino. No segundo momento, realizamos uma entrevista aberta e semiestruturada (de maneira espontânea) com a professora do ensino infantil e a coordenadora pedagógica nas duas escolas que formaram o universo do estudo, em Fortaleza, Brasil e em Burgos, Espanha.

Observamos a metodologia de ensino aplicada com vistas nos materiais pedagógicos e na documentação fotográfica, com o intuito de coletar informações e percepções, presenciando as crianças em seus momentos de sala de aula (sem interferência) nos turnos manhã e tarde, já que as escolas funcionam por tempo integral. Foram realizadas duas visitas na escola de Burgos e três na de Fortaleza nos anos de 2017 e 2018, com duração de 4 horas em cada visita nas duas instituições, totalizando 20 horas de pesquisa de campo para a realização desta etapa. Esta foi uma etapa mais produtiva no que tange à aplicação do método *in loco*. Neste sentido, o acesso à escola possibilitou viver o ambiente educacional de forma mais intensa e real, tanto no espaço interno como externo, além de experimentar o que sentem àqueles indivíduos no seu contexto cotidiano. Presenciamos momentos lúdicos, alimentação e produção de trabalhos. Nas entrevistas, coletamos dados sobre o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, a aceitação ou não das práticas cotidianas e a formação do professorado.

A preparação da entrevista deu-se primeiro na elaboração das perguntas no diário de observação. Logo convidamos um professor de cada escola para

responder algumas das questões, as quais centravam na questão pedagógica e metodológica adotadas pelas instituições de ensino. Cabe aqui ressaltar que as respostas coletadas através das entrevistas foram apresentadas e analisadas nos diferentes elementos expostos, logo adiante, na seção de análise dos resultados.

As três visitas realizadas na escola em Fortaleza foram executadas durante o mês de março de 2018, no horário de 8h às 12h. Nessa ocasião, observamos o trabalho das crianças na área externa, e aplicamos a entrevista oral com a professora. Cabe dizer que não foi possível gravar este momento, pois a professora estava indisponível para tal procedimento. Por isso, apenas nos respondeu às oito perguntas. Já na visita à escola de Burgos, realizada no mês de julho do mesmo ano, no horário de 8h às 14h, a entrevista foi disponibilizada por um professor formado no método montessoriano, que nos possibilitou uma gravação da entrevista. Ambas turmas visitadas tinham em torno de 10 a 13 crianças.

Sobre a caracterização do universo da pesquisa, a escola brasileira, o Instituto Casulo Montessori bilíngue foi fundado em 2014 e estima um público estudantil de 100 crianças da primeira infância, atendidas por 19 educadores entre especialistas e estudantes da área com base na educação conforme o Método Montessori. A escola visa o desenvolvimento de uma educação centrada na criança em pleno contato com as atividades do cotidiano, ou seja, inserida em um ambiente preparado e propício para o seu desenvolvimento integral e que não diferencie da sua realidade. A escola está rodeada pela natureza entre pomar, animais e diversas árvores, o que consideramos que torna o ambiente agradável e atraente ao aluno.

A escola espanhola *Freetime* funciona desde 2007 e oferece uma educação bilíngue (inglês e espanhol), conta com o total de 20 crianças, entre elas 10 são do infantil e 10 da educação primária, em uma jornada de um período e meio, ou seja, de 8h às 14h:30. A instituição escolar funciona nos moldes de associação e conta com 3 professores. A rotina escolar é desenvolvida na exploração da vida prática, por meio de mecanismos que valorizam a responsabilidade e os limites, além de privilegiar as emoções e sentimentos da criança. A escola tem um enfoque orientado à integração sensorial, psicológica e motriz por meio de jogos livres, com crianças de até 3 anos de idade. Após essa idade, as aulas são realizadas com atividades mais estruturadas, ou seja, com o uso de materiais montessorianos preparados especialmente para a condução do aprendizado nas áreas das letras, matemáticas, ciências, geografia, história, artes, entre as outras disciplinas ofertadas pela instituição educacional.

Quanto à formação de professores, eles são chamados de *guias* na escola montessoriana. É necessário e indispensável que estes conheçam efetivamente sobre a metodologia que trabalham.

Uma das premissas deste trabalho é a compreensão do educador sobre o seu papel e a atuação do alunado como protagonista da escola. Fica subtendido que o docente está disposto a assumir seu papel o qual é desenhado pelo próprio método, ou seja, o de auxiliar do aluno. Neste caso, os guias, também, deverão ter disponibilidade para participar de cursos de formação continuada a fim de aprender sobre teoria, prática e materiais pedagógicos Montessori.

Apresentaremos algumas diferenças encontradas nas duas instituições no tocante à modalidade de ensino, já que elas desenvolvem ensino infantil bilíngue com distinções, quanto aos horários de chegada e permanência na escola, clima, ambiente, alimentação e desafios entre culturas para a aplicação do método.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente pesquisa faz referência ao método da médica e pedagoga Maria Montessori, que realizou um estudo científico da pessoa humana, especificamente, com crianças. Impulsionada pela tendência liberal - escola nova, Montessori marca a história da pedagogia de ensino com suas descobertas: a criança pode aprender sozinha, com suas próprias experiências, em um ambiente adequado preparado especialmente para seu desenvolvimento. Como mencionado antes, nosso objetivo é compreender o funcionamento do método a partir de uma indagação sobre possíveis mudanças na educação tradicional em relação às necessidades do indivíduo, sob uma ótica inovadora que priorize o aprendiz e o compreenda como um ser livre para pensar, se relacionar e se comunicar.

A metodologia montessoriana é preparada para seguir as crianças e aproveitar o seu desejo de aprender. As escolas analisadas atendem à educação infantil, ensino esse que não é obrigatório na Espanha, embora recomendado principalmente para ajudar na socialização da criança e no desenvolvimento da linguagem e no aprendizado de idiomas (Cf. RAJAGOLAPAN, 2003). No Brasil, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 torna obrigatório o ensino infantil a partir de 4 anos de idade (Brasil).

Além da diferença da obrigatoriedade do ensino infantil entre as instituições pesquisadas, as escolas apresentam outra diferença cultural – os horários de acesso ao ambiente educacional são diferentes. Na escola espanhola, as crianças permanecem de 8h as 14h. Já na escola brasileira, a família pode optar pelo período integral, ou seja, as aulas iniciam as 7h:30 da manhã e se estende até as 17h, ou por meio período, das 7h:30 as 12h. Essa diferença se dá porque, normalmente, no continente europeu o horário de trabalho não é o mesmo no Brasil. Em uma escola ativa, as crianças ainda muito pequenas se deparam com seus primeiros desafios e momentos de liberdade, autoconfiança e autorresponsabilidade. Logo no acesso à escola, ela se dirige à sua sala livremente, guarda seu material em nichos, prateleiras e cabides, onde consta seu nome e sua foto. A identificação dos objetos e lugar onde guardar o material, colabora e fomenta na criança seu autoreconhecimento e desenvolve seu espírito de organização, responsabilidade e autonomia.

Note-se que, na escola tradicional, a situação mencionada colaboraria, principalmente, para a fase de letramento da criança, mas tal metodologia se distancia da pedagogia montessoriana que acredita no aprendizado que se dá, principalmente, pelo toque e pela vivência com objetos concretos. Entendemos, então, que a criança aprende e apreende os conhecimentos com o exemplo, porém a prática é que demonstra e torna real este aprendizado. O momento de contrastar materiais não pode ser mais significativo do que vivê-los. A criança gosta de tocar os objetos com as mãos, pois são bastante sensíveis.

A seguir, exemplificaremos e analisamos alguns aspectos importantes da pedagogia montessoriana nas duas escolas referentes aos seguintes aspectos: ambiente escolar, metodologia adotada, o grupo de professorado, auto-educação, lúdico e cultura.

Ambiente escolar – O ambiente é preparado e pensado especialmente para a criança. É um espaço propício para ela fazer suas descobertas, conseguir apropriar-se do espaço e extrair dele aquilo que lhe interessa. Constatamos que as duas escolas seguem um padrão ideal de Montessori, ou seja, um ambiente

preparado que atenda as expectativas da criança, ou seja, um espaço onde as crianças possam se mover livremente e, ao mesmo tempo, serem protagonistas da sua própria aprendizagem. É um lugar confortável, amplo, com muita luz, bem ventilado, com plantas, desenhado para satisfazer as necessidades gerais das crianças. As escolas disponibilizam um mobiliário adequado na medida das crianças, estantes, mesas, cadeiras e tapetes. As escolas têm um ambiente com pouca decoração e área de trabalho diferenciada, estruturada, organizada e com materiais à disposição da criança, onde ela trabalha livremente, manipulando os materiais que lhe interessa, externando uma motivação intrínseca em seu prazer de descobrir e aprender.

Foto 1 – Criança manipulando material montessoriano – Escola Casulo.



Fonte: Instituto Casulo. Disponível em: <https://www.casulomontessori.com/>

Como sabemos, Montessori parte do pressuposto que a criança é um ser que constrói o conhecimento a partir de suas próprias práticas e experiências concretas. Ela só precisa estar inserida num ambiente adequado e preparado para seu desenvolvimento. Neste ambiente, ela necessita de espaço livre, contato com a natureza (animais e plantas), ademais de aprender a cuidar e a respeitar o ambiente onde está inserida. Esta é uma atividade diária em que cada criança tem a sua oportunidade de realização, tudo em consonância com os demais colegas. As estantes expõem materiais de uso da vida prática que explora os sentidos, sementes diversas, parafusos, velas, sinos, etc. Tudo pode ser manipulado pela criança, mas com alguns materiais faz-se necessário o monitoramento de adultos e a sua devida permissão. Também está ao alcance das crianças um número significativo de papel e lápis de cores para as suas expressões, além de espaços individualizados para guardar as suas produções.

Metodologia – Os trabalhos podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, que convivem com idades mescladas. Nossa experiência na escola brasileira foi no agrupamento de 3 a 6 anos. Quando indagamos sobre a importância dos alunos com idades diferentes em uma mesma sala, nos foi respondido que o objetivo é simular a convivência entre as crianças de diferentes idades, como acontece numa comunidade familiar (irmãos, primos, tios). Afirmando que esse

contato proporciona muitos benefícios, pois possibilitam um aprendizado individualizado, automotivação e amadurecimento das habilidades sociais do alunado. Podemos verificar a diferença de idade na foto a seguir:

Foto 2 – Crianças de idades mescladas em contato com a natureza.



Fonte: Instituto Casulo. Disponível em: <https://www.casulomontessori.com/>

Já na escola espanhola, nossa experiência foi em uma sala cuja idade variava entre 2 a 5 anos. A escola justifica que os alunos de maior idade ajudam aos menores e, conseqüentemente, este comportamento é valorizado por ambas as idades. A entrevistada afirma que esta troca entre os discentes é efetivamente mais atrativa do que receber ajuda de um adulto. Aos poucos eles fazem suas próprias descobertas, selecionam seus interesses, se entendem entre si. Neste sentido, eles se igualam e não há ninguém superior nesse convívio e, desta forma, o respeito e a generosidade se estabelecem de forma natural.

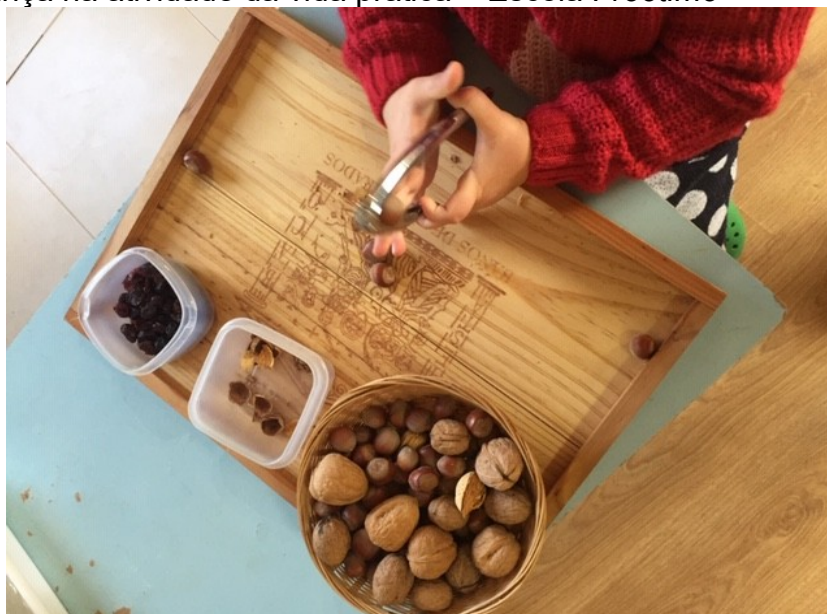
Professor – O papel do professor na escola ativa é um grande diferencial. Ele cuida das crianças e lhes apresenta os novos materiais. O professor é considerado como uma espécie de *guia*, e assim são chamados. Portanto, o guia organiza a escola, prepara o ambiente para que a criança seja capaz de desenvolver suas próprias atividades já preparadas pela instituição. A postura do guia é desafiadora, pois ao mesmo tempo em que acompanha o aluno, ele não interfere, não valida, não reprova. Esta é a base da modalidade de ensino, ou seja, o professor não deverá dizer a criança o que ela precisa fazer. Cabe ressaltar que, evitar interferir no aprendizado do aluno não é uma tarefa fácil, no entanto, o guia é um motivador e faz perguntas para aguçar a curiosidade do indivíduo e o discente, por sua vez, precisa se concentrar para organizar o seu pensamento no que deseja alcançar. Esta iniciativa leva a criança a tomar decisões, arriscar, errar, refazer, e assim, alcançar o objetivo que é aprender. O guia atende os pais e fornece informações sobre o desempenho dos seus filhos no tocante ao aprendizado, quando necessário.

Auto-educação – Como sabemos, este aspecto é um dos pilares da pedagogia de Montessori, pois acredita-se que a criança tem a capacidade inata para aprender, absorver todo o mundo à sua volta e compreendê-lo através da investigação e da pesquisa propriamente dita. Com base nesta capacidade, as escolas montessorianas aproveitam para envolver as crianças em atividades do cotidiano e esta seria uma instrução de Montessori como parte do desenvolvimento

integral infantil. Podemos citar como uma situação importante da vida prática – o sentar-se à mesa no partilhar do alimento, no entanto, como a criança se envolve em todas as atividades da escola, este também é um momento de aprendizado, já que a refeição faz parte do ambiente preparado que atrai a criança para a interação e a prática da vida social. As crianças ajudam a preparar a refeição, e sob orientação do guia, manipulam facas, garfos, pratos, copos e louças desde muito pequenos. Nesta tomada de decisão são praticados dois conceitos importantes: liberdade e auto-responsabilidade. A criança que não quiser alimentar-se saberá que só irá comer no próximo horário em que todos irão comer novamente, a não ser que seja um caso específico. Já na escola brasileira, o aluno tem a liberdade de comer no intervalo de uma hora e meia segundo sua vontade. A escola espanhola dispõe da dieta mediterrânea que é à base de pão com azeite, frutas frescas e secas, hortaliças, grãos e cereais. No Brasil, se aprecia o suco da fruta da estação, e outros alimentos preparados com frutas variadas. Após a refeição, nas duas instituições, cada criança lava a sua louça, põe para secar e busca a próxima atividade que deverá desenvolver. A todo o momento as crianças estão em movimento, por isso não se sentem entediadas, sempre envolvidas com diferentes atividades lúdicas.

Lúdico – A brincadeira é uma aprendizagem social e a criança desenvolve a imaginação, interage, coopera, desafia, aprende, dentre outras possibilidades de conhecimento e aprendizado. Vejamos uma atividade que mostra tal ferramenta:

Foto 3 – Criança na atividade da vida prática – Escola *Freetime*



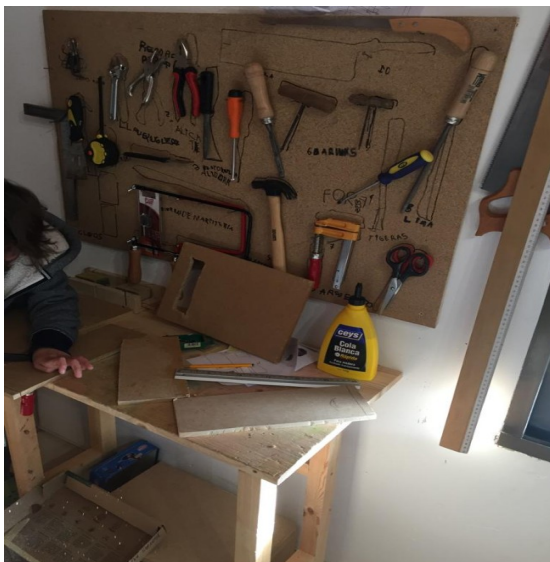
Fonte: Autoria própria.

Como podemos verificar na foto anterior, a sala de aula está preparada para que a criança possa trabalhar com liberdade e desenvolver a autoeducação, pois em cada ambiente ela se depara com materiais dispostos que as “convida” a trabalhar nas mais diversas e diferentes situações do cotidiano. O guia prepara situações e mostra como funciona o material exposto e se afasta para que a criança possa manipulá-lo. Também são desenvolvidos trabalhos relacionados à educação cósmica em que há uma integração com os cosmos e a natureza. Esta educação prevê o estímulo, a imaginação e a absorção do mundo em sua volta. O método investe na metodologia em que o silêncio é essencial para a concentração, o que é

muito importante para realizar os experimentos utilizados no ambiente montessoriano.

Cultura – Outro ponto importante nas escolas visitadas é que elas seguem um calendário de atividades externas como, por exemplo, excursões. A criança tem a oportunidade de conviver com outra realidade e isso pode despertar e fomentar o pensar crítico e observador fora do espaço escolar. Com as atividades, a escola promove a aquisição de conhecimentos acerca do espaço visitado, sensibilizando o alunado ao mundo natural e cultural. Nestes momentos de estudo fora da instituição, as crianças desfrutam do aprendizado da convivência e vivenciam a prática da ciência, na história, na arte, etc. No caso da escola espanhola, o governo daquele país oferece incentivo para a realização destes encontros, dispondo de transporte devidamente agendados com antecedência, ademais de suporte de atendimento no local para grupos de crianças nas visitas aos centros culturais, museus, parques, dentre outros espaços. É importante frisar que toda a execução destas excursões é de forma gratuita, inclusive para as escolas privadas. Vejamos a fotografia a seguir que demonstra uma visita a um espaço fora dos muros da escola:

Foto 4 – Criança de 8 anos trabalhando com marcenaria – Escola *Freetime*



Fonte: Autoria própria.

Em síntese, na escola Montessori não se trabalha com a perspectiva de fracasso escolar, a inatividade, os problemas de insegurança. Nesta escola, as crianças são envolvidas em diversas e diferentes atividades educativas e sociais. Elas estão sempre ocupadas que não tem tempo para se preocupar com as dificuldades que as tarefas venham a oferecer. Suas capacidades são desenvolvidas e fomentadas em forma de processo e a cada dia elas têm novas oportunidades de tentar outra vez e se superar a cada tentativa realizada. O problema do “fracasso” perde espaço neste sistema educacional, pois as crianças estão lidando com o que elas mais gostam, ou seja, brincar e descobrir. Assim, tratamos de um sistema diferenciado que não prevê o fracasso da aprendizagem, já que a criança não é avaliada por meio de comparações na perspectiva do adulto. Uma criança de dois anos não fracassa, cada ser é tratado individualmente e cada um tem seu tempo pessoal de aprendizado. Nesta modalidade, as crianças não são números, são pessoas, vivências e experiências. Segundo Montessori, “a identidade psíquica

começa a ser acessível, mas de uma maneira especial. Este período se caracteriza por grandes mudanças que o indivíduo passa, tais que, comumente, considera-se que aos seis anos ele é suficientemente inteligente para ir à escola⁴ (2003, p. 25). A teoria de Montessori é de suma importância para uma reflexão acerca do sistema educacional tradicional brasileiro, onde as crianças passam várias horas sentadas nas cadeiras atendendo a um comando do professor e ainda são submersas no mundo do fracasso representado por números através das avaliações exigidas por tais escolas.

Portanto, uma criança preparada para enfrentar os desafios e vencê-los por si só é uma criança livre para aprender sem a necessidade de ser, em todo momento, aprovada ou reprovada. O encorajamento por meio de atitudes de confiança, liberdade e disciplina sem repressão leva a criança (a aos adultos também) a pensar em si e no próximo, a criticar e escolher os melhores caminhos a serem seguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisadora e educadora Maria Montessori não deixou apenas um método, mas um legado, uma história, um fio condutor que prepara o indivíduo para avançar de forma autônoma. Um método testado não apenas por sua autora, mas por pedagogos, pesquisadores e pais que buscam pelo aprendizado de forma prazerosa, ou seja, a vivência do aprendizado na prática diária. Para a referida pesquisadora, a pessoa humana precisa estar atraída pelo conhecimento para possuí-lo, de forma que o valoriza e faça valer a pena e que seja utilizado por toda a vida.

Analisamos a contribuição do método montessoriano no desenvolvimento integral da criança, com base na educação ativa que acredita nas 'leis da vida', ou seja, sobre as atividades realizadas no cotidiano do alunado, filosofia defendida por Montessori como forma de manifestar espontaneamente aquilo que a criança possui dentro de si. A autoconfiança, a autoresponsabilidade, a motivação e a criatividade são algumas das características trabalhadas para a manifestação do seu desenvolvimento integral. Neste método, a escola se utiliza da capacidade que a criança possui, ou seja, a sua criatividade e vontade de aprender. Explorar a autonomia infantil na vida diária é uma forma de provocar e fazer com que a criança se enxergue e enxergue ao outro. Trata-se, então, de levar a criança a revelar-se em suas capacidades inatas e conduzi-la de forma direta ao que é essencialmente importante para seu desenvolvimento.

Além disso, neste trabalho, expomos algumas diferenças e pontos de aproximação do método em duas escolas localizadas em países diferentes e percebemos divergências no tocante aos aspectos culturais. Nas duas escolas, os princípios montessorianos são seguidos com diferença quanto ao material pedagógico, horários de funcionamento, e outros, mas que não compromete o aprendizado concebido pelo método de ensino aqui discutido.

Esperamos que, com a análise realizada neste estudo, possamos estabelecer relações entre a teoria e a prática educativas e, a partir das discussões levadas a cabo, fomentemos a construção de significados, ou seja, de aprendizados

⁴ “[...] la entidad psíquica empieza a ser accesible, pero sólo de una manera especial. Este periodo se caracteriza por los grandes cambios que tienen lugar en el individuo, tales que, por lo común, se considera que a los seis años es lo suficientemente inteligente para ir a la escuela.” (MONTESSORI, 2003, p. 25).

diversos e diferentes, de forma a contribuir no que se refere a pedagogia renovada utilizada nas duas escolas investigadas nesta investigação.

Por fim, queremos destacar que o número de escolas montessorianas ainda é limitado, porém, durante as nossas visitas às escolas, observamos a falta de conhecimento do método, a dificuldade em implementar uma educação mais individualizada, o custo de materiais exclusivos montessorianos, e ainda, a preparação de educadores devidamente qualificados. Por último, queremos ressaltar que o tema abordado nesta pesquisa não se esgota na análise descritiva aqui realizada, pois há um leque de possibilidades a ser descoberta.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joziane ferraz. (2011). Interculturalidade e ensino de espanhol. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v.13.

ASSIS, Joziane ferraz. Silva, João Victor. (2015). Interculturalidade no livro didático de espanhol: o ponto de vista do professor e dos alunos. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 50, p. 114-129, jun.

CASTELLARNAU, Ariadna; CASTRO, Mercedes. (2019). **Maria Montessori: la mujer que revolucionó para siempre la educación**. EDITEC.

FARIA, Ana Carolina Evangelista *et al.* (2012). Método Monssoriano: a importância do lúdico na educação infantil. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Gregory**, Juiz de Fora, n. 12, jan./jun.

FREIRE, Paulo. (2017). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. 64ª ed. Paz e Terra.

LEÃO, Denise Maria Maciel. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional escola construtivista. UFC – **Cadernos de pesquisa**, n. 107, jul.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (1994). Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 19.

MELERO ABADÍA, Pilar. (2000). **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa.

MENDES, Edleise. (2007). A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. En Alvarez, Maria Luisa Ortiz; Silva, Kleber Aparecido da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores.

MONTESSORI, Maria. (2019). **O Método**. Recuperado de: <https://larmontessori.com/ometodo> [Consultado em 8 DE Maio de 2019).

MONTESSORI, Maria. (2003). **Educar para un nuevo mundo**. Buenos Aires. 1ª ed. Longseller.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. (2003). **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola.

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.4, n.40, jan./abr.

WILD, Rebeca. (2016). **Educar para ser: vivencias de una escuela activa**. Barcelona: Herder.