

A criança na Escola Montessori

Propósito

Quando, em 1916, a Doutora Maria Montessori dirigia um curso internacional em Barcelona, publicou um ensaio no qual lamentava as referências em livros e estudos à sua revolução pedagógica. Todos tratavam das suas ideias e realizações em relação com outros métodos ou sob ponto de vista histórico: «Escrevem-se estudos e fazem-se conferências com os títulos «De Locke a Montessori», «Montessori e Froebel», ou «Um novo método de educação», etc.». Só mais tarde começaram a aparecer outros estudos cuja perspectiva e temática eram do seu agrado, como por exemplo: «Crianças novas», «A emancipação da infância», «A liberdade da criança», etc. E escreveu então: «não é a educação, nem o método, nem o sistema pedagógico, que nos deve preocupar, mas a criança, impedindo que a sua personalidade desapareça totalmente sob o problema teórico da educação e da escola». Meditando estas palavras de Montessori, e respeitando a sua atitude, com a qual só podemos estar plenamente de acordo, seguimos o seu conselho. Pretendemos não abandonar a situação concreta da criança na escola Montessori, para melhor sugerir a complexidade dessa situação e permitir, se possível, a sua compreensão intuitiva. Havia outros caminhos; preferimos este, por nos parecer impedir a suficiência expositiva do professor e melhor conduzir ao respeito activo do mistério da infância.

Ambiente

A criança na escola Montessori comporta-se de forma surpreendente. É unânime o testemunho dos estudiosos e dos visitantes, e também nós sentimos a mesma surpresa quando, primeiro em Itália e de-

pois na Holanda, visitámos as escolas Montessori. É indescritível este facto simples e sugestivo de que algo se passa não frequente nas escolas que aplicam outros métodos, principalmente naquelas em que o ensino continua exercício rotineiro de regras mais ou menos empíricas. A primeira tentativa de explicação leva-nos a admitir que as coisas se passam assim porque a escola montessoriana não é verdadeiramente uma escola. Depois de nos certificarmos, porém, de que os resultados não deixam dúvidas quanto à sua eficiência, pensamos então que a escola Montessori é realmente uma escola e que, porventura, aquilo que estávamos habituados a considerar tradicionalmente como escola não o é verdadeiramente...

Aliás, Montessori chamou-lhe «casa» e não escola, com muita razão. A «Casa dei Bambini» pretende ser o lar das crianças, a casa que preenche todos os seus anseios de actividade, e não apenas uma parte desses anseios, ou, pior ainda, os anseios dos adultos relativamente à criança, quase nunca coincidentes. Essa casa, a maior e a melhor dádiva que os adultos até hoje ofereceram à criança, não dispõe os utensílios, o mobiliário, da mesma forma que, estereotipada, se fixou na nossa memória. Não se encontram as crianças alinhadas disciplinarmente, voltadas para um mesmo lugar, para um lugar em que os seus olhos forçosamente encontram um adulto que, como mestra ou mestre, os vigia, os espia, os repreende, e a todo o momento lhes fala, interferindo sem respeito no curso da sua incipiente vida interior, substituindo-se à própria criança na conquista do que ela, por suas próprias forças, poderia conseguir, talvez em ritmo mais lento mas com resultado mais seguro.

Nada disso se observa na «Casa dei Bambini». A professora, que não é propriamente professora no sentido tradicional, e melhor seria chamar-lhe orientadora, ou guia, não tem lugar especial e, na verdade, não tem lugar algum fixo, pois o seu dever é estar em toda a parte. Este ambiente de liberdade não exige disciplina imposta, trabalho forçado, vigilância repressiva. Só há indisciplina quando a criança não tem nada que fazer, ou quando a obrigam a fazer o que lhe não interessa. Quando não é este o caso, não há indisciplina, porque não há gosto de oposição seja ao que for, e então a criança vive entregue ao que mais lhe interessa, ao que a ocupa e preocupa sem alteração do seu ritmo normal de actividade. Estando na casa da criança, está na sua própria casa, e estando na sua própria casa, tal como sucede com o adulto, ocupa-se com o que tem de se ocupar e termina a ocupação quando concluída, ou quando não lhe interessa continuar.

Os problemas da fadiga, do esgotamento e de outros males graves, frequentes nas escolas de velho tipo, não resultam da actividade infantil na casa da criança. Não se vê o clássico estrado, sobre o qual estavam a mesa e a cadeira da mestra, em nível mais elevado do que o piso reservado às crianças que, sendo pequenas, forçoso era que mais pequenas se sentissem, em constrangimento perante um adulto maior do que elas, mas, parece, ainda não tanto que pudesse dispensar a elevação artificial do estrado. Não, nada disso se vê na escola Montessori. Ao contrário, sente-se o ambiente próprio da criança, tão próprio nos seus móveis, nas mesas e nas cadeiras, que o adulto não tem lugar para si e se humilha, embora não tanto, nem com tão graves consequências, como a criança quando fora desta casa, no mundo do adulto, que a desconhece e dela se esqueceu. Tudo aqui está à sua medida, à medida de si própria e dos seus propósitos, como o «resto» do mundo está construído à medida do adulto. Aí a criança sente-se estranha e humilhada, embora o adulto generosamente tenha inventado o brinquedo, como disfarce compensatório.

Como Montessori verificou, o brinquedo não interessa à criança quando está no seu mundo, no mundo da sua casa. O brinquedo é um ardil imaginado pelo adulto para se libertar da criança, para a iludir e fatigar na sua ânsia de exploração e descoberta. Apenas se interessa pelos brinquedos porque a não deixam fazer mais nada e, mesmo assim, depressa se fatiga com eles, enquanto sem fadiga é capaz de demorar-se na actividade que livremente escolhe. Na escola nova realizada pela pedagoga italiana é o adulto o estranho. Para exercer a função de mestre precisa de uma preparação especial e muito diferente da que anteriormente se exigia. Neste mundo novo é a criança que é respeitável e o mestre o agente desse respeito. Ele apaga-se para que a criança cresça, porque sabe humildemente que assim deve ser.

Método

Apresentado o quadro de uma escola Montessori em laboração, vamos tentar compreender quais as circunstâncias que o explicam, quais os princípios, os métodos, os processos que orientam esta pedagogia. Na verdade, estamos diante de mais um ovo de Colombo, afirma Montessori. Se há uma base científica na elaboração dos seus métodos, se há uma cuidadosa adaptação do material escolar aos propósitos didácticos, não é isso, neste caso, o que fundamentalmente interessa. Aliás, sob este aspecto, algumas das concepções científicas de Montessori

têm sido criticadas por se inspirarem na filosofia sensorialista do filósofo francês Condillac. Simplesmente, costuma esquecer-se que Montessori considera a criança como um embrião espiritual, e a actividade sensorial predominante na acção pedagógica é tendente a acordar, a despertar a criança para a vida espiritual, que embrionariamente traz em si, e não a reduzi-la a simples reagente automático dos seus sentidos. Dos três aos sete anos de idade, a criança vive em período sensitivo e a vida espiritual não atingirá nunca o seu pleno desenvolvimento se as possibilidades de discriminação sensorial não forem desenvolvidas no momento oportuno.

Como já ficou apontado, não pode reduzir-se a pedagogia montessoriana aos métodos utilizados e, quando a crítica os considera exclusivamente, deforma o que tem muito mais importância do que o método. O fundamental é a criança, esse ente desconhecido e em nós esquecido, devido à série de metamorfoses na evolução do ser humano, metamorfoses que, de certo modo, estancam a possibilidade de conhecimento das fases anteriores. Admitido o tipo tradicional de escola, lentamente estruturado ao longo dos séculos como oficina de desenvolvimento mental, de preparação intelectual, fixou-se, não sem razão, que o início da actividade escolar deveria fazer-se por volta dos sete anos de idade, precisamente quando certos interesses despontam em viva curiosidade na criança. Assente a finalidade da escola, exclusivamente preparatória do futuro da criança como ser inteligente, não poderia, de facto, ser de outro tipo a solução. Embora alguns pedagogos e pedagogistas como Coménio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel tivessem apontado, e praticamente mostrado, que a finalidade da escola não devia ser tão restritiva quanto ao desenvolvimento da criança, certo é que a escola não se criara para servir a criança mas a sociedade a que viria a pertencer quando adulto. Até aos sete anos, principalmente dos três aos sete, a criança era deste modo mal entregue a si própria e por si fazia uma aprendizagem nem sempre rica de intenções.

No entanto, se dos três aos sete anos de idade a criança não é susceptível de aprendizagem intelectual e rendimento mental de tipo adulto, esta fase não é de pura passividade. É a fase da exploração em todos os sentidos, do desvendamento das coisas e dos outros, da elaboração do primeiro conceito de objectividade em correspondência com a primeira noção de «eu» estruturada por volta dos três anos. É a fase táctil e manual; as mãos, mais do que os olhos ou os ouvidos, são agentes de investigação e de informação. É o período sensitivo, como lhe

chama Montessori, que requiere a criança activa e por si própria livremente pesquisadora. São estes actos, aparentemente inúteis para a mentalidade do adulto, que suscitam o pensamento e organizam as possibilidades de acção. Pretender dar o «resultado» desta exploração à criança, impedindo-a da busca e da indagação, que deve e quer fazer, embora com insucesso e erro, é impedi-la de pensar, de encontrar por si o que apenas tem sentido e importância quando é sua descoberta e não dádiva magnânima dos outros. É neste permanente e incansável exercício que se opera a adaptação ao meio físico, em correcção da predominância egocêntrica característica da fase anterior do seu desenvolvimento.

Os motivos que a dinamizam são ludo-práticos, o que significa que a criança já se não contenta com a satisfação dos interesses que só a ela diziam respeito, como era o caso dos kino-perceptivos e dos kino-glóssicos da fase anterior. Agora, pretende entrar em relação directa com as coisas que do exterior a atraem, a reclamam para comprovação da representação imaginífica associada ao nome que lhes dera. Esta conquista do real, da busca de equilíbrio entre a objectividade recriada e a subjectividade espontânea, até então exclusiva e agora diminuída, vai dar-lhe a base indispensável para o ulterior comportamento radicado na possibilidade de harmonia entre os dois mundos, da subjectividade primeira e da objectividade conseguida, e vai tornar possível a compreensão na sociabilidade. Se neste período se exercitam tantas e tão importantes funções, condicionantes de toda a futura actividade, é realmente estranho que só aos sete anos a escola tome conhecimento da criança e inicie a preparação intelectual que pressupõe inúmeras aquisições deixadas imaturas. Se a plenitude discriminativa de ordem sensorial não for convenientemente realizada, é muito difícil à criança encontrar sentido à complexa aprendizagem da escrita, da leitura, da aritmética e do desenho. Muitos casos difíceis na frequência escolar provêm apenas disto: falta de continuidade entre o ensinado e o que anteriormente deveria ter sido desenvolvido no exercício da capacidade aperceptiva de ordem sensorial ou sensível.

As consequências são de todos conhecidas: a dificuldade insolúvel para a criança é aparentemente escamoteada pelo recurso exagerado à memória, à fixação sem compreensão, à reprodução sem entendimento, retendo formas abstractas e cultivando o psitacismo como substituto de autêntico saber compreensivo. A escola, que não tem tempo para tudo, nem sequer para começar pelo começo, isto é, para seguir a génese elaborativa das noções a partir da intuição sensível, fixou formas rí-

gidas de verificação do aproveitamento escolar, com grave e insanável prejuízo para a criança, mas com pragmática garantia do exigido rendimento, transformando a operação activa do aprender, desejada alegremente, na fixação estática do ensinado que ela nem deseja nem compreende. Montessori, descobrindo a importância decisiva do chamado período sensitivo, com a múltipla gama de possibilidades sensoriais, chegou à conclusão que este estado de coisas não podia ser convenientemente resolvido com a aplicação de uma pedagogia assente e baseada em critérios antropométricos, que constituíam a grande novidade do seu tempo, começo do nosso século, nem com processos derivados da psicologia experimental, perdida em experimentalismo sem sentido, e apenas com a finalidade de conseguir melhor rendimento nos processos de memorização, seriados em profusa colecção de curvas de várias formas e feitios.

Problemas

Para Montessori o caminho não consistia em architectar novas teorias e comprová-las, mas em descobrir a criança e a origem das suas dificuldades como escolar. E não lhe foi difícil verificar, embora lhe tivesse sido difícil fazer admitir a sua convicção, que a actividade intelectual, ou cultivo da inteligência, tarefa que a escola se propõe, é inteiramente dependente da actividade sensorial e motora que constitui o seu fundamento. Esta actividade basilar tinha sido deixada, no período oportuno, dos três aos sete anos, completamente ao abandono, ao acaso, à mercê das mais estranhas e desviantes influências. A maior parte das teorias pedagógicas são progressivas, isto é, tratam a criança em função do que ela deve ser, em antecipação ousada e comprometedora de um futuro possível. Tal critério progressivo só tem valor quando precedido da pesquisa regressiva da natureza da infância, reveladora das suas possibilidades. Não se afigure isto demasiado simples, pois trata-se do mais difícil. O adulto perdeu a capacidade de intimamente compreender a criança e, quando dela se aproxima, empresta-lhe as suas formas de pensamento mais boa dose de ingenuidade e de inocência.

A criança não é um inocente, no sentido de agnoscente, isto é, desprovido de qualquer conhecimento, nem um ser ingénuo, entendida a ingenuidade como carência do que o adulto tem em demasia. Não é assim que deve ser considerada a criança, que não difere do adulto por ter menos do que ele isto ou aquilo. Se, em sentido biológico, a criança

é filha do homem, pedagógicamente é o homem filho da criança, ou, de outra maneira, o adulto é resultado particular do que o ser humano é virtualmente enquanto criança. É desta intuição fundamental que parte Montessori: a criança como potencial de ricas virtualidades de que o estado adulto é sempre consequência. Importa, portanto, «ab initio», respeitar a criança sem lhe impor desde a escola um esquema de adulto a realizar. A liberdade, a actividade, a independência são as três coordenadas que estruturam o ambiente pedagógico das escolas Montessori. A liberdade, porém, não consiste, como tendem a supor os que organizam escolas deste tipo sem a compreensão da inspiração original, na imposição de uma disciplina suave a que deveria submeter-se a criança. Submissão, suave ou não, é processo que contraria o que deve entender-se, neste caso, por liberdade. E disciplina ainda que suave, quando imposta, é situação forçosa e reveladora de inadequação entre a criança e a escola. Mas se a escola corresponder totalmente à emanação sucessiva dos interesses, a questão da disciplina, tão tratada e estudada na pedagogia tradicional, esvai-se completamente e, com ela, muitas outras questões que preenchiam grande número de páginas dos velhos tratados ainda que de recente publicação.

Problemas parasitas, falsos problemas escolares, cuja origem radica na errónea concepção da escola, imperante até quase ao nosso século, e que, infelizmente, continua dominando e dominará, enquanto as reformas se fizerem em função do ensino sem o cuidado prévio de determinação da capacidade de aprendizagem dos escolares nas diferentes fases do seu desenvolvimento. Aliás, o chamado problema do ensino é também, como muitos outros, um pseudo-problema, porque é da ordem das soluções. O único problema que conforma em possível adaptação qualquer solução do ensino é a aprendizagem. De outra forma, temos em primeiro lugar o que realmente é secundário: — o ensino; e em segundo lugar o que fundamentalmente é primário: — a criança e a sua capacidade de aprendizagem em função de si própria, do seu presente, do que é, e não do que o adulto julga que deve ser. A liberdade prepara a autonomia e a autonomia garante a independência, mas quer a independência quer a autonomia são conquistas realizadas pelo exercício activo da criança. O que acabamos de dizer é suficientemente expressivo para entendermos a escola Montessori como eminentemente activa; e na escola activa o que importa, segundo Montessori, «é a libertação da vida reprimida e recalcada pelos obstáculos inumeráveis que se opõem ao desenvolvimento harmonioso, quer orgânico quer espiritual». E vale a pena ouvir o que Montessori diz

gógicos, cuja descoberta se deve à tentativa de recuperação de crianças consideradas deficientes. Pode dizer-se que o emprego de métodos pedagógicamente «normais» às crianças anormais invalidou, teórica e praticamente, o emprego dos métodos «anormais» às crianças normais.

Firmada esta convicção em numerosas experiências, Montessori vai sucessivamente realizando a escola, cujos passos foram premiados pela compreensão em diferentes partes do mundo e também pela incompreensão na sua própria pátria, onde as suas escolas chegaram a ser proibidas. Estabelecidas as condições ambientais, como as conhecemos, a grande obra, e sem dúvida a mais difícil, consistiu na preparação do novo mestre, porque era do novo mestre que tudo em verdade dependeria; o mestre que não fosse obstáculo ao livre e activo desenvolvimento da criança na conquista da independência e autonomia pelo exercício da sua liberdade. Diz Montessori: «Não é disciplinado um indivíduo tornado artificialmente silencioso e imóvel como um paralítico». A maior dificuldade de Montessori não a encontrou ela nas crianças, pois descobriu como tratá-las pedagógicamente como elas queriam ser tratadas, mas nos adultos, nos candidatos a mestres, que sempre pretendiam a passividade das crianças como garantia de bom rendimento didáctico. Porém, a missão do mestre junto da criança, segundo Montessori, deve consistir em ajudá-la gradualmente na conquista da independência, a que a natureza a força a partir dos três anos de idade. Desde este momento, o homem é um condenado à independência. A missão pedagógica do mestre consiste na libertação dos entraves impeditivos da sucessiva aquisição do que a criança é forçada a conquistar. Substituir-se à sua espontaneidade, servi-la, é cometer um acto servil, como afirma Montessori. À criança não interessam e não importam os serviços do adulto, quando este se lhe substitui na actividade de desvendamento e conquista de si. Interessa-lhe e necessita que a auxiliem a ser melhor o que pode ser.

Resultados

Nas várias tendências da Escola Nova há sempre uma situação fundamental que estrutura a compreensão da criança. A concepção da infância como período de lamentável fraqueza, de pura perda de tempo, sucedeu a perspectiva que a considera, não apenas período transitório, cujo decurso convém apressar o mais possível, mas período formativo com fases bem determinadas e ritmo apropriado. Como já vimos, segundo Montessori, o período sensitivo na evolução da criança

tem uma oportunidade de desenvolvimento que, passada, perdida a época própria, nunca mais será possível cultivar com êxito. Certas profissões exigem, como a de médico, longa prática, após terminado o curso, para aperfeiçoamento na formação de diagnóstico, devido à rudimentaridade sensorial na palpação, auscultação, etc. A longa prática exigida significa longo esforço de recuperação do que devia, em seu tempo, ter sido desenvolvido. O exercício tardio é muitas vezes ineficaz. E nisto assenta a distinção corrente entre médicos que sabem muito, mas que não têm capacidade para bem discriminar sintomas para a formulação correcta do diagnóstico, e médicos considerados bons práticos, isto é, médicos que com mais facilidade conseguem obter o correcto diagnóstico, porque sabem com precisão determinar sintomas em detecção sensorial. Em cirurgia ainda mais evidente se torna o que acabamos de dizer. Para o adulto, a educação sensorial é difícil e em muitos casos impossível. A educação da mão para o pianista é, entre muitos, outro exemplo a citar. Neste aspecto, as ideias de Montessori tiveram na pedagogia contemporânea uma confirmação que ela mesmo estava longe de esperar. A génese da sensibilidade emotiva e as formas apropriadas para o seu desenvolvimento, embora sem a preocupação de aplicação estrita do seu material escolar, constituem temas de grande importância no desenvolvimento caracterial da criança.

Importaria agora referir como praticamente se exerce a actividade pedagógica em uma escola que contraria tantos e tão velhos vícios. Sabemos já que o tipo de lição montessoriana não parte de ideias gerais, ou esquemas, que teriam de ser preenchidos pelos casos exemplares da aplicação. É o caminho inverso que importa à criança. O material apropriado ao desenvolvimento sensorial é constituído por objectos simples, agrupados conforme as qualidades que interessa pôr em evidência: a cor, a forma, a dimensão, o som, a rugosidade, o peso, a temperatura, etc. Estes objectos são auxiliares da discriminação sensível: táctil, visual, auditiva, gustativa e olfactiva. Muitos adultos, — e quantos de nós — têm dificuldade na determinação de certos matizes na visão cromática, que difficilmente poderão corrigir; outros não sabem determinar com rigor a altura e timbre dos sons; e o mesmo se pode dizer para os outros sentidos. Importa saber isolar uma qualidade num complexo perceptivo. Importa que a criança possa por si verificar e corrigir o erro que a empiria lhe fornece. É preciso que os objectos que constituem o material didáctico sejam atraentes, agradáveis, e, como diz Montessori, convidem a criança a ouvir, no silêncio, a voz das coisas. «A mestra vigia, mas são os objectos de gé-

neros variados que atraem as crianças de idades diferentes. Verdadeiramente, a luz, as cores, a garridice da decoração são outras tantas «vozes» que atraem a atenção da criança e a estimulam à acção. Todo este conjunto possui uma eloquência que nenhuma mestra poderia atingir.

«Toma-me», dizem as coisas; «conserva-me», «põe-me no meu lugar». E o acto realiza-se de acordo com o convite das coisas, dando à criança satisfação e despertando-lhe energias que a predispõem para trabalhos mais difíceis e para o desenvolvimento intelectual». Muitas vezes o apelo é complexo, é necessária a lição adjuvante, com o mínimo possível de palavras, para que intuitivamente sejam aprendidas as diferenças, os contrastes e as respectivas gradações. Seria, decerto, fastidioso, se nos propuséssemos descrever, quer o conjunto de objectos que constitui o material de Montessori, quer o tipo de experiências com que se obtêm os resultados conhecidos, segundo os três tempos de lição que, segundo Montessori, devem ser rigorosamente observados: a exactidão da palavra associada à percepção, a distinção do objecto correspondente a determinado nome, e a evocação do nome correspondente a determinado objecto. Mas estas regras estão dependentes do talento da mestra, da mestra que fala pouco, que conhece o valor do silêncio, e sabe que o seu dever é apenas acordar o interesse e passar adiante, estimular a vida e deixá-la desenvolver-se. Ela observa muito e ensina pouco, o menos possível, para não roubar o prazer da descoberta, ajudando o mais possível, desta forma, a aquisição do que Montessori chama a «quadriga triunfante»: o desenho, a escrita, a leitura e a aritmética. Em primeiro lugar, a escrita espontânea do desenho, de que as letras do alfabeto são um caso especial, linguagem gráfica que se desenvolve como linguagem falada, e, só depois, o exercício da leitura, já exercício intelectual abstracto.

Conclusão

Em resumo: a renovação pedagógica da escola operada por Montessori está em marcha. A predominância da preocupação de desenvolvimento sensorial no período eminentemente sensitivo da criança não é um exagero sensualista ou materialista, como já se afirmou, mas atitude proveniente do respeito das possibilidades infantis. A crítica tem origem nas intenções de uma pedagogia demasiado intelectualista, de uma pedagogia cuja finalidade consiste em apressar o ritmo de evolução da infância para levar a criança rapidamente a aprender o

que ainda não pode compreender e a fixar o que ainda para ela não pode ter sentido. Mas se esta crítica parece completamente infundada, se é necessário que a criança relativamente aos intuítos do adulto perca tempo, como pretendia Rousseau, certos aspectos mecânicos de aprendizagem em que se funda o método de Montessori foram superados, e precisamente em virtude das investigações do seu contemporâneo Decroly, que permitiram a descoberta da função global de compreensão que estrutura a mentalidade nas diferentes fases psicogenéticas. Se, relativamente à psicologia da inteligência, é possível certa restrição, também é certo, por outro lado, que Montessori revelou essa mesma compreensão globalista na organização do mundo da infância, na criação do ambiente que é uma das grandes novidades da sua escola. Escola em que o fundamental não é o método de ensino, mas, sobretudo, o processo de actualização integral de todas as capacidades que o ensino posteriormente vai requerer. E, na verdade, importa mais desenvolver o que torna a criança capaz de bem aprender do que ensinar-lhe forçadamente o que ela não entende e que, talvez, só mais tarde ou nunca virá a compreender.

DELFIN SANTOS