

Contributos do Método Montessori à luz do atual enquadramento legislativo da educação inclusiva em Portugal: A intervenção com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

Contributions of the Montessori Method in the light of the current legislative framework of inclusive education in Portugal: The intervention with children with Autism Spectrum Disorder

Laura Gomes, Técnica Superior de Educação Social
laura.f.gomes@hotmail.com

Ana Carolina Rodrigues, Técnica Superior de Educação Social
anacarolina-lemos1@hotmail.com

Sara Pereira, Santa Casa da Misericórdia de Mortágua
sarapereira.10@gmail.com

Pâmela Lima, Pedagoga
pameldelima@gmail.com

Esperança Ribeiro, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Resumo

O Método Montessori, fundado por Maria Montessori, surgiu no final do século XIX/início do século XX. Não obstante a sua remota criação, ainda hoje, continua a ser implementado em diferentes países do mundo. Neste capítulo, procurou analisar-se os contributos deste método para a Educação Inclusiva e, neste sentido, averiguar a existência de linhas convergentes com o quadro concetual da legislação mais atual neste domínio, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que procura garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de quem aprende. Pretendeu-se, igualmente, explorar os benefícios da sua utilização na intervenção socioeducativa dirigida a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Verificou-se que, apesar da grande diferença de anos de existência, há muitos pontos em comum entre a Metodologia Montessori e a atual legislação, que se resumem na concretização da diferenciação curricular, em termos de materiais, ambiente e práticas pedagógicas que visam uma educação inclusiva e ativa. Neste sentido, é também favorável a utilização do método na intervenção na PEA. As investigações disponíveis demonstram que contribui para melhorar as competências sociais e comportamentos estereotipados, promovendo a harmonia, liberdade e autonomização. Deste modo, devem ser desenvolvidos outros estudos que atestem as potencialidades deste método na PEA e noutras perturbações do neurodesenvolvimento.

Palavras-chave: Método Montessori, Educação Inclusiva, Infância, Perturbação do Espectro do Autismo.

Abstract

The Montessori Method, founded by Maria Montessori, emerged in the late 19th century/early 20th century. Despite its remote creation, even today, it continues to be implemented in different countries of the world. In this chapter, we sought to analyze the contributions of this method to Inclusive Education and, in this sense, to ascertain the existence of convergent lines with the conceptual framework of the most current legislation in this field, Decree-Law No. 54/2018, of 6 July, which seeks to ensure equal opportunities and the full development of those who learn. It was also intended to explore the benefits of its use in socio-educational intervention aimed at children with Autism Spectrum Disorder (ASD). It was found that, despite the great difference in years of existence, there are many points in common among the Montessori Methodology and current legislation, which are summarized in the implementation of curricular differentiation, in terms of materials, environment and pedagogical practices which aim at an inclusive and active education. In this way, the use of the method in the intervention in the ASD is also favorable. Available research shows that it contributes to improving social skills and stereotyped behaviours, promoting harmony, freedom and autonomy. Therefore, further research should be developed to attest to the potential of this method in ASD and other neurodevelopmental disorders.

Keywords: Montessori Method, Inclusive Education, Childhood, Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

Este capítulo incide sobre o Método Montessori e sobre a sua relação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo também analisada a sua aplicação na intervenção socioeducativa na PEA. Este método consiste num conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos,

criado/idealizado primeiramente por Maria Montessori, que concede à educação um sentido ativo (Silva & Pereira, 2019). Para Montessori (2019), o adulto não pode desconsiderar o potencial da criança, nem apagar a sua personalidade. Tem de permitir que a mesma, através dos seus sentidos, explore e faça as suas descobertas, sendo o meio ambiente o foco central na criação pedagógica. Neste sentido, a infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto, isto é, o de construção. Além disso, a criança é o destino da nossa vida futura (Montessori, 2019).

De referir que a Metodologia Montessori representa um dos primeiros modelos de inclusão, permanecendo de grande relevância na intervenção com crianças/jovens com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Neste trabalho, dá-se maior ênfase à sua utilização na PEA (na faixa etária da infância), que é uma perturbação do neurodesenvolvimento, cujos critérios de diagnóstico, do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*, se inserem em duas grandes áreas: i) défices persistentes na comunicação e interação social; ii) e padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos (*American Psychiatric Association [APA]*, 2014). As características do Método Montessori vão ao encontro das especificidades presentes nesta perturbação, favorecendo o desenvolvimento, a autonomia e a funcionalidade das crianças com PEA (Costa, 2016; Cunha, 2017; Vázquez, 2018).

É importante mencionar que esta pedagogia, remota e simultaneamente progressista, pode ser mobilizada para qualquer contexto e para a atuação com diferentes públicos-alvo (e.g. crianças; pessoas com demência), numa perspetiva de educação ao longo da vida. Todavia, a pesquisa atual tem focado, essencialmente, a comparação entre o Método Montessori e o ensino tradicional, direcionando-se para a educação nas escolas/para o papel do professor e do aluno. Com este capítulo, procuramos inovar com o estabelecimento de pontos de convergência entre este método e a legislação atual no âmbito da Educação Inclusiva, explorando, igualmente, os seus benefícios para crianças/jovens com NSE e, de modo mais concreto, para as crianças com PEA, tendo por base estudos já realizados na área.

1. O MÉTODO MONTESSORI: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS

O surgimento da Metodologia Montessori, no final do século XIX e início do século XX, deveu-se a Maria Montessori, que nasceu em Chiaravalle, Itália, em 1870, e faleceu em Noordwijk, Países Baixos, em 1952. Foi a primeira mulher a assumir o cargo de médica em Itália, em 1896, tendo conjugado a pediatria com a educação. Ao longo da sua vida, estudou métodos de observação, a educação e estratégias para o desenvolvimento na infância. Desenvolveu, assim, o Método Montessori, com efeitos imediatos em Itália e também noutros países, pelos quais passou para dar formação e palestras. Na década de 1930, abandonou a Itália, devido a conflitos políticos no regime de Mussolini, e foi viver para os Países Baixos, onde deu continuidade ao seu trabalho. Foi várias vezes nomeada para o Prémio Nobel da Paz (Silva & Chumbo, 2019).

No que se refere ao enquadramento do método em análise, está voltado para a primeira “*Casa dei Bambini*” (1907), na qual Montessori implementou uma educação voltada para os sentidos, motora e de preparação para a escrita e a matemática. Esta casa era adaptada ao tamanho das crianças, com mobiliário fácil de deslocar e armários com diferentes recursos. Deste modo, texturas, cores, formas e utensílios distintos proporcionavam uma educação holística, promovendo o desenvolvimento motor e sensorial da criança, bem como a sua autonomia. Pretendia-se a autoeducação dos mais pequenos, que se encontravam num ambiente à sua medida e com utensílios do dia-a-dia, contrariamente a jogarem com pequenos brinquedos. A “*Casa dei Bambini*” define-

se, para a autora do método, como um laboratório de pedagogia experimental (Silva & Chumbo, 2019).

A autora considerava essencial a educação nos primeiros anos de vida, fase em são necessários muitos estímulos para o desenvolvimento, tendo-se concentrado mais na faixa etária dos três aos seis anos de idade e sendo os materiais utilizados predominantemente concretos (Barreiros, 2021; Silvestrin, 2012). Deste modo, Silva e Pereira (2019) realçam que, neste método, direcionado essencialmente para a Educação Pré-Escolar, são imprescindíveis as atividades motoras e sensoriais, num trabalho individual que não deixa de incluir a socialização. Partindo do concreto para o abstrato, sustenta-se que a aprendizagem dos mais pequenos é melhor sucedida através da experiência, procura e descoberta, e não mediante a imposição do conhecimento. Assim, Montessori averiguou que a criança aprende de uma forma espontânea e natural, cada qual com o seu ritmo, através de experiências no ambiente (Cunha, 2017; Silva & Pereira, 2019).

Portanto, a Pedagogia Montessori presume a liberdade e atividade da criança, incluindo na escolha dos materiais, conjugadas com uma disciplina ativa e dinâmica, evidenciando que a mesma tem capacidade para desenvolver o seu potencial e ultrapassar a iliteracia (Davies, 2019; Vale et al., 2021). Em suma, Silva e Chumbo (2019) elucidam que esta pedagogia estimula a saúde e o bem-estar, bem como a continuidade da curiosidade e aprendizagem ao longo da vida. O exercício constante de exploração e procura de conhecimento é uma das suas quatro bases, sendo as restantes o respeito pela autonomia e iniciativa pessoal; a autodisciplina; e a aquisição básica de grande aprendizagem e conhecimento. É, ainda, sustentada por cinco lições, isto é, o desenvolvimento do Universo e da Terra; da vida; e dos seres humanos; a comunicação; e a história dos números (Vázquez, 2018).

Neste sentido, as crianças são, todo o tempo, autoras da sua aprendizagem e a sua atenção é igual à vontade/amor por concluir cada exercício. Maria Montessori acreditava que a aprendizagem é conseguida com o erro e, por isso, a perseverança é a melhor recompensa. Assim, não era a favor de prémios nem punições, que forçam a vontade (Silva & Pereira, 2019). O objetivo era conseguir um estilo de ensino/educação no qual se transmitisse à criança que, na sua ação, não necessita de depender constantemente de um adulto, de maneira a pensar e agir, cada vez mais, por si mesma, o que não pressupõe que se deixe de prestar atenção às suas necessidades. Deste ponto de vista, a aprendizagem é alcançada através de jogos, da independência promovida e da participação ativa no contexto, o que leva à construção da personalidade (Barreiros, 2021; Vázquez, 2018). O adulto funciona como mediador, guia e observador, e não se afigura como o detentor do conhecimento (Novais et al., 2018; Quadros et al., 2020; Vázquez, 2018).

Neste entendimento, os exercícios são desenvolvidos como se fossem jogos (de alfabetização, raciocínio, expressão oral, coordenação motora, etc.), o que torna a aprendizagem mais desafiadora e agradável. Por conseguinte, apresentam-se como uma forma criativa de superar os obstáculos/desafios na educação, oferecendo várias opções para o desenvolvimento de capacidades, de acordo com a fase em que cada um se encontra, e sendo estimulada a autoconfiança (Novais et al., 2018; Vázquez, 2018). Os jogos podem ser repetidos as vezes necessárias, com o intuito de se atingir o grau de aprendizagem desejado (Costa, 2016).

Silva e Pereira (2019) sustentam que muitas pessoas dizem que as crianças apenas brincam, mas deveriam ter em conta que ao fazê-lo estão sempre a aprender, ideia que é defendida no Método Montessori. A importância do lúdico nesta etapa de desenvolvimento foi também assinalada por Vygotsky e Piaget (Quadros et al., 2020). É, assim, promovido o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, ou seja, a formação integral (Duarte, 2014; Vale et al., 2021).

No que diz respeito ao ambiente, as salas de aula Montessori (mas também aplicado a outros contextos), normalmente, funcionam por idades e são repartidas por zonas de aprendizagem. Os móveis são constituídos por prateleiras em que os materiais aumentam de complexidade de baixo para cima. Há, além de tapetes, mesas e cadeiras de alturas distintas, o que permite a liberdade das crianças se sentarem onde quiserem, incluindo no chão, e de trabalharem em grupo ou individualmente. Quando concluem cada atividade, terão de arrumar os materiais no devido lugar, para serem usados novamente (Vázquez, 2018).

Esta organização do ambiente possibilita que a criança se situe no seu mundo e se sinta livre/independente, sendo fomentado o autoconhecimento, a autodisciplina e a responsabilidade. Outros aspetos são promovidos, como a colaboração espontânea, o respeito mútuo, a paciência e a efetiva aquisição de conhecimentos (Duarte, 2014; Quadros et al., 2020; Vázquez, 2018). Maria Montessori entendia que as crianças misturadas aprendiam muito mais, pois as mais pequenas querem saber o que fazem as mais velhas, que, por sua vez, querem ensinar as primeiras (Silva & Pereira, 2019).

2. CONTRIBUTOS DO MÉTODO MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA TENDO COMO REFERÊNCIA O DECRETO-LEI Nº 54/2018

O campo da Educação Especial, associado à visão social que as pessoas têm da incapacidade, foi evoluindo, tendo passado por várias fases como: Exclusão (século XVIII); Ambivalência (Idade Média); Segregação/Assistencialismo (início do século XIX); Integração (segunda metade do século XX); e Inclusão/Educação Inclusiva, ainda em desenvolvimento, uma vez que é complexa a alteração de comportamentos, no que a mudanças educativas e sociais diz respeito (Campos & Martins, 2016; Sanches & Teodoro, 2006).

A Metodologia Montessori pode ser considerada uma das pioneiras na história da Educação Especial, persistindo ao longo do tempo e com reconhecimento crescente. É, desde logo, evidente a sua valorização pela tradução intensiva da obra de Montessori em várias línguas, sendo que ainda hoje são lançadas novas edições. Também foram criadas várias escolas montessorianas, que prevalecem na atualidade. Portanto, desde os seus primórdios, está ligada à inclusão, numa época em que era inexistente, já que os estudos de Maria Montessori eram, inicialmente, direcionados para a educação de crianças com Incapacidade Intelectual (II). Além disso, trabalhou com o Doutor Itard, considerado o pai da Educação Especial pela intervenção que desenvolveu com o “menino selvagem”. Esta educadora demonstrou que as pessoas com incapacidade têm potencialidades, que precisam de ser trabalhadas, uma vez que a sua desvalorização constitui um grande obstáculo para o desenvolvimento e para os avanços na educação (Silva et al., 2020).

Importa mencionar, no âmbito do compromisso com a Educação Inclusiva, a legislação atual em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que apresenta as seguintes opções teóricas e metodológicas: i) a abordagem multinível, com um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, de acordo com as dificuldades e potencialidades dos alunos (existem três níveis de intervenção); ii) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que pressupõe a flexibilidade das práticas pedagógicas a nível de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação (Pereira et al., 2018).

A relevância de práticas educativas flexíveis e inclusivas está patente na mais recente legislação, o que já vinha a ser proposto pela Metodologia Montessori, manifestando-se algumas semelhanças de natureza concetual. Exemplo disso é o respeito pela diversidade de ritmos de aprendizagem e pelas necessidades individuais, assim como a disponibilização de materiais

diversos e a adaptação das atividades, em que não é proposta uma mesma tarefa para todos e é realizada de forma distinta por cada um, o que torna possível um acompanhamento individualizado ou em pequenos grupos (Silvestrin, 2012). Vários autores entendem que a aprendizagem desta forma melhora as habilidades de qualquer criança/jovem, independentemente de existirem ou não problemas cognitivos ou motores, fundamentalmente, porque as atividades são adequadas às especificidades da pessoa, e não à sua idade (Vale et al., 2021; Vázquez, 2018).

Nesta lógica, na legislação e no método em apreço, a intervenção junto de alunos com NSE não é realizada à parte do trabalho com os restantes colegas. Este público-alvo pode necessitar de um estímulo reforçado, que permita a realização autónoma da tarefa e a tentativa de aprendizagem a partir do erro. Por isso, são relevantes a orientação e estímulo permanentes, incluindo a indicação de erro e da necessidade de voltar a realizar a tarefa. Porém, apesar de precisarem de mais tempo, as crianças/jovens com NSE podem atingir os mesmos resultados que os restantes (Costa, 2016). Por conseguinte, na presença de alguma problemática, quer sensorial, motora, neurológica ou qualquer outra que represente uma situação de risco para o desenvolvimento, as experiências devem ser intensificadas, uma vez que a escassez de estimulação compromete o desenvolvimento integral da criança (Lobo Antunes et al., 2019; Silvestrin, 2012).

À vista disso, a avaliação é um elemento fulcral, em todos os momentos, na escola montessoriana, já que é com base na mesma que é pensado o ambiente escolar, os materiais e a proposta pedagógica, o que, mais uma vez, comprova a conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em específico, o DUA. Logo, o educador depende da avaliação (e.g. registo de observações) para planear as próximas atividades e entender quais os recursos a utilizar/disponibilizar às crianças/jovens. A avaliação, sendo contínua, permite também clarificar os progressos conseguidos (Silvestrin, 2012).

Os pontos em comum entre o Método Montessori e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, apesar dos anos que os separam, são muitos e resumem-se na concretização da diferenciação curricular, na valorização da diversidade e no desenvolvimento do potencial de cada criança/jovem com as suas características individualizadas.

Moreira (2017) argumenta que a diferenciação curricular é a base para a construção de um percurso de igualdade no direito à educação, segundo a autora, difícil de aceitar para alguns professores, pela preocupação em cumprirem programas. Desta forma, as práticas acabam por ser influenciadas pelos manuais e pela estrutura, tipo de exercícios e linguagem das avaliações a nível nacional. Do lado oposto, a flexibilidade pedagógica implica tomar em conta a realidade, interesses, conhecimentos e competências que cada aluno traz consigo, procurando-se estimulá-lo da melhor forma, o que vai ao encontro das pretensões da Pedagogia Montessoriana e da legislação em vigor.

Em concordância, Campos e Martins (2016) defendem que, perante a incessante mudança da sociedade, a escola não pode permanecer estática e apenas preparada para as “massas”, pois é um espaço de heterogeneidade e todos precisam de especial atenção. Neste entendimento, a diversidade é muito bem recebida na sala montessoriana, consistindo num dos fatores que a enriquecem. Diferenças não são motivos de destaque, mas simplesmente um elemento a mais na rotina. Aceitar e trabalhar com e pela diversidade faz do grupo um organismo vivo e sistémico, onde todos se interrelacionam e estabelecem com interdependência construções afetivas e cognitivas (Lima, 2005, cit. por Silvestrin, 2012). A legislação atual também estabelece um compromisso com a inclusão, para o acesso, participação e sucesso de todos na escola e nos restantes contextos de vida, que devem colaborar entre si (Nunes & Madureira, 2015). Deste ponto

de vista, Vázquez (2018) afirma que as famílias, a escola e a sociedade em geral são responsáveis pelo sucesso e plena inclusão.

3. A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UM FENÓMENO SOCIAL E INCLUSIVO

A PEA pode ser entendida como um fenómeno social e educativo. Social, porque é uma perturbação cada vez mais reconhecida e diagnosticada, além de que as suas repercussões são visíveis em termos sociais. Educativo, no sentido em que implica um olhar sensível e uma educação que atenda às características que lhe estão associadas.

Partindo da existência de vários estudos, reconhece-se que a PEA apresenta uma causa biológica bem demonstrada, mas continua por definir qual a etiologia precisa que desencadeia este quadro clínico. Não obstante, há concordância numa origem multifatorial, com uma combinação complexa que provoca uma grande variação na expressão comportamental (Capucha, 2008; Santos & Freitas, 2014; Viana et al., 2020). Entre os fatores de risco, encontram-se alguns ambientais: idade parental avançada, baixo peso à nascença ou exposição fetal ao valproato. Também são abordados fatores genéticos e fisiológicos: as estimativas de hereditabilidade para a PEA têm variado entre 37% e mais de 90%, baseadas em taxas de concordância entre gémeos. Na atualidade, aproximadamente 15% dos casos parecem relacionar-se com uma mutação genética conhecida, com diferentes variações no número de cópias ou mutações de novo em genes específicos associados à perturbação em diferentes famílias (APA, 2014).

Recorre-se à designação de Espectro do Autismo para caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, parece manifestar-se por várias combinações de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade (Capucha, 2008; Santos & Freitas, 2014). A psiquiatra Lorna Wing já havia mencionado que os défices se manifestariam num continuum (APA, 2014). Nesta lógica, apesar de um diagnóstico clínico idêntico, as pessoas com PEA são muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo (Filipe, 2015; Lobo Antunes et al., 2019). Estima-se, em vários países, que 1% da população apresenta esta perturbação do neurodesenvolvimento, com maior incidência no sexo masculino (três rapazes para uma rapariga) (APA, 2014).

O diagnóstico resulta da avaliação direta do comportamento do indivíduo, de acordo com critérios clínicos, devendo ser sustentado em múltiplas fontes de informação (entre elas, a observação, a aplicação de instrumentos standardizados e, ainda, a entrevista aos cuidadores e, quando possível, autorrelato) (APA, 2014; Santos & Freitas, 2014). Os critérios de diagnóstico sofreram algumas alterações no DSM-5, pois as categorias anteriores (do DSM-IV) não se demonstraram úteis para a avaliação clínica, decisão terapêutica ou para a investigação, devido à dificuldade em definir fronteiras entre elas. Passaram a ter a designação comum de Perturbação do Espectro do Autismo, não incluindo a Síndrome de Rett, pois está comprovada a sua origem numa mutação genética (APA, 2014).

Neste âmbito, os critérios de diagnóstico do DSM-5 (APA, 2014) inserem-se em duas grandes áreas, que necessitam ser especificadas quanto aos níveis de gravidade (nível 1, “requerendo suporte”; nível 2, “requerendo suporte substancial”; e nível 3, “requerendo suporte muito substancial”). As áreas são as seguintes:

– Défices persistentes na comunicação social e interação social transversais a múltiplos contextos, manifestados pelos seguintes (exemplos), atualmente ou no passado (A): i) Défices na reciprocidade social-emocional, variando, por exemplo, de uma aproximação anormal e fracasso

na conversação, a uma partilha reduzida de emoções e afetos ou fracasso em iniciar/responder a interações sociais; ii) Défices nos comportamentos de comunicação não verbal usados na interação social, variando, por exemplo, de uma pobre integração entre comunicação verbal e não verbal, a anomalias no contacto ocular e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos, a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal; iii) Défices para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento de modo a adequar-se aos diversos contextos sociais, a dificuldades em partilhar jogos imaginativos (faz de conta) ou fazer amigos, a falta de interesse nos pares.

– Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, manifestados por pelo menos dois dos seguintes (exemplos), atualmente ou no passado (B): i) Movimentos motores, uso de objetos ou discurso estereotipados ou repetitivos, por exemplo, estereotipias motoras simples, alinhar ou sacudir brinquedos e objetos, ecolalia e frases idiossincráticas; ii) Resistência à mudança, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, por exemplo, angústia extrema com pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de cumprimento e necessidade de fazer o mesmo percurso/comer os mesmos alimentos todos os dias; iii) Interesses absorventes, altamente restritos, com intensidade ou foco anormal, por exemplo, ligação forte/preocupação com objetos incomuns e interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes; iv) Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse invulgar por aspetos sensoriais do ambiente, por exemplo, indiferença aparente à dor/temperatura, respostas adversas a sons/texturas específicas, tocar ou cheirar objetos de forma excessiva e fascínio por luzes/movimento.

Os sintomas têm de estar presentes no início do período do desenvolvimento (C). Contudo, podem não ser totalmente manifestados até as exigências sociais ultrapassarem as capacidades limitadas do indivíduo, além de poderem estar mascarados por estratégias aprendidas (principalmente as raparigas procuram imitar o comportamento dos outros e, desta forma, conseguem camuflar os comportamentos associados à PEA). Sublinha-se que os sinais são normalmente reconhecidos durante o segundo ano de vida, entre os 12 e os 24 meses. Podem, no entanto, ser observados anteriormente aos 12 meses no caso dos atrasos de desenvolvimento serem graves e depois dos 24 meses se os sintomas forem mais leves (APA, 2014; Filipe, 2015; Lobo Antunes et al., 2019). Inclusive, é alertado por estes autores que há casos de maior funcionalidade com diagnóstico na vida adulta.

Outros parâmetros prendem-se com: os sintomas causarem prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas relevantes do funcionamento atual (D); e estas perturbações não serem melhor explicadas por II ou atraso global do desenvolvimento (E). A II e a PEA coocorrem várias vezes, sendo que, para este diagnóstico comórbido, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível global de desenvolvimento (APA, 2014). Algumas problemáticas podem estar associadas à PEA: PEA com ou sem défice intelectual acompanhante; com ou sem défice da linguagem acompanhante; e associada a uma condição médica ou genética ou fator ambiental conhecidos. Podem também ser registadas perturbações adicionais, por exemplo, a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), perturbações de comportamento disruptivo, de ansiedade, depressiva, etc. (APA, 2014; Lobo Antunes et al., 2019; Santos & Freitas, 2014).

Neste contexto, o prognóstico individual na PEA está relacionado com fatores estabelecidos, como a presença ou ausência de II e comprometimento da linguagem associado (e.g., linguagem funcional aos cinco anos é um sinal de bom prognóstico) e problemas de saúde mental adicionais.

A epilepsia, como diagnóstico comórbido, está relacionada a II mais grave e aptidão verbal mais baixa (APA, 2014; Santos & Freitas, 2014).

Além disso, o desenvolvimento e futuro da pessoa com PEA, e da sua família, depende igualmente da deteção e intervenções, que devem ser o mais precoces possível, não obstante a importância de um diagnóstico especializado em qualquer idade (Filipe, 2015; Lobo Antunes et al., 2019; Santos & Freitas, 2014). No que concerne às intervenções, para as crianças, são favoráveis as que se baseiam no jogo e na interação (sendo exemplo, o Método Montessori) e, para os mais velhos, as atuações educativas e os programas de desenvolvimento de competências sociais. Não podemos esquecer que as crianças/jovens com PEA se tornam adultos e, por isso, é também necessário atuar nesta fase/na respetiva transição, prevenindo o isolamento e estimulando a autonomização (particularmente nos casos menos graves). Em suma, é muito importante que a intervenção seja precoce e que se mantenha ao longo da vida (Lobo Antunes et al., 2019; Santos & Freitas, 2014).

4. O RECURSO AO MÉTODO MONTESSORI NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS COM PEA

Como clarificado anteriormente, a PEA tem características específicas associadas, mas cada pessoa tem as suas singularidades, pelo que as intervenções necessitam de ser individualizadas. A investigação revela que o Método Montessori é uma mais-valia nesta perturbação, fundamentalmente, porque estimula as competências sociais e funcionais e leva a uma redução dos comportamentos estereotipados (Costa, 2016). Aliás, Maria Montessori também observou e estudou crianças com esta problemática, o que demonstra a relevância do seu método para o referido público-alvo. É também de realçar a vertente lúdica como uma ferramenta pedagógica eficaz, no sentido em que potencia a melhoria dos conhecimentos e competências, da autoestima e, ainda, das relações sociais e com o meio (Quadros et al., 2020; Vale et al., 2021).

Neste sentido, os estudos apontam para um conjunto de características que tornam este método um dos mais apropriados na PEA: a organização metódica do espaço e dos materiais, tornando o ambiente simples e tranquilo; o baixo número de alunos por sala; a utilização de uma linguagem simples e objetiva; a educação sensorial; o estímulo das inteligências múltiplas/do desenvolvimento integral; o respeito pelas necessidades de cada pessoa; a autodisciplina e aprendizagem pelas experiências vividas; a autonomia; e a promoção do respeito pelos outros (Costa, 2016; Vázquez, 2018).

Especificando a autocorreção e manipulação dos materiais, a literatura destaca que têm muita eficácia na motivação e interesse das crianças com PEA, que podem apresentar alguma apatia. Essa manipulação conduz a uma estimulação dos vários sentidos e de áreas distintas, como a coordenação motora, a coordenação óculo-manual e a organização, e, conseqüentemente, promove uma atenção e aprendizagem mais efetivas. Enfatizar, igualmente, que as descobertas sensoriais também podem proporcionar a libertação de tensão (Costa, 2016; Cunha, 2017; Vázquez, 2018). Cunha (2017) alerta que as pessoas com PEA respondem de forma particular aos estímulos, conduzindo a comportamentos que podem proporcionar grandes angústias ou grandes descobertas, algo que é influenciado pelo apoio que recebem. É, por isso, de salientar, na teoria montessoriana, o papel do adulto que observa, orienta e constrói o perfil do público-alvo. Isto permite descodificar a expressão perante um estímulo sensorial e, conseqüentemente, identificar o que é significativo para a criança com PEA, o que permitirá intervir sempre que necessário, sem colocar em causa o princípio da liberdade (Costa, 2016).

A título ilustrativo, nos encaixes geométricos, a pessoa com PEA obedece aos seus próprios esquemas mentais, mas não deixa de aprender a encaixar as peças, as formas geométricas, o nome dos sólidos e tem a perceção das suas semelhanças e diferenças, quer visuais quer táteis. Estas aquisições serão uma ponte para elaborações cognitivas e motoras de maior complexidade (Cunha, 2017). É muito relevante, e ainda mais na PEA, a evolução no manuseamento do material. Portanto, a aprendizagem deve ocorrer de forma constante e progressiva, através de pequenos passos, mais simples, sendo que também a rotina das crianças deve ser dividida em momentos, aspetos possibilitados pelo Método Montessori (Barreiros, 2021; Cunha, 2017; Duarte, 2014). Não podemos esquecer, a este nível, as atividades que simulam a vida prática, tão necessárias para potenciar a melhoria da qualidade de vida na PEA (Cunha, 2017; Vale et al., 2021).

Tal como as descobertas sensoriais, a organização/divisão do ambiente tem como consequência o conforto das crianças com esta perturbação, propiciando a sua atenção, foco e atividade. Contrariamente, o barulho e agitação provocam ansiedade, desconforto e desconcentração (Vázquez, 2018). Em síntese, o ambiente de ensino, na pedagogia montessoriana, proporciona escolha, movimento e períodos de grande concentração, organização e criatividade (Costa, 2016). Podemos até estabelecer uma relação com o Ensino Estruturado, privilegiado na atuação na PEA (Capucha, 2008; Novais et al., 2018). Além disso, o ambiente promovido é de respeito, cooperação e solidariedade, uma vez que as crianças/jovens são chamados a conviver, aceitar e respeitar as diferenças, o que é potenciador da inclusão (Quadros et al., 2020; Silvestrin, 2012). Reforça-se, ainda, o impacto das práticas montessorianas nas técnicas de comunicação de crianças/jovens com PEA (Costa, 2016), sendo uma área com limitações.

Neste tópico, ficou claro que a literatura disponível aborda vários contributos do Método Montessori para a intervenção socioeducativa na PEA, sobretudo, na faixa etária da infância: i) Maria Montessori estudou crianças com esta perturbação; ii) é um modelo pedagógico inclusivo e flexível, que se adapta a cada pessoa; iii) baseia-se no lúdico e, por isso, é mais apelativo e eficaz para a aprendizagem; iv) centra-se, sobretudo, no que a criança é capaz de fazer, estimulando a sua autonomização e autoconfiança, bem como a superação das dificuldades; v) promove a harmonia, tranquilidade e previsibilidade, por exemplo através da organização, dos estímulos sensoriais e cumprimento de rotinas; vi) melhora as competências cognitivas, sociais e comportamentais, bem como reduz as estereotipias; vii) e permite o treino de atividades de vida diária.

Em suma, a Pedagogia Montessori contribui para uma maior autonomia e funcionalidade das pessoas com diagnóstico de PEA e, deste modo, pode favorecer a melhoria da sua qualidade de vida e dos que estão à sua volta, objetivos primordiais na atuação na PEA, segundo Filipe (2015) e Lobo Antunes et al. (2019). Vázquez (2018) defende mesmo que seria benéfico adotar o método em análise desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior, ainda que reconheça que é um desafio enorme. Note-se, neste âmbito, que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho também não é aplicável a este nível de ensino, o que pode ser um ponto de reflexão no que à Educação Inclusiva diz respeito. Salienta-se também que, para a conquista do maior potencial possível da criança/jovem com PEA, as intervenções não podem ser isoladas, mas sim articuladas, sendo necessários o comprometimento, o envolvimento e a colaboração entre a escola e a família (e a sociedade geral) (Vázquez, 2018).

CONCLUSÃO

Um dos principais objetivos adjacentes ao Método Montessori é a evolução natural das habilidades da criança, através da exploração do meio envolvente e dos objetos (sem a imposição do adulto), o que favorece a liberdade, autonomia e autoconfiança. Visa, assim, o desenvolvimento integral dos mais pequenos, respeitando o conhecimento adquirido e estimulando a vontade de aprender ao longo da vida. Afigura-se como um dos modelos pioneiros de inclusão, valorizando e incentivando a diversidade, e permanece, ainda, um bom guia orientador para a concretização de práticas educativas flexíveis.

Assim, este artigo inova ao relacionar uma pedagogia tão antiga (que surgiu por volta do final do século XIX e início do século XX) com a legislação mais recente no que diz respeito ao compromisso com a Educação Inclusiva. É curioso perceber que existem tantos pontos em comum entre o método e a recente legislação em vigor. São de destacar as seguintes linhas convergentes: i) diferenciação curricular, através da flexibilidade em termos de ambiente, materiais e proposta pedagógica; ii) atividades e materiais, além de adequados ao nível de desenvolvimento e funcionalidade, apelativos e que vão ao encontro dos interesses; iii) respeito pela diversidade de ritmos de aprendizagem; iv) existência de estímulos reforçados; v) e avaliação contínua.

Nesta lógica, é muito favorável para a intervenção socioeducativa dirigida a crianças/jovens com NSE, uma vez que é necessário empreender esforços reais na prática, para que todos possam ter um desenvolvimento bem-sucedido sentindo-se mais realizados. Como em qualquer metodologia, existem vantagens e desvantagens, mas estas facilmente ultrapassadas. Especificando o caso da PEA, o recurso ao Método Montessori, conjugado com outras intervenções fundamentadas, pode ser eficaz, pois estimula as competências sociais e funcionais das crianças/jovens com PEA, proporciona uma redução dos comportamentos estereotipados e, ainda, potencia a liberdade, autonomia e harmonia/estabilidade.

É pertinente desenvolver outros estudos que possam corroborar as potencialidades do referido método, na intervenção na PEA e noutras perturbações do neurodesenvolvimento, em faixas etárias distintas. Do mesmo modo, é importante perceber quais os seus aspetos que podem ser atualizados/desenvolvidos face às circunstâncias atuais.

REFERÊNCIAS

- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Quinta edição* (M. Nascimento, P. Machado, R. Garcez, R. Pizzato, & S. Rosa, Trad.). Artmed. http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf
- Barreiros, A. (2021). *Pedagogia Montessori aliada ao Son Rise Program no ensino de competências matemáticas a um jovem com Perturbação do Espectro do Autismo* [Trabalho de Pós-graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3110>
- Campos, S., & Martins, R. (2016). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, (34), 223-231. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8369>
- Capucha, L. (Dir.). (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. <http://www.appdaleiria.pt/index.php?r=documento/download&id=10>

- Costa, P. (2016). *Desenvolvimento de competências da matemática funcional em jovens com Perturbação do Espectro do Autismo, através do Método Montessori* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14821>
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (7.^a ed.). Wak Editora.
- Davies, S. (2019). *The Montessori toddler: A parent's guide to raising a curious and responsible human being*. Workman Publishing.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República: 1.^a série, n.º 129. http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Duarte, A. (2014). *Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil* [Trabalho de Licenciatura, Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva]. http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYESeWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf
- Filipe, C. (2015). *Crescer e Viver Diferente* (1.^a ed.). Verso de Kapa.
- Lobo Antunes, N., Leitão, I., Almeida, C., & Jesus, G. (2019). Perturbações do Espectro do Autismo. In N. Lobo Antunes & Equipa Técnica do PIN. (Eds.), *Sentidos* (3.^a ed., pp. 115-218). Lua de Papel.
- Montessori, M. (2019). *O segredo da infância*. Kíron.
- Moreira, R. (2017). *Diferenciação curricular: Práticas pedagógicas e regulação das aprendizagens: Estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1935>
- Novais, A., Pinheiro, A., Silva, D., Santos, G., Gonçalves, M., Silva, M., Dalavia, R., Boas, S., & Santos, S. (2018). *Experiência de entrelaçamento entre os Métodos TEACCH e Montessori*. http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/anexo4_experienca_entrelacamento_teach_montessori_v2.pdf
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Quadros, A., Sousa, D., Machado, S., & Farias, D. (2020). A ludicidade como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). In A. Silva (Org.), *Educação: Atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 4* (pp. 119-133). Atena Editora. <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-ludicidade-como-ferramenta-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-de-alunos-com-o-transtorno-do-espectro-autista-tea>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. https://www.researchgate.net/publication/262481430_Da_integracao_a_inclusao_escolar_cruzando_perspectivas_e_conceitos
- Santos, M., & Freitas, P. (2014). Perturbações do Espectro do Autismo. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e psiquiatria da infância e adolescência* (pp. 137-157). LIDEL.
- Silva, E., & Chumbo, I. (2019, novembro 26-27). *Educação: Pensadores ao longo da História: Maria Montessori* [Poster presentation]. VI Jornadas da prática pedagógica Pedagogia(s) sem tempo: (Des)construindo a prática educativa, Bragança, Portugal. <http://hdl.handle.net/10198/20379>
- Silva, J., & Pereira, K. (2019). Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil. *Saberes Interdisciplinares*, 12(24), 7-19. <https://doi.org/10.2021/saberesinterdisciplinares.v12i24.322>

- Silva, J., Fernandes, I., & Fonseca, L. (2020). Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori. *Textos & Contextos Porto Alegre*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2020.1.36611>
- Silvestrin, P. (2012). *Método Montessori e inclusão escolar: Articulações possíveis* [Monografia de Pós-Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital LUME. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69876>
- Vale, S., Branco, T., & Silva, S. (2021, novembro 10-12). *Método Montessori como facilitador da inclusão de alunos com autismo na educação infantil* [Paper presentation]. IV CINTEDI, Campina Grande, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81826>
- Vázquez, A. (2018). *Bases biológicas de los trastornos del espectro autista y propuesta didáctica basada en el Método Montessori* [Projeto Final de Licenciatura, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/80639>
- Viana, A., Martins, A., Tensol, I., Barbosa, K., Pimenta, N., & Lima, B. (2020). Autismo: Uma revisão integrativa. *Revista Saúde Dinâmica*, 2(3). <http://www.revista.faculdadedinamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/view/40/43>.