



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A EDUCAÇÃO DA  
SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MILENA OLIVEIRA**

Brasília-DF

**2023**

MILENA OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A EDUCAÇÃO DA  
SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado ao programa de  
Pós-Graduação Profissional em Artes  
– PROF-ARTES – do Instituto de  
Artes, da Universidade de Brasília,  
como requisito para a obtenção do  
título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Abordagens  
Teórico Metodológicas das Práticas  
Docentes.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Brasília-DF

2023

MILENA OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A EDUCAÇÃO DA  
SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado ao programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROF-ARTES – do Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Abordagens Teórico Metodológicas das Práticas Docentes.

Brasília, 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – Universidade de Brasília

Professor Orientador

---

Prof. Dr. Jonas Bach Júnior – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira – Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Clarice da Silva Costa - Universidade Federal de Goiás

Suplente

*Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem de repente aprende.*

*João Guimarães Rosa*

## AGRADECIMENTOS

*É junto dos 'bão' que a gente fica 'mió'.  
João Guimarães Rosa*

É por isso, que inicio este trabalho lembrando de todos os que me fazem querer ser cada dia melhor, por serem tão bons. Meus mais sinceros agradecimentos...

Ao meu marido por todo cuidado, carinho, paciência, compreensão e por ter me levado à pedagogia Waldorf.

Ao meu filho, por me fazer permanecer e acreditar no poder transformador dela. A ele também pela paciência, carinho e amor.

À minha família pelo apoio e pelos momentos de encontros e alegrias compartilhadas.

Às minhas amigas queridas, por ouvirem pacientemente minhas lamentações e me incentivarem a continuar.

Ao meu orientador pela disposição em compartilhar os seus saberes e a todos os professores do Prof-Artes que me apresentaram um mundo novo repleto de outras aprendizagens e discussões.

Ao Prof-Artes pela oportunidade de realizar o tão sonhado mestrado, ainda mais nessa área do conhecimento que tanto me encanta, me enche de alegria e esperança.

Ao jardim de infância, por me acolher tão bem num momento de dificuldades, por me fazer sentir em casa e me proporcionar momentos de leitura, discussões, apreciação e produção artísticas.

Às crianças, por encherem meus dias de alegria, fantasia, cores, amores e risadas. Por serem generosas e aceitarem minhas proposições de braços abertos, por se encantarem e me encantar com seus olhos brilhantes e cheios de curiosidade para conhecer o mundo.

## RESUMO

A educação infantil se constitui como espaço legítimo de educação da criança pequena, porém, muitas vezes, as suas práticas são centradas no desenvolvimento cognitivo e no adiantamento de práticas e comportamentos referentes ao ensino fundamental, não se respeitando a criança com suas peculiaridades e modos de aprender, bem como subjugando o papel do fazer artístico e da sensibilidade na educação. O encontro com uma pedagogia que valoriza todas as formas de expressão artística e destaca seu potencial para a formação integral da criança, nos leva até esse trabalho. A presente pesquisa apresenta como objetivo geral sistematizar as experiências pedagógicas relacionadas à organização dos tempos e espaços, além do trabalho com cores e aquarela, característicos da pedagogia waldorf, realizados em uma sala de jardim da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para tal fez-se necessário fazer um levantamento bibliográfico, que revelou ser este um campo de pesquisa pouco explorado e que apresenta uma escassez de material publicado. O referencial teórico utilizado buscou apresentar a noção de descoberta da infância, bem como as mudanças ocorridas nas concepções de criança e infância ao longo do tempo. Buscou ainda tratar da educação da criança pequena, apontando para o surgimento das instituições destinadas à escolarização e suas mudanças. Explorou-se ainda a constituição de ser humano segundo a antroposofia, base filosófica que sustenta a pedagogia Waldorf, o desenvolvimento infantil e o contexto no qual se dá o surgimento da educação infantil nessa perspectiva educacional, bem como algumas características dos jardins de infância Waldorf. A educação da sensibilidade foi discutida a partir de diversos autores, na busca de estabelecer uma troca entre os saberes acadêmicos e aqueles que fundamentam a pedagogia Waldorf. Como procedimento metodológico foi utilizado a sistematização de experiências da pedagogia Waldorf, realizadas com uma turma de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. A coleta de dados foi realizada por meio de observação, anotações, registros fotográficos e filmagens. A análise das experiências e a discussão dos resultados a partir do referencial teórico apresentado, demonstraram que a organização dos tempos e espaços, bem como o trabalho com cores e aquarela analisados a partir do referencial da pedagogia Waldorf, se mostraram aliados na construção de uma educação infantil mais sensível, pois esta além de valorizar a experiência artística, compreende a criança como um ser dotado de diversas dimensões que precisam ser igualmente valorizadas, cuidadas e educadas na escola desde a primeira infância.

**Palavras-chaves:** Pedagogia Waldorf. Educação Infantil. Educação da Sensibilidade.

## ABSTRACT

Early childhood education constitutes a legitimate space for the education of young children; however, its practices are often centered on cognitive development and the advancement of practices and behaviors related to elementary education, not respecting the child with their peculiarities and ways of thinking. learning, as well as subduing the role of artistic making and sensitivity in education. The encounter with a pedagogy that values all forms of artistic expression and highlights their potential for the integral formation of children, leads us to this work. The general objective of this research is to systematize pedagogical experiences related to the organization of time and space, in addition to work with colors and watercolor, characteristic of Waldorf pedagogy, carried out in a garden room in the public education system of the Federal District. To this end, it was necessary to carry out a bibliographical survey, which revealed that this is a field of research that has been little explored and has a scarcity of published material. The theoretical framework used sought to present the notion of discovering childhood, as well as the changes that occurred in the conceptions of children and childhood over time. It also sought to address the education of young children, pointing to the emergence of institutions designed for schooling and their evolution. The constitution of the human being according to anthroposophy, the philosophical basis that supports Waldorf pedagogy, child development and the context in which early childhood education emerges from this educational perspective, as well as some characteristics of Waldorf kindergartens, were also explored. The education of sensitivity was discussed from several authors, in the attempt to establish an exchange between academic knowledge and that which underpins Waldorf pedagogy. As a methodological procedure, we used the systematization of Waldorf pedagogy experiences, carried out with an early childhood education class from the public school system in the Federal District. Data collection was carried out through observation, notes, photographic records, and filming. The analysis of the experiences and the discussion of the results based on the theoretical framework presented, demonstrated that the organization of times and spaces, as well as the work with colors and watercolor analyzed from the framework of Waldorf pedagogy, proved to be allies in the construction of an education more sensitive child, as in addition to valuing the artistic experience, it understands the child as a being endowed with different dimensions that need to be equally valued, cared for and educated at school from early childhood.

**Keywords:** Waldorf Pedagogy. Child education. Sensitivity Education.

## RESUMEN

La educación infantil constituye un espacio legítimo para la educación de los niños pequeños, sin embargo, sus prácticas muchas veces se centran en el desarrollo cognitivo y el avance de prácticas y conductas relacionadas con la educación primaria, no respetando al niño con sus peculiaridades y formas de aprender. así como someter el papel de la creación artística y la sensibilidad en la educación. El encuentro con una pedagogía que valora todas las formas de expresión artística y resalta sus potencialidades para la formación integral de los niños, nos conduce a este trabajo. El objetivo general de esta investigación es sistematizar experiencias pedagógicas relacionadas con la organización del tiempo y el espacio, además del trabajo con colores y acuarela, característico de la pedagogía Waldorf, realizado en un salón jardín del sistema de educación pública del Distrito Federal. Para ello fue necesario realizar un levantamiento bibliográfico, el cual reveló que se trata de un campo de investigación poco explorado y con escasez de material publicado. El marco teórico utilizado buscó presentar la noción de descubrimiento de la infancia, así como los cambios ocurridos en las concepciones de infancia y niñez a lo largo del tiempo. También buscó abordar la educación de los niños pequeños, señalando el surgimiento de instituciones diseñadas para la escolarización y su evolución. También se exploró la constitución del ser humano según la antroposofía, las bases filosóficas que sustentan la pedagogía Waldorf, el desarrollo infantil y el contexto en el que surge la educación infantil desde esta perspectiva educativa, así como algunas características de las guarderías Waldorf. La educación de la sensibilidad fue discutida desde varios autores, en el intento de establecer un intercambio entre el conocimiento académico y el que sustenta la pedagogía Waldorf. Como procedimiento metodológico se utilizó la sistematización de experiencias de pedagogía Waldorf, realizadas con una clase de educación infantil del sistema escolar público del Distrito Federal. La recolección de datos se realizó a través de observación, notas, registros fotográficos y filmaciones. El análisis de las experiencias y la discusión de los resultados a partir del marco teórico presentado, demostró que la organización de tiempos y espacios, así como el trabajo con colores y acuarela analizados desde el marco de la pedagogía Waldorf, resultaron aliados en la construcción de una educación infantil más sensible, ya que además de valorar la experiencia artística, entiende al niño como un ser dotado de diferentes dimensiones que necesita ser igualmente valorado, cuidado y educado en la escuela desde la primera infancia.

**Palabras clave:** Pedagogía Waldorf. Educación Infantil. Educación de Sensibilidad.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A constituição humana segundo a Antroposofia.....	48
Figura 2. Os reinos da natureza e a constituição humana.....	49
Figura 3. A trimembração do ser humano segunda a Antroposofia.....	50
Figura 4. Trimembração Social.....	57
Figura 5. Forças Formativas.....	65
Figura 6. Minha sala.....	92
Figura 7. Criações com tecidos.....	94
Figura 8. Brincadeira com tecidos.....	95
Figura 9. Ao redor da mesa.....	95
Figura 10. Passeios ao redor da instituição escolar.....	98
Figura 11. Desenho de lousa das quatro estações do ano.....	101
Figura 12. Calendário semanal.....	104
Figura 13. Roda rítmica.....	107
Figura 14. Pintura com tintas naturais.....	110
Figura 15. Brincadeira com o pincel.....	113
Figura 16. Pintando com aquarela.....	114
Figura 17. Mistura de cores.....	115
Figura 18. Pintando com as três cores.....	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Revisão de literatura.....	19
Tabela 2. Modos de concepção da criança e suas representações.....	37
Tabela 3. Etapas do desenvolvimento infantil.....	64
Tabela 4. Calendário Semanal.....	102

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF – Distrito Federal

FEWB – Federação das Escolas Waldorf de Brasília

NDLTD - Networked Digital Library of Theses and Dissertations

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PROF-ARTES – Profissional em Artes

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEEDF – Secretaria de Estados de Educação do Distrito Federal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - MEU ENCONTRO COM A PEDAGOGIA WALDORF.....</b>	<b>13</b>
<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
Pressupostos Metodológicos.....	21
Contexto de Pesquisa.....	24
<b>CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>26</b>
1.1 - A criança e a infância.....	26
1.2 - A educação da criança pequena.....	38
1.3 - Antroposofia - base filosófica da Pedagogia Waldorf.....	46
1.4 - Visão geral do ser humano segundo a Antroposofia.....	47
1.4.1 - Quadrimembração.....	47
1.4.2 - Trimembração.....	49
1.4.3 - Os setênios.....	51
1.4.4 - O primeiro setênio.....	51
1.4.5 - O segundo setênio.....	53
1.4.6 - O terceiro setênio.....	54
1.5 - O nascimento da pedagogia Waldorf.....	56
1.6 - O desenvolvimento infantil segundo a Antroposofia.....	59
1.7 - O jardim de infância Waldorf.....	68
1.8 - A educação da sensibilidade na educação infantil.....	76
<b>CAPÍTULO 2 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>90</b>
2.1 - O ambiente.....	90
2.2 - O ritmo.....	99
2.3 - As cores da natureza.....	108
2.4 - Aquarela.....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>129</b>
Apêndice 1: Termo de autorização para uso de imagem e de som voz.....	130

## INTRODUÇÃO – MEU ENCONTRO COM A PEDAGOGIA WALDORF

*“O mais importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando”.*

João Guimarães Rosa

Nasci em Brasília, filha de pais nordestinos, tenho dois irmãos e cresci cercada de pessoas simples, que trouxeram em si os princípios e as crenças de um modo de viver interiorano. Entrei na escola pública aos sete anos de idade, já alfabetizada por uma tia que cuidava de mim enquanto minha mãe trabalhava. Sempre fui muito estudiosa, gostava de estar na escola, aprender com os professores, com os conteúdos ensinados e com os pares, pois como afirma Vygotsky, é na relação com os outros que os conhecimentos são construídos. Desde pequena aprendi o valor dos estudos e já falava para todos que queria ser professora.

Lembro com carinho da minha professora da primeira série e foi ela que logo nos primeiros dias de aula me deu uma lição: todos a chamavam de tia, era tia pra lá, tia pra cá. Um dia ela perguntou para a turma se ela era irmã da mãe de alguém ali e todos responderam que não, então perguntou se ela era irmã do pai de alguém e novamente todos responderam que não. Concluiu dizendo que não tinha motivo para ninguém a chamar de tia, já que não era parente de ninguém. Mas tarde estudando Paulo Freire, em um livro chamado justamente Professora sim, tia não, vi naquela mulher uma grande profissional. Carrego comigo essa lição até hoje e mesmo atuando como professora na educação infantil, onde existe uma forte tradição em chamar as professoras de tia, já ensino às crianças a me chamarem de professora.

Meus estudos transcorreram de forma tranquila, sempre tirava boas notas, estudava bastante, me destacava na turma e para mim estava tudo certo. Passei no curso de pedagogia pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada) e ingressei na Universidade de Brasília em 2006. Lá as coisas não foram diferentes, muitos estudos, leituras, aprendizagens, ressignificações e dedicação. E cada pessoa, cada amizade, cada professor/a foram marcando minha trajetória de um jeito único e ajudando a constituir a pessoa que sou hoje.

Na escola, ainda pequena, gostava muito de desenhar, de pintar, de colar, de encenar, de música e das artes em geral. Lembro de sentar e desenhar os móveis da minha casa e adorava colorir com muito capricho as cópias rodadas, ainda no mimeógrafo, que eram distribuídas a cada bimestre para depois serem coladas na capa dos envelopes com as atividades realizadas e que seriam entregues na reunião de famílias. De modo geral, era isso que tinha na escola como

vivência artística na primeira infância. E à medida que as matérias, deveres de casa, leituras, artigos e livros foram ocupando cada vez mais o meu tempo, fui deixando para trás aquilo que eu gostava tanto de fazer na infância. Meus desenhos pararam nos bonecos de palitinhos, não tinham mais tempo para colorir, nem para tentar tocar violão.

Com a desvalorização do ensino das artes nas escolas que estudei e sem experiências significativas no contexto familiar, me tornei mais uma daquelas pessoas que acreditavam que desenhar, pintar, cantar, tocar um instrumento, atuar, dançar era um dom e ou você tem sorte de nascer com ele ou não. E com esse pensamento me formei em pedagogia e logo comecei a atuar como professora de educação infantil na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ainda acreditando nisso.

Como já mencionado, durante minha trajetória formativa, não houve muito espaço destinado às artes e assim me tornei professora, com pouco conhecimento e experiência artística. Ao chegar no chão da escola, descobri entre outras coisas, que o ensino de artes é obrigatório, contudo, no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal, não há um professor específico para tal na educação infantil e no ensino fundamental 1. Surgiram então vários questionamentos: como ensinar aquilo que não se sabe? Que não se conhece? Que não se experienciou? Como exigir que uma única pessoa consiga construir conhecimentos em diversas áreas se o curso de formação não a prepara para tal? Por que os cursos de formação não abarcam essas dimensões de saberes?

Para minha sorte, ainda na Universidade de Brasília, conheci a pedagogia Waldorf e a partir de então, ocorreram grandes mudanças e transformações. A pedagogia Waldorf é uma metodologia de ensino, que considera a arte e suas mais variadas formas de expressão como fundamental para a formação integral do ser humano. O interesse crescente por essa metodologia de ensino me levou a fazer o curso de formação Waldorf, ainda no início da minha carreira como professora.

Durante o curso, o meu foco de interesse foi a formação artística, pois eu sempre me encantei com a estética das salas, com os desenhos das professoras, com as apresentações teatrais e musicais, tanto das crianças quanto do corpo docente. Foi na formação Waldorf onde tudo aquilo que havia dormido em mim por tantos anos, começou a despertar. Em cada módulo, uma experiência artística nova e cada uma me tocava de um modo profundo e diferente. Todas elas me levaram a refletir sobre meu processo de ensino e sobre a minha prática pedagógica.

Durante os quatro anos de formação entendi que, a arte é para todos e você precisa conquistá-la, ter intimidade com ela e quanto mais se dedicar, melhor. Essa descoberta mudou a minha vida, o modo como vejo o mundo, como me relaciono com as crianças e principalmente

o modo como me apresento diante das crianças pequenas, ou seja, minhas concepções, bem como meu olhar para a educação e para a infância passaram por profundas transformações.

A visão do ser humano e do desenvolvimento infantil trazidos por Rudolf Steiner, que embasam a pedagogia Waldorf, enriqueceram o meu olhar e minha prática pedagógica. E agora, além de outras coisas, procuro valorizar a arte e a educação estética, procuro ainda levar para a sala experiências significativas, valorizar as produções das crianças e mostrar que todas são capazes de produzir e se expressar por meio da arte. Hoje, após (re)descobrir as artes, após passar por experiências artísticas tão marcantes no curso de pedagogia Waldorf, volto meus olhos para essa área do conhecimento e percebo a sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, o meu modo de ser e estar na sala foram se transformaram, ganhando novos significados e atualmente, boa parte das experiências que proponho para as crianças em minha sala são inspiradas na pedagogia Waldorf e nas experiências que tive durante a formação. Acredito muito no diálogo entre saberes e acredito também que a pedagogia Waldorf pode contribuir para a educação da sensibilidade na educação infantil. Surge daí o interesse de olhar para a minha própria prática com uma visão crítica, buscando estabelecer um diálogo entre os saberes acadêmicos e as práticas realizadas em minha sala que tem sua inspiração na pedagogia Waldorf. A revisão de literatura mostrou uma escassez de pesquisas realizadas com esse tema, conforme podemos ver a seguir, justificando-se desse modo a importância desse trabalho.

Laville e Dione (1999, p.11) afirmam que fazer uma revisão de literatura é “revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa.” Na revisão de literatura é fundamental buscar os saberes e as pesquisas relacionadas com o problema de pesquisa, além de “afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual” (p.112).

Nesse sentido, uma busca realizada nos periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizando os descritores educação para a sensibilidade, pedagogia Waldorf e educação infantil não encontrou nenhum registro. Ao retirar o descritor educação infantil, foram encontradas 8 publicações. Após a realização de um filtro visual, apenas três trabalhos mostraram pertinência ao tema de trabalho. Estes foram utilizados para enriquecer o debate no referencial teórico que trata da educação para a sensibilidade. Já a busca realizada os descritores arte, pedagogia Waldorf e educação infantil não encontrou nenhum registro. Ao retirar o descritor educação infantil, foram encontradas 14 publicações, após fazer um filtro visual, apenas 4 trabalhos mostraram-se pertinentes ao tema desse trabalho de pesquisa.

O trabalho intitulado - A arte no processo educacional da rede pública: análise de possíveis contribuições da pedagogia Waldorf para a arte educação de Gabriela Muniz Cardoso e Ronaldo Záphas faz algumas reflexões sobre a desvalorização e precarização do ensino da arte. A partir de uma revisão de literatura, os autores apontam para a pedagogia Waldorf como uma forma diferente e um caminho possível para o ensino da arte nas redes públicas do Brasil.

O artigo de Jonas Bach Jr e Andreia A. Marin intitulado - A educação estética na pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior, discute a experiência estética em diversas atividades realizadas no ensino Waldorf. Os autores trabalham o conceito de imaginação e criação de imagem viva proposta por Rudolf Steiner. Concluem apontando para o espaço escolar Waldorf como uma possibilidade para a subjetividade humana, por seu trabalho com o fazer artístico e a riqueza em experiências estéticas.

Já o trabalho de Gorayeg e Mattos chamado de - Atividades artísticas e artesanais na perspectiva da pedagogia Waldorf: contribuições à constituição do sujeito, trata da importância das atividades artísticas e artesanais para o desenvolvimento integral do ser humano. A pesquisa desenvolve-se numa escola do interior de São Paulo que oferece atividades baseadas na pedagogia Waldorf, no contraturno escolar. A observação revelou que a pedagogia Waldorf, por ser tratar de uma proposta que pretende trabalhar o desenvolvimento do ser nos âmbitos do pensar, do sentir e do querer, através do conteúdo formal articulado ao fazer artístico e artesanal apresenta-se como alternativa viável capaz de oferecer respostas ao grande desafio educacional da atualidade.

Camila Bourguignon de Lima publicou um artigo intitulado: Pedagogia Waldorf: a arte como mediação no processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, ela se propõe a refletir sobre o valor educativo da arte na pedagogia Waldorf. Com o foco no ensino das artes plásticas a autora descreve algumas práticas comuns na pedagogia Waldorf e discorre sobre os seus significados. Conclui ressaltando que dentro da pedagogia Waldorf o ensino das artes tem a mesma importância que as demais disciplinas, construindo um panorama positivo sobre a realidade escolar e os currículos escolares.

Ao utilizar somente apenas o descritor pedagogia Waldorf, aparecem no portal da CAPES 79 artigos publicados entre os anos de 2006 a 2023. A realização do filtro visual revelou que alguns trabalhos aparecem duplicados, por tanto, esse número deve ser um pouco menor. Ao tentar entrar nos links disponibilizados de trabalhos, que pelos títulos poderiam ter aproximações com a pesquisa aqui proposta, observou-se que vários links não dão acesso ao artigo. Dos artigos encontrados, 10 mostraram potencial de diálogo com a tema deste trabalho, sendo que destes, não foi possível o acesso de 4.



São investigações que discutem a criatividade, a ludicidade, a integralidade do conhecimento e do ser humano, a educação para a liberdade a partir da educação do pensar, sentir e querer, a autoeducação e o poder do ritmo no ensino e na aprendizagem. De modo geral, os artigos encontrados buscam contextualizar a pedagogia Waldorf e sua fundamentação na antroposofia e apontam para a educação integral, pensada a partir dos preceitos pensados por Rudolf Steiner, para a educação estética e para o fazer artístico como alternativas de respostas aos anseios que assolam a educação na atualidade. Apontam ainda para a pedagogia Waldorf como um método de ensino que busca integrar o conhecimento, não trabalhando apenas com a transmissão de conteúdo. Desse modo, visa contribuir para uma educação que sirva à formação de seres humanos livres e capazes de transformar a realidade social.

Foi realizada uma busca na sessão de periódicos do ProQuest publicados nos últimos 10 anos. A busca inicial utilizando os três descritores principais, pedagogia Waldorf, educação infantil e educação para a sensibilidade revelou a existência de 5 trabalhos publicados, destes somente 1 tem correspondência com o tema de pesquisa deste trabalho, contudo já havia aparecido na pesquisa anterior. Ao retirar o descritor educação infantil, foram encontrados 13 trabalhos, mas da mesma forma que na busca anterior, somente 1 trabalho é de interesse do tema aqui tratado. A busca realizada ainda no site ProQuest, porém utilizando o filtro de teses e dissertações, não encontrou resultados.

Já a busca feita utilizando os descritores pedagogia Waldorf, arte e educação infantil, mostraram apenas 6 trabalhos acadêmicos. Ao retirar o descritor educação infantil, o site apresenta uma lista de 15 trabalhos, contudo nenhum se mostrou pertinente ao tema. Ao realizar nova busca utilizando apenas o descritor pedagogia Waldorf, o site mostrou 26 trabalhos, contudo apenas 1 mostrou relevância para este trabalho, mas já havia sido encontrado na plataforma CAPES, e já foi mencionado acima.

A busca realizada ainda no ProQuest, utilizando os descritores já citados e fazendo o uso de diversas combinações entre si, mantendo a pedagogia Waldorf como descritor principal, apontou para trabalhos com temas diversificados, porém após a realização do filtro visual, nenhum apresentou potencial para diálogos com o tema dessa pesquisa.

Uma busca realizada no site ND LTD (Networked Digital Library of Theses and Dissertations) utilizando os três descritores principais, pedagogia Waldorf, educação infantil e educação para a sensibilidade mostraram a existência de 15 teses e dissertações sobre a pedagogia Waldorf, que apesar de abordarem questões pertinentes à educação infantil como a imitação, a qualidade, as brincadeiras, o corpo, entre outros, não se aproximam com a proposta desse trabalho. Ao retirar o descritor educação infantil, o site revela a existência de 57 trabalhos

que versam sobre os mais variados assuntos como o ensino de ciências, da matemática, de ecologia, da geografia etc., revelando a escassez de trabalhos referente à etapa da educação infantil.

Ao utilizar os descritores arte, pedagogia Waldorf e educação infantil, mostrou-se a existência de 22 teses e dissertações. Destes, apenas três abordam a questão da arte na pedagogia Waldorf, sendo dois específicos da área de música e apenas um falando do ensino da arte de modo mais geral, porém, novamente, nenhum dos trabalhados fala especificamente da educação infantil.

A tese de doutorado de Rosely Aparecida Romanelli, intitulada – A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf, apresenta um importante panorama sobre as experiências artísticas ofertadas cotidianamente no ensino Waldorf. A autora discute o papel da arte e do lúdico como promotores do desenvolvimento de qualidades essenciais ao desenvolvimento e à formação humana, tais como a observação, a sensibilidade, a imaginação, a inspiração e a intuição, que alimentam o processo criativo. Apresenta ainda uma importante discussão sobre a utilização prática de procedimentos artísticos e sua influência sobre o desenvolvimento cognitivo. Conclui apontando para esse modo de aquisição de conhecimento como caminho para conduzir o equilíbrio entre razão e sensibilidade.

A busca realizada no site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) utilizando os descritores pedagogia Waldorf, educação para a sensibilidade e educação infantil acusaram a inexistência de trabalhos. Ao retirar o descritor educação infantil, apareceram 2 trabalhos, sendo que ambos já foram mencionados acima.

Já a busca realizada utilizando os descritores pedagogia Waldorf, arte e educação infantil mostrou a existência de dois trabalhos, contudo eles não tratam especificamente da educação infantil. Ao retirar o descritor educação infantil, o site mostra a existência de 14 publicações, sendo que destas, duas não tratam de pedagogia Waldorf. São investigações que discutem a formação do professor, a arte da fala, a expressão oral do aluno, a arte de narrar, narrativas autobiográficas, música e teatro, tudo no contexto da pedagogia Waldorf, e apesar de muito interessantes, nenhum deles apresentou relevância para o tema de pesquisa desse trabalho. Ao realizar nova busca utilizando apenas o descritor pedagogia Waldorf, o site revelou a existência de 90 publicações.

Apresento abaixo, uma tabela com a visão geral dos números encontrados durante o processo de revisão de literatura.

Tabela 1 – Revisão de literatura

<b>Descritores</b>	<b>Periódicos Capes</b>	<b>ProQuest</b>	<b>NDLTD (Networked Digital Library of Theses and Dissertations)</b>	<b>BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações)</b>
Pedagogia Waldorf	79	26	7665	90
Pedagogia Waldorf + Educação Infantil	7	10	56	17
Pedagogia Waldorf + Educação Infantil + Educação da Sensibilidade	0	5	15	0
Pedagogia Waldorf + Educação da Sensibilidade	8	13	57	2
Pedagogia Waldorf + Arte + Educação Infantil	0	6	22	2
Pedagogia Waldorf + Arte	14	15	59	14

Elaborado pela autora, 2023

Diante do cenário apresentado, enfatizo a importância da pesquisa realizada nesse trabalho, visto a escassez de pesquisas que se relacionadas à educação da sensibilidade e a experiência artística na educação infantil sob a perspectiva da pedagogia Waldorf.

Nesse sentido, aparece o seguinte problema de pesquisa: como utilizar o referencial da pedagogia Waldorf na organização do trabalho pedagógico na educação infantil? Essa pesquisa surge com o objetivo geral de sistematizar as experiências pedagógicas relacionadas à organização dos tempos e espaços, além do trabalho com cores e aquarela, característicos da pedagogia waldorf, realizados em uma sala de jardim da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Para a realização deste trabalho, como instrumento metodológico, adotou-se as ideias difundidas por Holliday a respeito da sistematização de experiências por se constituir como uma fonte importante de aprendizagem teórico-prática a partir da própria experiência. Na metodologia aparece ainda a contextualização da pesquisa, revelando dados importantes sobre as condições em que ocorreram as observações e coleta de dados.

No primeiro capítulo encontra-se o referencial teórico no qual foi abordado a questão da descoberta da infância e da criança a partir da perspectiva defendida por Ariès. Diversos autores foram chamados para a discussão que nos leva a refletir sobre a visibilidade ou

invisibilidade da criança após esse processo de descoberta, bem como as mudanças ocorridas nas concepções de criança e infância ao longo do tempo.

Em seguida, foi tratado da educação da criança pequena, apontando para o surgimento das instituições destinadas à escolarização e suas mudanças com o passar do tempo. Nessa parte, deu-se destaque ao surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, apontando para as funções assistencialistas e pré-escolar que esta adquiriu e que ainda hoje luta para transformar.

Ainda no primeiro capítulo, foi explorado, de forma breve, a constituição de ser humano segundo a antroposofia, base filosófica que sustenta a pedagogia Waldorf, o desenvolvimento infantil e o contexto no qual se dá o surgimento da educação infantil nessa perspectiva educacional, bem como algumas características dos jardins de infância Waldorf.

A educação da sensibilidade na educação infantil foi discutida a partir de diversos autores, na busca de estabelecer uma troca entre os saberes acadêmicos e aqueles que fundamentam a pedagogia Waldorf. Essa discussão perpassa pela importância da arte e da experiência como basilares para o desenvolvimento humano.

No segundo capítulo temos a discussão dos resultados, no qual a partir da descrição das experiências com inspiração na pedagogia Waldorf, realizadas ao longo do ano na sala em um jardim de infância da rede pública do Distrito Federal, foram estabelecidas discussões com o referencial teórico apresentado, buscando compreender as contribuições que a pedagogia Waldorf pode oferecer para uma educação da sensibilidade na educação infantil.

Por fim, tem-se as considerações finais, onde se ressalta a importância do fazer artístico para a educação da sensibilidade na educação infantil. As discussões mostraram como a pedagogia Waldorf pode contribuir para uma educação infantil mais sensível, que valoriza a experiência artística, a criação, a criatividade, que proporciona experiências significativas, pois compreende o ser humano, a partir de sua visão de desenvolvimento infantil, como um ser dotado de diversas dimensões que precisam ser igualmente valorizadas, cuidadas e educadas na escola desde a primeira infância.

O olhar para a própria prática, as leituras, discussões, os encontros com uma nova realidade constituíram-se como uma rica jornada de aprendizagens, significações e ressignificações do fazer pedagógico. A tarefa, nada fácil, de ser professora ganha novas dimensões e possibilidades de atuação a partir do diálogo com autores que trouxeram grandes contribuições para a pedagogia da infância.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **Pressupostos Metodológicos**

Um passo importante na construção metodológica dessa pesquisa foi a sistematização das atividades realizadas com inspiração na pedagogia Waldorf dentro de uma sala de aula no jardim de infância na rede pública de ensino do Distrito Federal. Para tal, nos guiamos pelo método de sistematização das experiências de Holliday (2006) que nos apresenta uma ampla reflexão sobre a importância e a dificuldade em sistematizar experiências na área da educação. O autor discute ainda a filosofia de base imbricada nesse complexo ato.

Para iniciar o diálogo, cumpre caracterizar a sistematização de experiências. Para Holliday (2006, p.24) “é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo”. Nesse sentido, a sistematização pretende-se para além da mera descrição das experiências, mas requer uma reflexão dialógica dos acontecimentos.

Parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria. (HOLLIDAY, 2006, p.24).

Tarefa nada fácil, essa de olhar para a própria prática e buscar naquilo que já damos como certo, que já tornamos natural no nosso cotidiano algo de novo que seja capaz de transformar a realidade na qual estamos inseridos e enxergar nesse lugar tão comum, tantos elementos de contradições, tensões, marchas e contramarchas, como nos propõe o autor. Mas como ele próprio nos aponta, essa não é uma capacidade humana nata, ela precisa ser conquistada, treinada, exercitada diariamente por aqueles que se aventuram no campo da educação. Ele ressalta que a difícil tarefa de sistematizar não pode ser deixada para segundo plano, pois ela é extremamente importante no processo de constituição do sujeito educador.

Tudo isso só tem sentido na medida em que nos ajuda a entender como chegamos ao momento em que estamos; quer dizer, a explicar-nos nossa própria trajetória e não para reconstruir o passado por reconstruir e sim para poder compreender melhor nosso presente, localizando - a partir da trajetória acumulada - os elementos, características,

contradições e desafios da etapa atual em que nos encontramos. (HOLLIDAY, 2006, p. 30).

De acordo com Holliday (2006), podemos afirmar que a sistematização é uma ferramenta indispensável na formação da professora.

Nossas experiências se convertem, graças a ela, na fonte mais importante de aprendizagem teórico-prática que temos: para compreender e melhorar nossas práticas, para extrair os ensinamentos e compartilhá-los com outros, para contribuir com a construção de uma teoria que responda à realidade e, por isso, permita orientar nossa prática à sua transformação. (p.37)

Para transformar a realidade é preciso conhecê-la. Para tal, faz-se necessário a produção de conhecimento a partir dos contextos sociais específicos nos quais nos situamos e atuamos concreta e cotidianamente. Conforme destaca Holliday (2006, p. 36) “Trata-se não só de entender situações, processos ou estruturas sociais, mas também, no fundamental, conhecer como se produzem novas situações e processos que podem incidir na mudança de certas estruturas”.

De acordo com o referido autor, a tarefa de sistematizar exige um esforço rigoroso e que precisa formular certas categorias de classificação, ordenamento, análise, síntese, indução, dedução, entre outros. Exige ainda que se relacione os processos imediatos com seus contextos e que se confronte o fazer prático com os pressupostos que os inspiram. É nesse ponto que a sistematização de atividades inspiradas na pedagogia Waldorf dentro de um contexto de escola pública ganha sua significância.

Holliday aponta a concepção metodológica dialética como fundante quando se entra na empreitada de sistematizar experiências e afirma que

[...]é absurdo tratar os fenômenos sociais como se fossem “coisas”, como se fossem fatos estáticos ou imutáveis que podemos estudar “de fora”. Para a corrente positivista das ciências sociais este seria o ideal do conhecimento científico da sociedade: estudá-la da mesma maneira que as ciências naturais estudam a natureza. Desta forma, segundo eles, ter-se-ia um conhecimento “objetivo”, no qual se descrevem e se catalogam os fenômenos, estuda-se seu funcionamento e suas regras, prevê-se seu comportamento e encontram-se fórmulas que os explicam. (p.48)

Esse conceito vem sendo superado no campo dos fenômenos sociais e o envolvimento com o objeto de estudo mostra-se, na verdade, como um forte aliado aos processos de transformação da realidade, principalmente numa perspectiva dialética. Nesse sentido, Holliday (2006) afirma que

A partir da perspectiva dialética, ao contrário, aproximamo-nos da compreensão dos fenômenos sociais desde o interior de sua dinâmica, como sujeitos participantes na

construção da história, totalmente implicados de forma ativa em seu processo. Nossa prática particular, como indivíduos ou grupos sociais (com nossas ações, sentimentos e interpretações), faz parte dessa prática social e histórica da humanidade. Somos protagonistas ou vítimas de suas mudanças e movimentos; somos, em última instância, responsáveis por seu devir (p.49).

Por esse motivo, olhar para a própria prática buscando compreender os processos, variantes e envolvidos no processo educacional, a partir da realidade na qual se insere, se faz cada vez mais necessário, pois esse fato, pode definir nosso lugar de protagonistas ou vítimas da realidade que nos cerca. O autor faz uma importante observação sobre o compromisso que a pessoa precisa ter ao se propor olhar para a própria prática utilizando-se da lente da sistematização.

Por isso, não podemos aspirar simplesmente a “descrever” os fenômenos e a “observar” seus comportamentos e sim devemos nos propor a intuir e compreender suas causas e relações, identificar suas contradições profundas, situar honestamente nossa prática como parte dessas contradições, e chegar a imaginar e a empreender ações tendentes a transformá-la. “Transformar a realidade”, a partir da perspectiva dialética, significa transformarmos a nós mesmos como pessoas, com nossas ideias, sonhos, vontades e paixões. Somos assim - ao mesmo tempo - sujeitos e objetos de conhecimento e transformação (p.49).

Essa afirmação nos coloca num patamar de complexidade elevado, pois passamos a olhar para o processo e para nós mesmos simultaneamente. Nesse movimento, é preciso olhar para o todo e para si mesmo, transformar a si próprio para poder transformar a realidade e transformar a realidade para avançar na transformação de si mesmo. É preciso reconhecer essa complexidade e compreender que a observação que se pretende nesse trabalho de pesquisa requer uma percepção aguçada dos fenômenos. Não há passividade nesse processo. Para Holliday (2006, p.50) esse é “sempre um fato ativo, no qual intervém os elementos de nosso pensamento, nossa memória ou nossas emoções. A percepção dos fenômenos é uma “percepção viva”, produto da nossa implicação total como pessoas nos acontecimentos da vida cotidiana”.

Holliday (2006) traz uma discussão pertinente ao conceituar a palavra prática e amplia seu significado para além das atividades realizadas.

Muitas vezes se reduz o conceito de prática, às ações que as pessoas realizam. Mas prática, entendida em seu sentido profundo, não está composta simplesmente de “atividades”, frias e quantificáveis. A prática é uma maneira de viver nossa cotidianidade, com toda a subjetividade de nosso ser pessoal, que é muito mais que só o que “fazemos”, e que inclui, portanto, o que pensamos, intuimos, sentimos cremos, sonhamos, esperamos, queremos... Além do mais, tudo o que fazemos e vivemos tem para cada um de nós um determinado sentido: uma justificativa, uma explicação, uma orientação, uma razão de ser. Por isso, tão importante como compreender o que fazemos, é situar o sentido com que orientamos esse fazer. Daí, que seja fundamental reconhecer e explicitar tanto nossas ações como nossas interpretações, sensibilidades

e convicções. A confrontação entre elas nos permitirá descobrir as coerências e incoerências entre nosso fazer, nosso pensar e nosso sentir (p.56).

Vemos, portanto, que olhar para a própria prática ganha novo significado com Holliday (2006) pois não considera somente aquilo que o sujeito faz, mas também aquilo que ele sente, pensa e acredita.

Nesse marco e com a perspectiva de uma maneira de pensar e de viver dialeticamente, é que a sistematização adquire uma virtude adicional: contribuir para a constituição de nossa subjetividade; quer dizer, contribuir a que nos convertamos em sujeitos transformadores e criadores da história. E isso é possível porque a sistematização permite dar conta não só das ações, como também das interpretações das pessoas, suas sensibilidades e afetos, suas esperanças e frustrações, suas crenças e paixões, as quais são decisivas para dar sentido à nossa prática. Assim, a sistematização contribui para criar identidades e para que nos valorizemos como pessoas, contribui para qualificar todas as dimensões de nossa vida e para que consigamos cada vez mais coerência entre o que pensamos, dizemos, sentimos, queremos e fazemos. (p.57).

É possível perceber que os conceitos apresentados por Holiday (2006) dialogam com os conceitos trazidos por Rudolf Steiner quando ele propôs a pedagogia Waldorf e o conceito do homem trimembrado, que se encontra nas atividades anímicas de pensar, sentir e querer. Se faz necessário, olhar para todos os âmbitos que compõem o ser humano em suas práticas cotidianas, pois tudo o que está envolvido no processo diz respeito ao fenômeno em si.

### **Contexto de Pesquisa**

O local onde ocorreu a pesquisa é um jardim de infância localizado no Plano de Piloto, região central de Brasília. A escola atende cerca de 200 crianças distribuídas em 5 salas, a faixa etária das crianças varia de 4 a 6 anos de idade. Apresenta uma boa estrutura física para atender as crianças, as salas são grandes, bem ventiladas, possuem banheiros adequados às crianças, conta com um pátio interno coberto, usado para brincadeiras, um pátio externo, parque de areia e uma piscina, há ainda um ateliê de arte no pátio interno, utilizado para diversas explorações artísticas. A escola é cercada por prédios, contudo possui também ao seu redor grandes áreas verdes que compõem uma paisagem típica do Plano Piloto. O lanche é servido na sala, o que nos abre diversas possibilidades de experimentações, além da calma e tranquilidade que esse momento exige para existir na escola como um espaço de educação da sensibilidade.

Em relação ao âmbito institucional, cabe destacar que a gestão da escola valoriza as artes, a criação artística, a educação estética e compreende que a sensibilização da professora é fundamental para que as experiências artísticas cheguem nas crianças. Nesse sentido,



semanalmente, em nossas reuniões coletivas, foram realizados estudos sobre o currículo em movimento que rege a educação infantil no Distrito Federal, o desenvolvimento infantil, a organização do trabalho pedagógico, entre outros, mas sobretudo, tivemos a oportunidade de nos expressar por meio de diversas experiências artísticas.

Cabe ressaltar que apesar de a gestão da escola se basear em outra linha pedagógica, acolheu com tranquilidade a proposta de trabalho inspirado na pedagogia Waldorf realizado em minha sala, bem como esteve aberta à todas as propostas que cada professora trouxe consigo, ou seja, a gestão da escola sempre deu bastante liberdade e autonomia para cada uma organizar sua rotina e desenvolver o seu trabalho em sala de aula da melhor maneira possível.

A turma na qual a pesquisa se desenvolveu é de segundo período, na qual as crianças entram com 5 anos e vão completando 6 anos ao longo do ano. Uma turma composta por 15 crianças, por fazer parte da proposta de integração inversa (turma reduzida constituída por estudantes regulares e por estudantes com necessidades especiais), sendo 8 meninos e 7 meninas. As crianças são provenientes das mais diversas regiões administrativas do DF. Vale ressaltar que para muitos foi a primeira experiência escolar, visto que no ano anterior (2021) estivemos a maior parte do tempo em atividades remotas. Somente no final do ano, houve no Distrito Federal, o retorno às aulas presenciais, porém ainda com muitas restrições.

Sem dúvidas, foi um desafio enorme o retorno cem por cento presencial. Contudo, sem querer entrar na seara dos efeitos da pandemia no desenvolvimento dessas crianças, foi possível perceber que se adaptaram bem ao ambiente escolar e como boa parte da turma já se conhecia do ano anterior, retomaram as amizades e se integraram com facilidade com o novo grupo que chegou. De modo geral, é uma turma tranquila, muito falante e participativa.

A pesquisa desenvolveu-se ao longo de todo o ano de 2022. A coleta de dados foi realizada em sala de aula, em locais externos como o ateliê que a escola dispõe e em passeios realizados ao redor da escola. Como instrumento de investigação, foram utilizadas duas fichas criadas a partir da sistematização de experiências de Holliday, a saber: ficha de registro de atividades e ficha de recuperação das aprendizagens. Além da observação participante e das filmagens e registros fotográficos que também fizeram parte dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Análise e discussão de dados foi realizada a partir do referencial teórico, na tentativa de ser estabelecer diálogos entre os saberes acadêmicos e aqueles que fundamentam a pedagogia Waldorf, tendo como base para a discussão o recorte de algumas atividades inspiradas na pedagogia Waldorf que foram realizadas na rede pública de ensino com uma turma de educação infantil.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

*O rio não quer chegar, mas ficar largo e profundo...*

João Guimarães Rosa

Assim como o rio, sem a pretensão de chegar, pois como diz Rosa “natureza da gente não cabe em certeza nenhuma”, dou início as discussões com o intuito de ampliar os conhecimentos e alargar as compreensões ao adentrar nas discussões relativas à criança, à escolarização da infância, à pedagogia Waldorf, a experiência artística e à educação da sensibilidade na educação infantil.

### 1.1 – A criança e a infância

*Alto eu disse no me despedir: - Minha Senhora Dona:  
um menino nasceu – o mundo tornou a começar!*

João Guimarães Rosa

Um trabalho de pesquisa que visa falar sobre a educação infantil, antes de tudo precisa explorar os conceitos de criança e infância, uma vez que estes passaram e continuam passando por diversas transformações ao longo do tempo. Um dos grandes nomes ligado aos estudos da infância é Philippe Ariès (1986) que em sua obra intitulada, a história social da criança e da família, defende que os conceitos de criança e infância são construções sociais da modernidade, pois somente a partir desse período é que se adquire a noção de separação da criança, da idade adulta.

Chega a ser difícil imaginar um mundo, no qual não se concebia a criança e sua infância, com todas as suas peculiaridades, pois hoje estamos muito habituados com esses termos, contudo Ariès (1986) afirma que a percepção de que a criança é um ser diferente do adulto e que, portanto, tem outras necessidades específicas não existia na sociedade medieval, pelo menos não exatamente do modo como o concebemos atualmente.

Em seu livro menciona a descoberta da infância. Ele parte de um estudo iconográfico, por meio do qual constata que as crianças não eram representadas em pinturas e obras de arte na antiguidade, e quando apareciam, notava-se claramente tratar-se de um adulto pintado em menores proporções e não da representação da criança em si. Ariès (1986, p.52) afirma que

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.

O autor nos mostra como aos poucos as crianças passaram a ser representadas nas pinturas, principalmente as religiosas, e como essa representação foi sendo carregada de diversos significados, sendo pintadas, por exemplo, como anjos graciosos e inocentes. Nesse contexto os artistas buscavam representar as formas arredondadas e graciosas da criança pequena. Já no século XV e XVI os artistas começaram a representar a criança em situações diferentes, mas nunca sozinhas. São retratadas com sua família, companheiros de jogos, no colo da mãe, fazendo xixi ou no seio da mãe. Ariès sugere que nesse contexto surge a noção de criança engraçadinha, que serve para distrair o adulto com suas brincadeiras.

Mais uma vez, não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. (ARIÈS, 1986, p. 56).

De acordo com o autor, um passo importante dado na representação da criança e no surgimento do sentimento de infância se dá ainda no século XVI, quando se pode observar o registro de crianças mortas. Ariès afirma que naquela época era comum se ter uma grande quantidade de filhos, pois muitos morriam, por isso “ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena” (p. 56), tamanha era a desimportância dada a essa fase da vida. Ele afirma ainda que era natural na época não se apegar aos recém-nascidos, pois a chance de ele não sobreviver era enorme. Por um século essa ideia de “desperdício necessário” vingou sobre as sociedades europeias, sendo somente no século XVIII, com a extensão de práticas contraceptivas que ela se extingue por completo.

Afora as efígies funerárias, os retratos de crianças isoladas de seus pais continuaram raros até o fim do século XVI; lembremos o retrato do Delfim Carlos Orlando pelo *Maitre des Moulins* (outro testemunho da piedade sentida pelas crianças desaparecidas cedo). Por outro lado, no início do século XVII, esses retratos se tornaram muito numerosos, e sentimos que se havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância. Nesses retratos a criança se separava da família como um século antes, no início do século XVI, a família se

separara da parte religiosa do quadro do doador. A criança agora era representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII. (ARIÈS, 1986, p. 60).

O autor afirma que aparece a partir de então uma grande profusão de quadros retratando as crianças sozinhas ou um grupo de crianças e surge o sentimento de preservar a imagem dessa fase de vida “cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou” (IDEM). Devido à cristianização dos costumes, surge ainda nessa época a consciência comum de que a alma da criança também é imortal, com isso inicia-se um processo de maiores cuidados com a saúde e higiene, provocando a diminuição nas taxas de mortalidade infantil.

À descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1986, p. 60)

O autor apresenta vários exemplos de como a linguagem própria da criança passa a ser representada também na literatura da época e com isso mostra como o adulto se volta cada vez para a criança. A partir dos registros, tanto iconográficos, como literários, o autor traça um caminho evolutivo na notoriedade que a criança vai ganhando ao longo dos séculos até tornar-se o centro das famílias que passaram a se organizar em torno de suas necessidades.

Apresenta ainda em seu livro os resultados de um estudo realizado sobre as vestimentas infantis e aponta que no século XIII as crianças, assim que paravam de usar os cueiros, logo já passavam a ser vestida como um adulto em miniatura, de acordo com sua classe social. A aquisição do sentimento de infância que vai surgindo gradativamente com o passar do tempo, é a responsável pela diferenciação entre trajes de crianças e de adultos.

O primeiro traje das crianças foi o traje usado por todos cerca de um século antes, e que num determinado momento elas passaram a ser as únicas a envergar. Evidentemente, não se podia inventar do nada uma roupa para as crianças. Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios. (ARIÈS, 1986, p. 77)

Ele afirma que “a infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (p. 92), pois o mesmo aconteceu com os jogos e brincadeiras. De acordo com o autor, as crianças e adultos participavam das mesmas atividades como danças, teatro, jogos e brincadeiras, incluindo jogos de azar, entre outros. Ele conta como a moralidade cristã foi aos poucos inculcando na consciência da época que esse tipo de divertimento era contra os costumes cristãos e assim os adultos pertencentes a nobreza foram abandonando as práticas do jogo à medida que este ficou restrito à plebe e às crianças, pertencentes a ambas as camadas sociais. Ao mencionar em sua obra esse tema tão caro à infância, Ariès mostra mais uma vez como o sentimento de separação, proteção e preservação da infância vai surgindo à medida em que vão percebendo a importância de separar as atividades das crianças, das atividades dos adultos. Cabe ressaltar ainda que é com esses processos de separação e percepção das crianças como seres diferenciados que se inicia também um sentimento de classe.

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe. (ARIÈS, 1986, p. 124)

O autor trata em seu livro de um tema chocante para a sociedade atual, mas que era pensado e sentido de um modo totalmente diferente na sociedade antiga. Como já falado, não existia esse sentimento de infância, portanto as crianças participavam ativamente da vida social juntamente com os adultos, incluindo as atividades sexuais. Eram comuns as brincadeiras e o contato físico com os órgãos sexuais das crianças, os adultos faziam e falavam todo tipo de coisa na presença delas, pois não existia a noção de que a criança devesse ser preservada de tais aspectos da vida.

Isso acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual - neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse. (ARIÈS, 1986, p. 132)

De acordo com Ariès (1986, p. 132) essa era a opinião comum, porém nem todos comungavam dessas ideias. Ele afirma que já no início do século XV, moralistas e religiosos

deram início a um movimento inovador que “acabaram por fazer triunfar suas ideias, que hoje são as nossas”. Eles pregavam que a criança era um ser inocente e devia, portanto, ser preservada de assuntos e ações inapropriadas, conservando desse modo sua inocência. Iniciaram, naquela época, uma revolução na disciplina tradicional da educação que passou a ser cada vez mais rígida e moralista. Ariès dá exemplo de vários escritos produzidos na época com diversas regras e proibições a serem adotadas nas instituições de ensino, mas que só foram realmente concretizadas no final do século XVI e início do século XVII. Essa é mais uma evidência apresentada pelo autor para mostrar como o sentimento de infância e de criança que conhecemos hoje, foi sendo criado com o tempo sob as influências dos pensamentos vigentes.

O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada – entre os adultos, e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outra e tornada mais velha do que realmente é. (ARIÈS, 1986, p. 132)

Com isso, surge também no século XVII uma literatura pedagógica infantil diferente da destinada aos adultos, que até então não havia diferenciação. Grandes obras literárias da época passaram a ser proibidas para as crianças ou foram adaptadas, retirando-se do texto partes que julgavam não ser apropriadas para a apreciação infantil. Passa-se a oferecer uma literatura que inspirasse a santidade e a moralidade. O cristianismo exerceu forte influência na consolidação do sentimento de infância inocente e pura que se instaurou na consciência da sociedade.

Portanto, Ariès nos apresenta o que ele chama de surgimento da infância a partir de dois sentimentos em relação a essa etapa da vida.

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação” - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 1986, p. 164)

Podemos perceber um processo que se desenvolve ao longo dos séculos e demonstra que presença a criança na sociedade vai do desapego e do descaso ao centro da organização familiar. Essa relevância cada vez maior que a criança e a infância vão tomando, fez com que

aparecesse também um sentimento negativo em algumas pessoas que Ariès (1986, p. 159) denominou como rabugentas que “consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças.” Esse sentimento negativo que surge entre os séculos XVI e XVII, vem ao encontro de um movimento iniciado no século XXI que reivindica “áreas sem crianças”. Qvortrup (2014, p. 26) afirma que o principal argumento utilizado para justificar essa campanha baseia-se no fato de pessoas sem filhos considerarem que têm o direito de não serem incomodadas pelos filhos de outrem. “A ênfase desta campanha situa-se na consideração de que as crianças são inadmissível e inaceitavelmente visíveis – na verdade, tudo o que pretende é fazê-las desaparecer do ambiente circundante.”

Qvortrup (2014, p.26) traz essa questão à tona em seu artigo com o intuito de discutir a visibilidade das crianças e das infâncias e afirma que tratar desse assunto na sociedade moderna é bastante confuso, contudo, necessário. Para o autor do artigo “o conceito de crianças utilizado pelos partidários de ‘áreas sem crianças’ é, claramente, o de que as crianças são um grupo relativamente amorfo de pessoas jovens.” Esse grupo de pessoas “não pensam nem se importam com qualquer criança individualmente, nem têm qualquer interesse pela infância, psicológica ou sociologicamente.” O autor, baseado no pensamento de Ariès, relembra que na sociedade medieval as crianças eram visíveis, concretas e abundantes, porém não faziam parte da categoria conceitual infância.

Dessa forma, as crianças estavam obviamente presentes na sociedade, onde não havia nenhuma ideia clara de segregação etária ou ordem geracional, ou seja, ninguém percebia ou estimava a presença das crianças como crianças porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela. (QVOTRUP, 2014, p.27)

Por esse motivo, as crianças eram “públicas” no sentido de que pertenciam à comunidade, frequentavam os mesmos lugares que o adultos, ajudavam nas tarefas, participavam dos jogos e brincadeiras, eram, portanto, muito mais visíveis. O autor afirma que foi justamente a descoberta da infância, que tornou a criança “privada” a seu núcleo familiar e institucional.

Na verdade, esse era o ponto principal da famosa tese de Ariès sobre a invenção da infância: as crianças perderam sua visibilidade legítima no espaço público quando foram confinadas a uma variedade de formas institucionais de infância: uma infância familiar, uma infância escolar, uma infância pré-escolar, uma infância de lazer, etc. Resumindo, mesmo que a infância tenha ganhado mais visibilidade no interior desses confinamentos, tornou-se distante de um encontro mais abrangente com a idade adulta, sociologicamente falando. (QVOTRUP, 2014, p.27)

Pires (2008, p. 135) afirma que Ariès sofreu diversas críticas devido “ao seu viés etnocêntrico, na medida em que não reconhece outras formas históricas de infância, a não ser aquela da modernidade”. A autora afirma ainda que outra crítica recorrente ao trabalho de Ariès diz respeito ao seu caráter evolucionista “na medida em que traça as mudanças nas ideias sobre organização familiar e sobre a criança desde a idade média até o final do século XVIII.” Contudo seu trabalho teve grande importância, pois foi o grande responsável por introduzir as pesquisas sobre crianças nos estudos acadêmicos e por reconhecer a infância como uma construção social. Qvortrup (2014, p.29) afirma que “a criança seria dificilmente pensada sem o surgimento da infância no sentido arièsiano do termo, isto é, como um espaço social separado do espaço social da idade adulta”

Pensadores de diversos campos do conhecimento como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, entre outros trouxeram contribuições para a compreensão do conceito de criança e de infância. Um desses grandes pensadores, foi Jean-Jacques Rousseau, considerado o inventor da ideia moderna de criança e precursor de diversas correntes pedagógicas da atualidade.

Desse modo, até a época de Rousseau (1712-1772), o sentimento de infância ainda era algo vago e as crianças ainda eram vistas como adultos em miniaturas que se vestiam como adultos e participavam de todas as atividades da vida social sem uma distinção clara de diferenciação etária.

Nessa perspectiva, partindo do sentido etimológico da palavra infância, a visão da criança como falta, como aquilo que ainda não é, o conceito de infância é abordado a partir da concepção de adulto, ou seja, a criança é considerada a partir de suas limitações, debilidades e incompletude frente à capacidade, completude e perfeição do adulto. (CAMPOS; RAMOS, 2018, p. 244)

São as ideias de Rousseau que dão início a um novo modo de pensar a criança e a infância.

Contrariando a concepção na qual a criança é percebida apenas como um “vir a ser”, Rousseau defende a infância como uma fase essencial da formação do homem, devendo ser considerada e respeitada em suas especificidades, centralizando, dessa forma, sua abordagem na criança, considerada não apenas um ser em construção, mas uma criança, como ser completo em si mesmo. (CAMPOS; RAMOS, 2018, p. 244)

Rousseau se opunha também ao pensamento vigente na época de que a criança era má, pois nascia do pecado e, portanto, já marcada pelo pecado original. Para ele, ao contrário, a criança nascia boa, sendo a sociedade a responsável por corrompê-la e torná-la má. Campos e Ramos (2018) afirmam que



Partindo da ideia de que o homem é naturalmente bom e que, sendo má a educação dada pela sociedade, Rousseau propõe uma educação negativa, capaz de formar um homem livre que preze pelo bem comum. E para formar um homem livre, há apenas um meio: tratá-lo como um ser livre, respeitando a liberdade da criança. (CAMPOS; RAMOS, 2018, p. 242)

Rousseau escreveu em sua obra sobre o desenvolvimento das crianças e suas particularidades de acordo com cada idade, além de tecer diversas críticas à educação da época, revolucionando o modo como se concebia a criança, bem como a educação da criança pequena.

Para que a natureza não fosse de imediata destruída ou abafada pela sociedade, Rousseau vê a necessidade de um cuidado neste primeiro momento da vida preservando a natureza da criança. Ela é vista, pelo autor, como um ser integral, e não como uma pessoa incompleta, e intuiu na infância várias fases de desenvolvimento, em especial o cognitivo. A criança devia ser educada, sobretudo em liberdade e viver cada fase da infância na plenitude de seus sentidos, mesmo porque, até os doze anos o ser humano é praticamente só sentidos, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma. Esse momento na vida humana deve ser tratado como uma fase especial. (BRITO, CARVALHO, CIPRIANO, 2020, p. 5)

Os autores afirmam que a obra de Rousseau é revolucionária não somente no sentido pedagógico, como também no sentido político, uma vez que ele acreditava que por meio da educação seria possível surgir um novo ser humano e assim também uma nova sociedade regida pelo princípio da liberdade e para isso propôs que a criança fosse o centro do processo pedagógico. De acordo com Campos e Ramos (2018, p. 249) diversos pensadores “foram influenciados não só pelas ideias rousseunianas como fizeram delas seu ponto de partida para suas obras, tais como Pestalozzi, Herbart, Fröbel, importantes intelectuais para a educação de crianças, demonstrando a intensidade do seu discurso para o debate educativo”.

Pires (2008, p. 139) afirma que “o campo de estudos da infância é um campo necessariamente interdisciplinar”, portanto ela aborda em seu artigo, de modo breve, as ideias dos principais pensadores de diversas áreas do conhecimento que se debruçaram sobre o estudo da criança e da infância. Para a autora, quando se trata da psicologia é praticamente impossível não falar de Piaget.

De acordo com James e Proust (1990), até o final dos anos 70, os estudos sobre crianças padeciam de um viés evolucionista altamente influenciado por Piaget e pela sua teoria sobre os vários estágios de desenvolvimento ou evolução da criança. As crianças eram tratadas em termos de simplicidade, irracionalidade e mundo natural, em contraposição ao mundo adulto, complexo, racional e cultural. (PIRES, 2008, p.136)

Pires (2008, p.136) afirma que Piaget sofreu diversas críticas, pois seus estudos negavam o caráter socialmente construído da infância, além de enfatizar demais aquilo que era considerado natural no processo cultural, negando, desse modo à criança seu papel ativo na sociedade. Contudo, a autora “argumenta a favor de Piaget dizendo que ele foi um ouvinte atencioso das crianças e que seus erros foram o de tratá-las como seres ainda em constituição (como potencialidades)”.

Já na sociologia, Durkheim foi um dos primeiros a estudar as crianças. “Preocupado com as questões da educação, trabalhou o tema da socialização, vista por meio de um modelo vertical, em que um traço recorrente em todas as sociedades e épocas históricas é a ação da geração mais velha sobre a geração mais nova”. (PIRES, 2008, p.136).

No Brasil, quem primeiro contribuiu no sentido de “reconhecer a criança como sujeito humano de pouca idade” (IDEM) foi Florestan Fernandes que na década de 1940 publicou um relato de suas observações sobre elementos próprios do universo infantil, intitulado, as “Trocinhas” do Bom Retiro. De acordo com a autora

O caráter original das “Trocinhas” do Bom Retiro está no fato de F. Fernandes anunciar a linguagem que posteriormente trataria as crianças como atores sociais completos, reconhecendo agência no mundo infantil. Ele chega a utilizar o termo culturas infantis, e afirma que as crianças, quando estão brincando, não estão imitando os adultos, mas estão envolvidas nas elaboradas culturas infantis. (PIRES, 2008, p. 136)

Na antropologia, Pires (2008, p. 137) destaca Margaret Mead, que na década de 1930 publicou uma obra etnográfica bastante extensa sobre as crianças. Contudo foi duramente criticada por “utilizar uma noção de cultura constrangedora da agência infantil enfatizando por demais a socialização infantil como ação da sociedade adulta sobre as crianças”

A ideia básica de socialização de Mead, tida como via de mão única, na qual o adulto ensina à criança como se tornar social em determinada sociedade, deslançou uma forte crítica por parte dos chamados *new social studies of childhood*, a partir da década de 80 do século XX. O principal objetivo desses estudos era estabelecer a compreensão dos fenômenos da infância a partir do social, inaugurando, então, a era do construcionismo social nos estudos infantis. As crianças deixariam de ser vistas como passivas e dependentes do mundo adulto, para serem pensadas como sujeitos plenos, rompendo a relação necessária entre família-socialização-criança a fim de conceber a infância como um objeto de estudos válido em si mesmo. (PIRES, 2008, p. 137)

É possível notar uma mudança significativa na conceituação da criança e da infância. O pensamento desenvolvimentista e a ideia de socialização passaram a ser duramente criticados, fazendo emergir novas ideias e concepções relacionadas ao universo infantil. A

autora apresenta uma síntese das ideias de Allan Prout e Allison, que são grandes representantes do movimento chamado *new paradigm in the sociology of childhood*.

1. A infância deve ser entendida como uma construção social. Como tal, ela provê um quadro interpretativo para contextualizar os primeiros anos da vida. Infância, como distinta da imaturidade biológica, não é uma característica natural e nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico em muitas sociedades.
2. A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser separada das outras variáveis, como classe, gênero ou etnicidade. Análises comparativas e interculturais revelam uma variedade de infâncias e não um fenômeno único e universal.
3. As relações sociais das crianças são válidas como objeto de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas, na vida daqueles que as cercam e das sociedades onde elas vivem. As crianças não são simplesmente sujeitos passivos frente às estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Ela permite que a criança participe mais e tenha uma voz mais direta na produção do dado social em comparação ao que normalmente é possível usando estilos de pesquisa experimentais ou *surveys*.
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais se apresenta (veja Giddens 1976). Proclamar um novo paradigma para a sociologia da infância é também se engajar no e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (JAMES; PROUT, 1990, p. 8, in PIRES, 2008, p. 138).

Surge, nesse sentido, o conceito da criança sociocultural que Vygotsky como representante dessas ideias. Ele defende a criança como ser social, ativo na construção do conhecimento e produtores de cultura. De acordo com Pires (2008, p. 145) com uma visão sociocultural do desenvolvimento humano, Vygotsky “concebe a criança como tendo um papel ativo do desenvolvimento humano, sendo este entendido como primariamente coletivo, dado na história e no contexto.”

Assim, Vygotsky, contrariando a psicologia tradicional, passa a estudar a criança inserida dentro de seu contexto e ressaltando a importância desse para o desenvolvimento infantil. De acordo com Pereira (2015)

As fases do desenvolvimento infantil apontadas por Vygotsky e seus colaboradores, portanto, dependem das condições concretas nas quais ocorre a evolução da criança. As condições socioculturais exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo. Os limites de idade de cada estágio também dependem das condições históricas, logo, esses limites se alteram com a mudança das condições socioculturais. (PEREIRA, 2015, p. 179)

As ideias de Vygotsky foram muito importantes no processo de compreensão da criança e da infância, de modo que atualmente no Brasil, seus pressupostos são a base que norteiam diversas propostas pedagógicas e documentos reguladores da educação infantil no país. A concepção de criança apresentada na Base Nacional Comum Curricular (2017), por exemplo, é a mesma utilizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) que define a criança como sujeito histórico e de direitos e que produz cultura à medida que brinca, narra, questiona, interage, imagina, experimenta e aprende sobre si mesma e sobre o mundo. Nesse sentido Pereira (2015, p. 179) afirma que “cada criança chega à creche/escola com uma bagagem cultural singular e compreende-se como fundamental que o professor leve esse fator em consideração pra que estabeleça um processo efetivo de construção de saberes”.

De acordo com Azevedo e Sarat (2015, p. 20) estudar sobre a criança e a infância no Brasil é um campo vasto, pois existem muitas especificidades e diversidades relacionados a esse tema, “podemos dizer que é um caminho que contempla as crianças nativas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as crianças escolarizadas e as diferentes concepções de infâncias.” As autoras afirmam que

De acordo com Priore (2013), estudar as infâncias no Brasil é remontar um aspecto complexo da história do país, permeado mais pela ausência de referências sobre as crianças, do que da presença, principalmente antes e durante o período colonial. Este período, segundo a autora, foi marcado inicialmente por um passado de tragédias, pela escravidão das crianças, pela violência e luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, por abusos sexuais e exploração de sua mão de obra, situações que remontam a diversos momentos da inexistência de uma preocupação com as crianças nestes períodos. (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 20)

Estudar as mudanças que ocorreram em relação às concepções sobre a infância ao longo do tempo na sociedade europeia é importante para entender a história das crianças do nosso país, pois as concepções foram sendo importadas. Azevedo e Sarat (2015) abordam em seu artigo como a noção de criança santa, graciosa e bondosa é trazida para o Brasil com a invasão dos portugueses. Para os jesuítas, as crianças nativas eram consideradas bárbaras e selvagens, e iniciaram, portanto, um processo civilizatório de institucionalização da infância e de domesticação dos corpos infantis. “Assim, a educação cotidiana das crianças nativas era um dos instrumentos de civilização influenciando nas organizações comunitárias, nas relações de poder entre adultos e crianças, e no processo de construção das infâncias brasileiras.” (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 22). Portanto, para se compreender a história das crianças no Brasil, faz-se necessário levar em consideração as questões étnico-raciais, de gênero e de classe

social, pois todos esses fatores são determinantes para a construção de diversas infâncias no país.

Conforme podemos perceber, o conceito de criança passou por diversas transformações desde sua diferenciação do adulto. Pires (2018, p. 142) apresenta de modo resumido algumas classificações que as crianças foram recebendo ao longo do tempo.

Tabela 2 – Modos de concepção da criança e suas representações.

<b>Criança</b>	<b>Representação</b>
Em desenvolvimento	Tratada como incompleta, sem status e relativamente incompetente.
Adulta	Vista como socialmente competente da mesma forma que o adulto.
Má	Vistas como pequenos demônios marcados com o pecado original. Uma variação do modelo é a criança como um pequeno selvagem ou bárbaro, em que ela é vista como incivilizada, mas não necessariamente má
Inocente	Vista como naturalmente boa, pura, inocente e gentil. A bondade da criança é um dado da natureza, e não social.
Em desenvolvimento natural ou modelo embrionário	Nessa visão a criança inicia a vida como um simples organismo biológico, e termina por alcançar os variados estágios de desenvolvimento através do progresso físico e intelectual. Além disso, ela era vista como um ser em potencial, não um ser completo; por isso, o nome modelo embrionário.
Sociológica	Nessa visão a criança é tratada em si mesma como lócus de pesquisa e não como intermediária para as questões da família ou da escola. Essa classificação subdivide-se em criança socialmente construída e criança socialmente estruturada.
Socialmente construída	Essa corrente acredita que não há uma criança universal, mas uma pluralidade de formas de infância. Comprometida com o relativismo e com o construtivismo social, estuda as formas das identidades infantis.
Socialmente estruturada	Essa concepção acredita que a infância é uma constante e um reconhecido componente de todas as estruturas sociais através do tempo e do espaço.
Tribal	Parte de uma visão particularista que vê a criança localizada no espaço e no tempo e imbuída de agência.
Enquanto grupo minoritário	Nessa visão a infância é socialmente estruturada. Há uma relação de poder entre crianças e adultos que necessita ser mudada. Em relação aos seus direitos, a infância é uma categoria universal. É uma abordagem universalista e global, que vê a criança como ativa e consciente.

Elaborado pela autora com base nas informações retiradas de (PIRES, 2018, p.142-143)

É possível perceber que as percepções em relação à criança foram sofrendo diversas transformações. Grandes pensadores foram importantes no processo de reconhecimento da criança tal qual a concebemos na atualidade, como um ser diferente do adulto, contudo

completo em si mesmo. Certo que, apesar de observar essa mudança conceitual, muito ainda precisa ser feito no sentido de realmente reconhecer a criança em sua singularidade. Somos convidados, portanto, a entender as crianças e suas infâncias para atuar em prol de uma educação mais humana e cada vez mais plena de sentido.

## **1.2 - A educação da criança pequena**

Conforme já mencionado anteriormente, a criança, assim que atingia uma idade na qual demandava menos do adulto, o que costumava ocorrer por volta dos sete anos de idade, já passava automaticamente a fazer parte do mundo adulto, sem qualquer sentimento de proteção ou de preservação. Vimos como aos poucos foi surgindo esse sentimento de infância que leva a uma separação e distinção dos mundos adulto/infantil. Ariès (1986) afirma que concomitante ao sentimento de infância, surge também um sentimento diferenciado em relação à família.

De acordo com o autor, a sociedade medieval era regida pela coletividade, portanto não havia espaço para o privado. A família tinha como função social assegurar a transmissão genética, dos bens e dos nomes e se distanciava sobremaneira dos laços afetivos, tal como o concebemos hoje. É justamente, à medida que o sentimento de proteção à infância surge, aliado à necessidade de privacidade cada vez mais crescente na sociedade moderna que as famílias passam a se configurar como núcleos familiares afetivos. Faz-se necessário ressaltar a importância desse processo de construção social que se deu em relação à família para se compreender como as instituições escolares foram ganhando espaço na sociedade.

As classes de idade do neolítico, a Paidéia helenística, pressupunham uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e o dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou de uma educação. A civilização medieval não percebeu essa diferença, e, portanto, não possuiu essa noção de passagem. O grande acontecimento foi, portanto, o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação. (ARIÈS, 1986, p. 276)

Conforme podemos perceber, o processo de reconhecimento da criança, como diferente do adulto, trouxe consigo o pressuposto de que ela precisa de um tempo para amadurecer e se preparar para a vida adulta. Ariès (1986) afirma que a descoberta dessa ideia na sociedade medieval animou os eclesiásticos e juristas da época, que eram muito mais moralistas do que humanistas. Estes não se preocupavam com a formação e o desenvolvimento da criança em si, contudo viram na educação da criança pequena, uma oportunidade de inculcar no ideário da sociedade pensamentos e comportamentos moralistas.

Iniciou-se então uma verdadeira moralização da sociedade: o aspecto moral da religião pouco a pouco começou a prevalecer na prática sobre o aspecto sacro ou escatológico. Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação. Constatamos sua influência sobre a história da escola, a transformação da escola livre em colégio vigiado. (ARIÈS, 1986, p. 276)

As ordens religiosas que antes se destinavam a educação dos adultos passaram então a se dedicar a educação das crianças e propagavam a ideia de que a educação era responsabilidade da família. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (Ariès, 1986, p. 277). É a partir da disseminação dessas ideias que a educação vai ganhando cada vez mais espaço no seio da sociedade. “A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho - e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas - uma preparação para a vida. Ficou convencionalizado que essa preparação fosse assegurada pela escola.”

Não era mais aceitável apenas colocar filhos no mundo ou mesmo preocupar-se apenas com um dos filhos, geralmente o mais velho e do gênero masculino, deixando todos os outros à revelia. Os ensinamentos dos moralistas pregavam que era dever da família enviar as crianças à escola desde cedo e essa tornou-se, portanto, uma preocupação central na vida das famílias.

Os pais, diz um texto de 1602, que se preocupam com a educação de suas crianças (*liberas erudiendos*) merecem mais respeito do que aqueles que se contentam em pô-las no mundo. Eles lhes dão não apenas a vida, mas uma vida boa e santa. Por esse motivo, esses pais têm razão em enviar seus filhos, desde a mais tenra idade, ao mercado da verdadeira sabedoria", ou seja, ao colégio, "onde eles se tornarão os artifices de sua própria fortuna, os ornamentos da pátria, da família e dos amigos. (ARIÈS, 1986, p. 277)

Foi por meio desses processos que a criança foi retirada do mundo do adulto e passou a fazer parte das instituições família e escola, sendo estas responsáveis por sua preparação para a vida adulta. “A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos.” (IDEM)

Ariès (1986, p.171) afirma que originalmente os colégios eram abrigos para crianças pobres e o que se ensinava neles era apenas a disciplina e as regras da vida monástica. Somente a partir do século XV é que se inicia o ensino das artes e das letras nessas instituições que rapidamente começaram a ser procuradas por diversas crianças, muitas delas da burguesia. “O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.”

Assim, se inicia a construção das instituições escolares tal qual hoje as conhecemos. O autor aborda sobre como o reconhecimento da infância e das idades que a compõe foram essenciais para a separação em classes por idade, adotados até a atualidade pelas instituições escolares.

Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início em favor das crianças menores. Os pequenos alunos de gramática foram os primeiros a ser distinguidos. Mas essa repugnância não parou neles. Estendeu-se também aos maiores, alunos de lógica e de física e a todos os alunos de artes, embora a idade de alguns deles lhes permitisse exercer fora da escola funções reservadas aos adultos. (ARIÈS, 1986, p. 170)

Outro tema importante abordado pelo autor, diz respeito à disciplina. Ariès (1986) afirma que a princípio a criança escolar tinha muita liberdade e era pouco vigiada, porém o surgimento do sentimento da criança como um ser frágil, fez com que a escola e o mestre assumissem uma nova postura diante da educação desse ser. Não se deveria mais apenas se preocupar com a transmissão do conteúdo, mas também com a educação moral e espiritual dos estudantes. A partir dessas ideias, o uso de castigos físicos para a educação da moral e para a contenção dos corpos infantis foi amplamente difundida nas instituições escolares da época e permaneceram vigentes por um longo período.

A nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares*, para se tornarem depositários de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. (ARIÈS, 1986, p. 180)

Por fim, o autor trata da importância da escola para o prolongamento da infância. Segundo Ariès (1986, p. 187) mesmo com o surgimento do sentimento de infância frágil e que necessitava de proteção, esta não se estendia a uma idade muito superior aos 7 anos de idade. Desse modo, ainda era muito comum acontecer, por exemplo, o casamento de crianças de 10, 12 e 14 anos. Contudo, “os moralistas e educadores do século XVII, conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram.” O tempo em que passavam na escola foi se estendendo e enquanto estavam nessas instituições eram vistos como crianças e jovens, ainda não aptos para a vida adulta. É a partir desse pensamento, que a infância foi se estendendo e somente muitos anos mais tarde surge a noção da adolescência.



Vemos que a descoberta da infância e a organização das famílias em torno da criança, fez com que a escola rapidamente ocupasse um papel central na sociedade moderna. Contudo, Qvotrup (2014) questiona até que ponto essa descoberta da infância foi de fato positiva para as crianças, pois tão logo percebeu-se a sua existência, imediatamente trataram de confiná-las em instituições cujo objetivo era transferir-lhe o saber do adulto, sem levar em consideração suas verdadeiras necessidades, capacidade e potencialidades.

Enquanto a escolarização como tal passou a ser percebida como indispensavelmente conectada a uma força de trabalho futura e qualificada, as crianças foram privadas de um papel visível na divisão social (diacrônica) do trabalho e reduzidas a receptáculos do conhecimento dos adultos – pais e professores. O outro lado da sentimentalização das crianças foi, portanto, o silenciamento de suas competências e capacidades, que aparentemente deveriam ser ensinadas conforme crescessem. (QVOTRUP, 2014, p. 33)

O mesmo aconteceu com as crianças nativas do Brasil que foram silenciadas, julgadas como selvagens e bárbaras e subjugadas ao colonialismo europeu. Foram obrigadas a abandonar seus costumes e modos de vida para adequar-se a um novo modo vida, ou seja, tiveram de passar por processo chamado de civilizatório, e tiveram que se encaixar em um sistema ideológico e educacional baseado nos valores do cristianismo e da disciplina para a construção moral.

Nesse sentido, para se compreender a educação da criança pequena no Brasil, faz-se necessário falar sobre a própria história do país. Ao chegarem no país, os jesuítas, que já haviam estabelecido um sistema educacional bastante rigoroso com a criança na Europa, aportaram carregando consigo a visão da criança santa, que deveria seguir os passos da bondade.

Percebidas por estas características, a criança e sua educação se tornam o alvo do processo civilizador e das estratégias dos jesuítas que, permeados pelos sentimentos de valorização de sua graça, inocência e vulnerabilidade, fazem a Companhia escolhê-las como fundamento de sua missão colonizadora e a criança é o “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se”, afirma Priore (1996, p.12). (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 22)

De acordo com Sarat e Azevedo (2015), os jesuítas acreditavam que era necessário educar primeiro as crianças para depois educar também os adultos e assim conseguiram abrir várias escolas, com o intuito de educar, civilizar e converter os nativos. Estas escolas são consideradas as primeiras instituições educacionais criadas no país.

Tais escolas estavam voltadas para atividades como leitura, escrita, matemática e ainda aprendizagem de canto e música utilizada para facilitar a catequização. A escola tornou-se, para os jesuítas, um mecanismo de atração às crianças: utilizavam métodos pedagógicos centrados na disciplinarização do corpo e da alma, no intuito de fazê-los

se desprender dos velhos costumes considerados bárbaros, rudes e selvagens, e adquirir a “civilização dos modos”. (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 22)

Além disso, a história do Brasil é marcada pela diversidade, sendo difícil falar da educação no país sem levar em consideração o gênero, a raça e a classe social. Meninos e meninas, recebiam tratamento diversos em relação à educação, da mesma forma que escravos e livres, pessoas pretas e brancas, ricos e pobres. De acordo com Azevedo e Sarat (2015, p. 23) “Na educação jesuítica havia grupos de crianças (crianças negras) e mulheres que não tiveram de imediato acesso a escola, pois a educação das meninas e das mulheres acontecia de modo distinto dos meninos e dos homens e variavam conforme as condições étnico-sociais de cada grupo, afirma Priore (2013).” E seguem dizendo que

Para as crianças, a educação também destacava uma distinção de classe social entre as crianças brancas e as negras. A criança da casa-grande recebia instruções nas escolas jesuítas, ou na própria casa, através de preceptores contatados pela família. Para estes havia espaços para o ensino das primeiras letras, com um mestre particular que além de instruir nos rudimentos da leitura e escrita também deveria disciplinar. A educação da criança escrava era inexistente (FARIAS, 2005). (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 24)

De acordo com as autoras, apesar da forte presença dos jesuítas, tem-se ainda outras influências sobre a educação das crianças no Brasil como a presença de outras ordens religiosas, do bispado, do governo real, de corporações e da sociedade literária. Cabe destacar que um alto índice de pessoas vivia na miséria, com péssimas condições de vida. Surge, então, nesse momento da história do país as casas de caridade e de acolhimento de pessoas pobres e enjeitadas. No final do século XIX chega no Brasil o movimento dos médicos higienistas, preocupado em combater o alto índice de mortalidade infantil.

Neste contexto, o processo educativo e civilizador das crianças em finais do século XVIII e ao longo do século XIX torna-se uma preocupação social. E foi especialmente no século XVIII, que se fortaleceu o discurso sobre a educabilidade da infância, como um momento da vida que deveria ser protegida permitindo um aumento de investimentos na escolarização da criança e na democratização do acesso a escola ao longo do século XIX. (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 25)

Pode-se dizer que a educação das crianças no Brasil “aconteceu em meio a mudanças nos processos sociais de constituição do Estado, transformações do sistema produtivo, constituição de novos arranjos familiares, reorganização social que o país esteve imerso em finais do século XIX e início do século XX” (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 25)

Portanto, as famílias foram “descaracterizando-se como extensas, tornando-se mais nucleares, motivadas por uma série de fatores, dentre eles a Revolução Industrial” (SILVA, 2015, p 23). Tais mudanças em relação à educação no âmbito da chamada família-tronco que em períodos anteriores estava centrada na manutenção da linhagem onde a reprodução da família se destinava somente à integração na vida coletiva e aos modelos de trabalho familiar, dá lugar a uma nova forma de organização, chamada família nuclear, na qual a educação pública é pautada pela escolarização. A família é percebida “[...] num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador” (GÉLIS, 2009, p. 318). (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 26)

As modificações sociais, principalmente às relacionadas aos processos de urbanização e industrialização modificam substancialmente as relações familiares. Não cabe mais à mulher somente a função de cuidar da casa e dos filhos, sua entrada no mercado de trabalho cria a necessidade de instituições de educação responsáveis pela educação de bebês e crianças pequenas, pois até então a educação formal das crianças iniciava aos 7 anos de idade.

Azevedo e Sarat (2015, p. 28) afirmam que surge, portanto, no Brasil dois tipos de instituições que tinham atendimentos diferenciados, sendo um de caráter mais “assistencial para classes populares e outro mais pedagógico para as classes abastadas. O modelo do "jardim-de-infância" era para atender crianças privilegiadas e os "asilos" ou "creches" para as crianças pobres”.

Neste sentido, o surgimento e expansão das instituições de atendimento educacional a infância de zero a 6 anos passa a ser percebida como proposta inovadora, símbolo da modernidade, exaltação do progresso e da indústria no país. As instituições são difundidas para educabilidade das crianças, mas também, como mecanismo de combater o abandono, sendo percebidas muitas vezes como um ‘mal necessário’, pois a difusão especialmente das creches para a infância pobre brasileira colocava em conflito a capacidade da família no cuidado e educação das crianças, e questionava principalmente o papel materno idealizado para as mulheres. (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 28)

Diferentemente das instituições europeias, as escolas de educação infantil no Brasil nascem com um caráter assistencialista muito forte e tinham como objetivo ajudar mulheres que trabalhavam fora de casa e viúvas desemparadas. O caráter pedagógico estava longe de ser a preocupação central dessas instituições, que se preocupavam antes de tudo em combater a mortalidade infantil e oportunizar a superação das precárias condições sociais as quais as crianças estavam sujeitas. Preocupavam-se com a alimentação, higiene e segurança físico, dando-se pouca ou nenhuma importância ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Enquanto isso, as instituições particulares, preocupadas com o caráter pedagógico, davam ênfase na socialização e na preparação para ensino regular. Essas são as heranças das instituições de educação infantil no Brasil: o assistencialismo e a pré-escola que busca preparar

a criança para o ensino fundamental. Durante muito tempo essas duas visões de educação da criança pequena se perpetuaram no país.

Mendes (2015) afirma que enquanto o movimento médico sanitário se propagava nas instituições assistencialistas do país, os estudos da psicologia infantil e o surgimento de diversos métodos pedagógicos que acabara de chegar ao Brasil influenciaram a criação de diversas instituições de educação infantil para atender as necessidades da elite brasileira. A autora afirma ainda que foi a entrada das mulheres de classe média no mercado de trabalho que impulsionou a criação de jardins-de infância particulares, que começaram a mudar a cara da educação infantil no país.

Uma grande polêmica marcou o nascimento das instituições no país, pois muitas pessoas acreditavam que era papel da mãe educar as crianças e consideravam as escolas de educação infantil como um mal necessário. Já a criação e expansão das instituições particulares não foram encaradas do mesmo modo. Mendes (2015, p. 103) afirma que “essas novas instituições não eram totalmente consideradas um mal necessário, pois elas sustentavam diversos saberes, como por exemplo, o jurídico, médico e religioso, constituindo-se um pilar para a política de assistência à infância.” Pode-se observar mais uma vez como a história da infância e da escola é marcada pela diferença de classes.

Mendes (2015) destaca que o movimento escolanovista trouxe um novo pensamento para a educação nacional, contudo, somente os jardins de infância que atendiam as elites brasileiras foram beneficiados com essas inovações pedagógicas. Enquanto isso, as instituições assistencialistas passavam por outras mudanças.

A educação na infância passa a ter um caráter compensatório, de princípio pensa-se em suprir as necessidades orgânicas, como alimentação, o cuidado com o corpo, posteriormente, essa compensação passa a ser considerada pelas carências culturais, pois se acreditava que o fracasso escolar estava vinculado a “pobreza”, ou seja, as crianças tinham um rendimento mais baixo por serem “carentes de cultura”. Assim, a educação infantil compensaria essas carências, para que quando as crianças ingressassem no ensino fundamental seu rendimento fosse maior, desta forma, a educação infantil começa a ser vista como uma fase preparatória para a escolarização posterior. (MENDES, 2015, p. 105)

Essa nova visão influenciou o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas que atendiam a população menos favorecida. De acordo com Mendes (2015) tendo como suporte a educação tecnicista desenvolvida na época, passa-se então a se preocupar com a estimulação precoce e alfabetização como forma de preparação das crianças para o ensino fundamental.

A autora destaca que somente em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional que propunha a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino, deu-se

início a uma mudança na educação infantil do país. Diversos movimentos trabalhistas e de classe lutavam pela educação da criança e pequena. E mesmo com lentas conquistas, a educação infantil foi se estabelecendo e sendo cada mais reconhecida como um espaço de educação formal.

Diversos fatores sociais, como as lutas pelos direitos da educação pré-escolar, os novos estudos na área da psicologia e da educação, que revelavam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil, acabam por proporcionar algumas mudanças no pensamento pedagógico dessas instituições. (MENDES, 2015, p. 107)

Documentos importantes e marcos regulatórios são discutidos e lançados no país a partir da década de 1990, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006), a Base Nacional Comum Curricular (2018) entre outros. A publicação de documentos regulatórios marca uma nova fase da educação infantil no país, que busca deixar para trás o caráter assistencialista e pré-escolar que adquiriu ao longo da história para se estabelecer como espaço legítimo de educação. Esses documentos apresentam novas concepções a respeito do trabalho pedagógico na educação infantil, da concepção de infância e criança. Contudo ainda encontramos traços desse passado em algumas instituições de educação infantil, principalmente aquelas localizadas nas regiões menos favorecidas.

Somente na década de 90 que a Educação Infantil começa a desenvolver sua identidade, ela passa a ser reconhecida como um lugar de educação, um local onde as crianças aprendem conteúdos e novos conhecimentos. A concepção de educação infantil começa a ser pensada com um caráter pedagógico, aquilo que é necessário para trabalhar com a criança na escola. Há também uma mudança referente ao olhar estabelecido à criança que passa a ser vista como um ser ativo no processo de aprendizagem ganhando um papel na educação. (MENDES, 2015, p. 108)

É possível perceber que um longo processo foi percorrido até o reconhecimento da instituição de educação infantil como espaço legítimo da educação da criança pequena, bem como o reconhecimento da criança como sujeito de direito. Podemos, então nos questionar: que visão de criança carregamos enquanto desempenhamos nosso trabalho pedagógico? Como concebemos a criança que se apresenta diante de nós? Podemos nos questionar ainda sobre que escola queremos construir para essas crianças, sabendo que na atualidade estas ocupam um lugar de destaque na formação desses seres complexos e completos, que se desenvolvem e transformam o mundo ao mesmo tempo em que são transformados por ele.

Essas perguntas, que circundam o meu o pensamento como educadora me levaram à pedagogia Waldorf e a seus fundamentos, que apresenta uma visão complexa da criança bem como de seu desenvolvido e apresenta uma proposta de trabalho pedagógico voltada para a formação integral do ser humano. Desse modo, apresentarei a seguir a visão de ser humano da pedagogia Waldorf, baseada na antroposofia, que tem guiado e inspirado o meu trabalho pedagógico com crianças pequenas.

### **1.3 – Antroposofia - base filosófica da Pedagogia Waldorf**

Plato (1994) escreveu um artigo intitulado, Rudolf Steiner, o fundador da 1ª escola Waldorf, no qual relata brevemente a biografia do criador da antroposofia. Steiner nasceu em 1861 em Kraljevec, Áustria/Hungria - atual Croácia, no seio de uma família de condições modestas. Seu pai era empregado dos caminhos de ferro, moravam em um edifício da estação de trens, lugar onde passou sua infância convivendo com a natureza e a tecnologia da época.

A sua formação escolar: um humanista destinado ao estudo das ciências naturais e técnicas. Aos nove anos, quando entrou em contato com a geometria, ficou tão encantado, que dizia ter encontrado a felicidade pela primeira vez em sua vida. De acordo com Plato (1994), em pouco tempo dominou sozinho cálculo integral, e adquiriu outros conhecimentos na área da matemática como estatística e geometria descritiva, contudo ele procurava e perseguia a ciência da vida, leu prematuramente Kant, e depois outros idealistas. Assim, os seus estudos universitários incidiram sobre as ciências naturais, porém, ao mesmo tempo, frequentava cursos de filosofia, literatura e de outras ciências humanas em Viana. De forma igualmente prematura – e de uma maneira para ele inexplicável – teve experiências suprassensíveis.

Para integrar essas experiências, mantendo a lucidez, julgou ser necessário ter uma visão concreta da realidade e para isso entregou-se aos estudos da matemática, ciências naturais e filosofia. Esses dois domínios aparentemente inconciliáveis, a ciência exata e a experiência espiritual, o conduziram ao seu primeiro campo de trabalho – a ciência do conhecimento. O objetivo de Steiner era uma ampliação da experiência, da percepção e da observação, consequente e reflexiva, fundamentada no plano teórico-científico.

Steiner rapidamente converteu-se num investigador de Goethe. Aos 21 anos de idade, enquanto ainda estava na universidade foi o autor e editor do prólogo da primeira edição das obras científicas completas de Goethe. Sete anos mais tarde, foi morar em Weimer e trabalhou como colaborador do arquivo Schiller-Goethe, sendo dessa época também a sua obra

fundamental: A Filosofia da Liberdade (1894). Após alguns anos em Berlim, dedicou-se a atividade de conferencista e escritor com a finalidade de divulgar os resultados de sua pesquisa científico-espiritual, fazendo-as na Sociedade Teosófica e mais tarde na Sociedade Antroposófica, esta última fundada por ele no início do século XX.

A palavra antroposofia, vem do grego *antropho* que quer dizer homem e *sofia* que significa sabedoria. A antroposofia busca, portanto, essencialmente alcançar a sabedoria do ser humano, ou seja, desvendar os mistérios contidos na constituição do ser. Considerada pelo seu fundador como uma ciência espiritual, apresenta uma concepção própria de ser humano. Prokofieff (2006, p.11) afirma que “a antroposofia, como ciência espiritual moderna, vem hoje em dia ao encontro a essa nova busca pelo cerne do ser humano”, que se perdeu com o arraigamento do cientificismo.

#### **1.4 – Visão geral do ser humano segundo a Antroposofia**

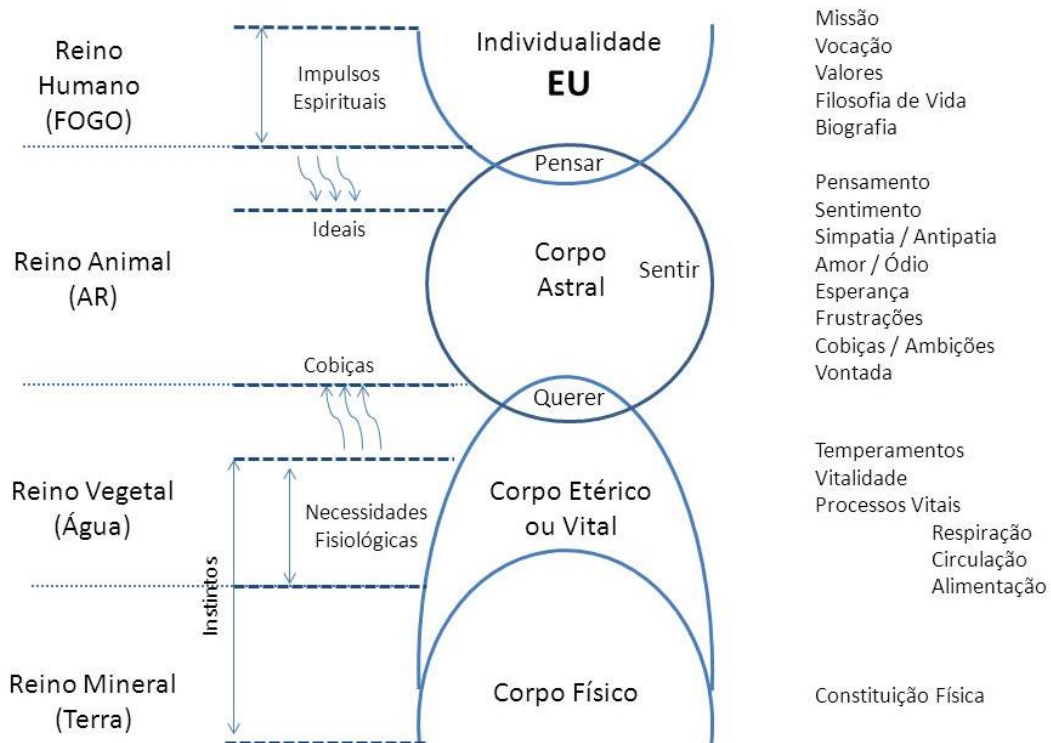
De acordo com Lanz (1997) a ciência moderna, predominantemente materialista e mecanicista, ao tentar explicar a espécie humana, coloca-a em um sistema de regras e tenta interpretá-la aplicando apenas as leis vigentes na química, na física, na biologia, na psicologia. A antroposofia, porém, enfoca o ser humano sob uma visão complexa em que este não é concebido apenas como um ser corpóreo que se desenvolve a partir dessa corporalidade terrena, mas sim como um ente que participa de dois mundos: o corpóreo-material e o divino-espiritual. Desta forma, o ser humano é uma unidade ternária, composta de corpo, alma e espírito. Por meio de estudos aprofundados, o fundador da antroposofia, apresenta o ser humano como portador de uma constituição quadrimembrada e trimembrada.

##### **1.4.1 – Quadrimembração**

Na visão quadrimembrada, a antroposofia compreende a divisão do homem em quatro elementos constitutivos: o corpo físico, o corpo etérico, o corpo astral e o eu. Segundo Lanz (1997), o Eu é a verdadeira entelúquia do ser humano, é o centro do seu ser. O corpo astral recebe os impulsos e impressões dos mundos físicos e superiores, com ele o homem reage, sente e entra em intercâmbio com a realidade. Já o corpo etérico lhe dá a vida e fornece o instrumento

para o pensamento, a memória e outras faculdades. E finalmente, o corpo físico é a base material da sua existência atual, ele fornece a matéria para os instrumentos que permitem ao ser humano participar do mundo físico. Na figura abaixo podemos ver essa representação quadrimembrada do ser humano de acordo com a antroposofia.

Figura 1. A constituição humana segundo a Antroposofia



Fonte: Marcos Vianna, 2015

Ainda em relação a essa configuração quadrimembrada, Steiner (2009) sugere que os seres humanos contêm dentro de si cada reino da natureza. Assim, o reino mineral estaria presente nos ossos e em toda a estruturação do corpo físico humano. Já o reino vegetal se manifestaria através dos processos vitais presentes nos líquidos humorais e sangue, similares à seiva na planta. Por sua vez, o reino animal estaria presente no ser humano em seus instintos e sensações. Contudo, o princípio de liberdade individual, de autoconsciência, só existe no reino humano, e isto, torna o ser humano um ser pertencente, simultaneamente, ao reino natural-físico e ao espiritual, portanto, sujeito às leis de ambos.

Na figura abaixo podemos ver algumas características de cada reino e sua relação com a constituição humana, de acordo com a antroposofia.



Figura 2. Os reinos da natureza e a constituição humana



**Reino Mineral:**  
 Duro.  
 Morto.  
 Rígido.  
 Regido pelas leis físicas e matemáticas.  
 Imóvel.  
 Ocupa espaço.



**Reino Vegetal:**  
 É vivo.  
 Flexível.  
 Possui uma memória que reproduz a espécie.  
 Se regenera.  
 Se transforma.  
 Cresce no tempo.



**Reino Animal:**  
 Se movimentam.  
 Estado de vigília.  
 Vai de encontro.  
 Reage por instinto.  
 Estabelece contato com o mundo.  
 Se comunica.

Fonte: Adigo Consultores, s/d. Disponível em: <https://www.adigo.com.br>

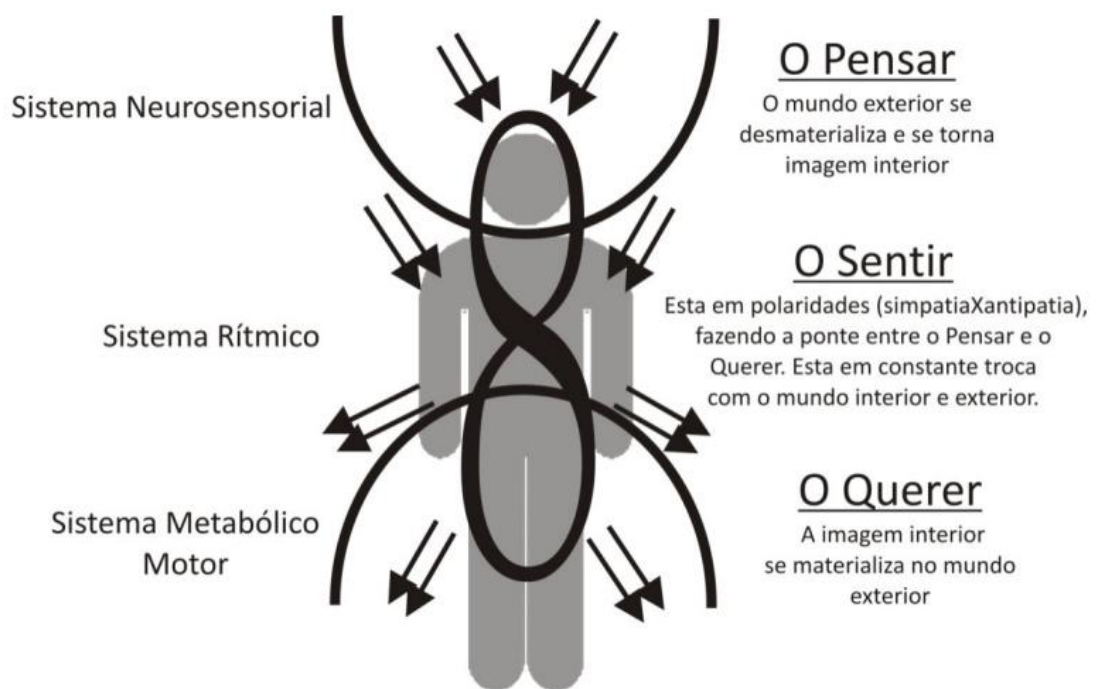
Sendo assim, a antroposofia concebe o ser humano como um universo ordenado pelas mesmas leis que regem os reinos naturais, mas ampliado pela faculdade espiritual ligada aos ideais e à compreensão do sentido ético das escolhas.

#### 1.4.2 – Trimembração

De acordo com Lanz (1997) a antroposofia apresenta ainda a concepção trimembrada do ser humano, que se resumem em três atividades anímicas, sendo elas: o pensar, o sentir e o querer. Para o autor, o próprio corpo humano é uma imagem dessa triplicidade. O pensar está

diretamente ligado à cabeça, relacionado à percepção sensorial (sistema neurosensorial). Ao contrário, o querer, liga-se aos membros locomotores e ao sistema digestório (sistema metabólico-motor). Já o sentir está ligado ao coração e pulmões (sistema rítmico) e funciona como um elemento mediador entre o pensar e o querer, pois ele avalia, por reações de agrado e desagrado, as impressões recebidas, que vão desde os conteúdos dos pensamentos até a qualidade dos alimentos ingeridos. A figura abaixo mostra como essa divisão foi concebida por Rudolf Steiner.

Figura 3. A trimembração do ser humano segunda a Antroposofia



Fonte: Adigo Consultores, s/d. Disponível em: <https://www.adigo.com.br>

Nessas três atividades anímicas, Steiner (2000) firmou as bases de uma educação que pretende responder às necessidades atuais e futuras da humanidade. Segundo ele, uma sociedade só pode configurar-se e desenvolver-se de forma sadia e adequada às solicitações da época se essas três dimensões essenciais do ser humano forem levadas em considerações e estiverem em harmonia entre si. Ainda de acordo com o autor, o adoecimento tanto da pessoa como da sociedade surge justamente por essas atividades anímicas não se encontrarem bem desenvolvidas e em harmonia nos seres humanos. Para ele, portanto, uma educação que atuasse nesses três âmbitos da constituição anímica do ser, seria capaz de formar seres humanos livres e capazes de atuar com consciência para o bem de toda a humanidade.

A pesquisa antroposófica visa, de antemão, a captar o ser humano em seu todo, conforme sua essência corpórea, anímica e espiritual. Ela visa, por assim dizer, a compreender o homem não por meio de uma observação interna, abstrata e morta, mas sim mediante uma observação que seja viva, que também possa, por meio de conceitos vivos, acompanhar o homem e compreendê-lo em sua entidade formada de espírito, alma e corpo e em plena vitalidade. (STEINER, 2000, p.34).

Dessa visão antroposófica que busca captar o ser humano em seu todo, sendo este percebido e entendido como um ser dotado de natureza corpórea e física, mas também dotado de uma natureza cósmica e espiritual, é que surge e desenvolve-se a pedagogia Waldorf, bem como diversas outras áreas do conhecimento como a medicina, a agricultura, a arquitetura entre outras.

### **1.4.3 - Os setênios**

Rudolf Steiner (2000) apresentou a teoria dos setênios, na qual propôs que a vida humana pode ser observada através de ciclos de aproximadamente sete anos, nos quais grandes acontecimentos marcam cada um desses ciclos.

As fases da vida do homem são interligadas, e quando reparamos nisso - como essas diversas fases estão interligadas - torna-se de suma importância levar em consideração todo o transcurso da vida humana, para a prática da educação e do ensino. (STEINER, 2000, p.31).

Ainda que essa divisão em setênios possa ser observada durante toda a vida, a educação formal irá abranger somente os três primeiros setênios, o que corresponde ao desenvolvimento do indivíduo até os vinte e um anos.

### **1.4.4 - O primeiro setênio**

De acordo com a antroposofia, durante os primeiros sete anos de vida, corpo, alma e espírito formam uma unidade na criança, e é nessa primeira etapa que o corpo etérico atua com maior importância, pois o corpo físico já foi devidamente preparado durante a gestação. Nessa etapa inicial da vida, a criança está totalmente entregue aos seus processos vitais (comer, dormir, se movimentar) e ao mundo exterior, que exerce sobre ela profunda influência em sua organização física e psíquica (LANZ, 1998).

Esse período é marcado pelas grandes descobertas e transformações, pois além dos três processos grandiosos de aprendizagem pelos quais ela passa logo no início da vida – aprender a andar, a falar e a pensar – se torna capaz de distanciar-se do meio ambiente para pensar sobre este mediante conceitos abstratos. Para Steiner (2000) a criança aprende por imitação, não só do mundo exterior (gestos de todos os dias, atividades básicas de higiene, alimentação, vestuário, caminhar, falar etc.), mas também do mundo interior (imitação da qualidade dos estados de alma do adulto com quem convive e com quem aprende a pensar). Todo o meio que envolve a criança está em comunicação com a alma infantil, que se entrega plena de confiança. Todas as experiências penetram na criança atuando sobre o processo de metamorfose dos seus órgãos. É nesta fase que se desenvolve o querer, que se manifesta por meio das ações.

De acordo com Carlgren e Klingborg (2005) nessa fase inicial, principalmente até os três anos de idade, a criança precisa ser apoiada e guiada, pois ela ainda não possui a plena consciência do seu Eu. Os autores preconizam que idealmente na pedagogia Waldorf, cada fase evolutiva tem seu tempo e esta deve ser respeitada por aqueles que educam. Nesse sentido, a teoria baseada na antroposofia afirma que a criança somente estará preparada para a alfabetização quando houver a troca da primeira para a segunda dentição, pois é o momento que já desenvolveu aquilo de mais duro que tinha para se formar em seu corpo – os dentes – e quando também estão mais desenvolvidas a memória e a racionalidade.

Do nascimento até os sete anos, o corpo etérico vai se tornando cada vez mais autônomo. À medida que sua ligação com o corpo físico se afrouxa, a memória e a inteligência vão-se desenvolvendo até à época incisiva em que a perda dos dentes de leite e outros fatos indicam que está sendo dado o passo importante para a escolaridade. (LANZ, 1998, p. 45).

Durante esse primeiro setênio, a relação mais importante com o mundo exterior ocorre de fora para dentro. Para Steiner (2000), a criança é um órgão de percepção sensorial e tudo o que se faz em sua presença se transforma em espírito, alma e corpo. Por isso indica a necessidade de um ambiente harmonioso, caloroso e amoroso, pois a criança acolhe em si aquilo que acontece ao seu redor, muitas vezes ainda sem fazer a distinção entre o que é bom e o que é mau. Assim, o aprendizado central do primeiro setênio, do nascimento aos sete anos, poderia ser resumido numa frase: o mundo é bom, isso significa dizer que idealmente o mundo deveria ser bom para que a criança pudesse se desenvolver saudavelmente. Essa é a indicação pedagógica que Steiner (1996) faz ao falar da criança do primeiro setênio, afirmando que a escola deve se constituir num espaço agradável onde a criança possa experimentar um mundo bom, já que muitas vezes no local em que vive ela pode passar por diversas experiências ruins.

A criança aprende mediante o exemplo e isso fica impresso na sua alma. Portanto, famílias e educadores deveriam tornar-se pessoas dignas de serem imitadas. Imitação e exemplo são as palavras mágicas para a educação dos primeiros anos. “Sabendo que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil, o educador tem em suas mãos a chave de ouro para realizar sua tarefa.” (LANZ, 1998, p. 42)

#### **1.4.5 - O segundo setênio**

De acordo com Steiner (2000) no segundo setênio, que vai dos 7 aos 14 anos de idade, a criança já atingiu maturidade para aprender a ler e escrever, a maioria das forças vitais que se empenhavam no desenvolvimento de seu organismo são liberadas e ficam disponíveis para essas aquisições e para outras sistematizações. A imitação, embora ainda atuante, vai deixando de ser relevante e o que se torna importante é o desejo de admirar, de venerar alguém que lhe revele o mundo exterior. A criança já não se entrega incondicionalmente ao mundo como antes.

Nessa fase o corpo astral toma posição, desenvolvendo as qualidades de sentimento, fantasia e emoção. Dessa forma, a criança passa a ter todas as suas forças voltadas ao seu desenvolvimento anímico. Libertando-se da vida puramente corporal, as energias infantis reaparecem metamorfoseadas em boa memória, imaginação, prazer em repetições rítmicas e frequentemente em desejo de conhecer imagens de carácter universal capazes de estimular a fantasia. “Durante esse período, o eu do jovem ‘vive’ principalmente no corpo astral”. (LANZ, 1998, p. 47).

O pensamento da criança nessa fase nasce mais das energias do coração do que da cabeça; é um sentimento que pensa. Os educadores Waldorf nessa época, procuram trabalhar sobre o sentir da criança, o elemento musical é inserido em todo contexto escolar e o conteúdo lhe é apresentado através de imagens. A capacidade de raciocínio intelectual ainda não está completamente desenvolvida, a criança não age segundo a razão e sim de acordo com aquilo que domina o seu sentir, por isso é um sentimento que pensa e somente atingindo os sentimentos da criança é que se chegará ao seu intelecto.

Assim a grande força para aprender nesse momento é a capacidade de vivenciar imagens interiores intensamente. Essas imagens falam ao mundo dos sentimentos das crianças e é por intermédio delas que a criança se liga aos conteúdos apresentados. “A criança quer imagens; e qualquer matéria escolar deve-lhe ser apresentada primeiro sob forma de imagens. Aí, ela sentirá que ‘o mundo é belo’”. (IDEM, p.50).

O ensino de todas as matérias deve ser feito, então, a partir de fenômenos e imagens que se transformarão depois em conceitos e regras. Lanz (1998) afirma que, quando a criança está envolvida sentimentalmente no processo de aprendizado, os conteúdos também se gravam mais rápida e profundamente na memória. As emoções e experiências devem permear os processos de aprendizagem e todo ensino deve ser uma obra de arte.

O sentimento do belo deve ser cultivado por meio de atividades artísticas e artesanais. Isso dará um descanso à cabeça (intelecto) e aos membros (vontade), deixando apenas o sistema rítmico (respiração e circulação) trabalhar. Assim, as práticas que envolvem sentimentos são ótimos harmonizadores do trabalho mental e físico. “Entre o endurecimento do pensar abstrato e a volatilidade da vontade, o elemento artístico pode estabelecer a harmonização e o equilíbrio que garantem o desenvolvimento sadio do jovem” (IDEM, p. 51).

Dessa forma, a própria criança irá de desenvolver, durante esse período, em direção a um pensar cada vez mais abstrato, ela recolhe-se frequentemente em seu mundo interior e precisa de um mediador em quem possa confiar, como antes confiou no meio que a envolvia. Quando a criança se encontra em contexto escolar, de modo geral, esse mediador para quem ela eleva todo o seu ser interior num ato de veneração é a professora que deve levar a beleza do mundo até a criança. Cabe à professora fazer despertar no estudante o sentido artístico, praticando-o na globalidade das aprendizagens necessárias.

O segundo setênio é marcado ainda por um grande acontecimento: o despertar da sexualidade. Até aproximadamente os nove anos a criança ainda vive em constante interação com o mundo, não sabendo distinguir bem o que faz parte do 'eu' e o que faz parte do mundo; tudo no mundo ainda é animado. Nessa fase, portanto, a educação deve ter como princípio pedagógico a autoridade, mas esta deve ser resultado de um relacionamento de veneração e respeito e nunca de imposição. Somente perto dos doze anos é que o ensino pode ser mais intelectualizado. (LANZ, 1998)

#### **1.4.6 – O terceiro setênio**

STEINER (2000) afirma que no terceiro setênio que vai dos 14 aos 21 anos, ocorre o desenvolvimento do 'eu', o jovem inicia uma relação totalmente nova com o mundo, onde as energias anímicas se liberam, ou seja, elas tornam-se independentes. Uma vez liberadas as forças do sentir, desperta o pleno desenvolvimento das forças do pensar lógico, analítico e sintético. O raciocínio, que já vinha desenvolvendo-se, ganha novas dimensões e entra na fase

da formulação de juízos fundamentados; o jovem dispõe agora das forças do pensar para penetrar a verdade do mundo com as suas capacidades intelectuais e manuais.

A puberdade é um acontecimento dramático e grandioso na vida juvenil. Conjuntamente com o despertar para a sexualidade, há o despertar para a realidade da Terra. Surge então a capacidade de amar profundamente a humanidade como um todo. Esse é o momento em que se desenvolve no jovem um vigoroso idealismo, a busca pela verdade, a vontade de mudar o mundo e torná-lo mais fraterno. Os jovens passam então a sentirem-se corresponsáveis pela futura estrutura social, isso faz com que desperte os impulsos de luta, realização e atuação. Assim, o jovem prepara-se para, através de uma profissão, atuar na vida social, onde acredita ser possível realizar os ideais formados na juventude (LANZ, 1998).

Quando os jovens constatarem que seus pais e mestres não são, na realidade, o que acreditavam que fossem, eles caem em desilusão, pois querem a honestidade e a verdade, mesmo que isto implique na perda de ilusões humanas e de ideais. Querem que o mundo seja verdadeiro.

Nessa situação, para que ainda possa existir educação, o princípio da autoridade tem de ser substituído por outro: é o reconhecimento espontâneo, por parte do aluno, de que o educador é uma personalidade de grandes qualidades à qual vale a pena submeter-se numa relação mestre-discípulo. É por suas qualidades intelectuais e morais que a personalidade do mestre deve ser aceita. (IDEM, p. 63)

Desta forma, o criador da pedagogia Waldorf, sugere que os conteúdos curriculares devem ser elaborados e organizados de acordo com o tempo, o ritmo e a fase de desenvolvimento específica, cultivando sempre a ciência, a arte e os valores morais. A prática educativa deve sempre basear-se nas forças anímicas do ser humano, favorecendo o desenvolvimento equilibrado e sadio do querer, do sentir e do pensar nos três primeiros setênios da vida do ser humano. (STEINER, 2000)

Desse modo, a antroposofia entende o ser humano como um microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo. Centrando seu estudo no ser humano, tenta responder às necessidades, abarcando o científico, o artístico-cultural e o religioso. Conforme já mencionado, ao elaborar essa complexa concepção do ser humano, Rudolf Steiner fez surgir novos impulsos em todos os setores de conhecimento humano como na medicina, na arquitetura, na organização social, na agricultura, na pedagogia, na arte entre vários outros. Por isso faz-se necessário conhecer a visão antroposófica do ser humano e como ela concebe o desenvolvimento infantil, para compreendermos melhor a pedagogia Waldorf.

Contudo, antes de adentrarmos nos conteúdos relacionados ao surgimento da pedagogia Waldorf, cabe aqui tecer alguns comentários sobre a teoria dos setênios, uma vez

que se sabe que o mundo nem sempre é bom, belo ou verdadeiro e que infelizmente muitas crianças e jovens vivem, presenciam e sofrem com diversas situações e mazelas, como a fome, a pobreza, agressões, falta de cuidado e higiene, abandono, abusos, entre outros. Ao trazer essa visão de desenvolvimento infantil, Rudolf Steiner apresentou para os primeiros professores Waldorf um ideal a ser alcançado por meio da educação. Sendo assim, ao menos na escola as crianças deveriam poder experimentar e vivenciar um mundo bom, onde existisse todas as condições ideais para que ela pudesse crescer e se desenvolver plenamente. Aprendesse e escutasse dos seus educadores sobre as belezas do mundo, e mais para frente tivesse a oportunidade de se envolver com o mundo de tal forma que sentisse em si a vontade de mudar e transformar a sociedade. Essa é a grandiosa tarefa a que se propõem as escolas Waldorf, que buscam fazer com que o ideal apresentado por Rudolf Steiner se realize em cada setênio.

### **1.5 - O nascimento da Pedagogia Waldorf**

De acordo com Lanz (1998), a pedagogia Waldorf nasce em meio ao caos social e econômico que se segue à primeira guerra mundial. Nesse período, Rudolf Steiner formulou sua teoria sobre o organismo social, o qual ele chamou de trimembração social baseadas nos princípios da revolução francesa da liberdade, igualdade, fraternidade e que postula o seguinte: toda a vida em sociedade deve ser constituída por três setores: o econômico, o político-jurídico e o cultural religioso.

De acordo com Steiner (2018) os problemas sociais que assolam a humanidade são advindos do fato de os ideais estarem atuando nos campos errados de cada um dos setores. Para ele, o que vemos hoje é o ideal da liberdade atuando no setor econômico, como acordos de livres comércios, por exemplo, enquanto este deveria ser baseado na cooperação fraternal e na exclusão do lucro, ou seja, na fraternidade. O ideal da fraternidade estaria atuando no político-jurídico e temos até um ditado popular que diz “aos amigos tudo, aos inimigos a lei”. Para o autor, esse setor que regula o convívio humano por meio de um regime democrático deveria se orientar pelo princípio da igualdade. Já no âmbito cultural-espiritual, onde o ser humano se realiza como ser dotado de alma e espírito deveria reger-se pelo princípio da liberdade, porém o que vemos é a igualdade agindo nessa esfera com a globalização e massificação das ideias e opiniões. A figura abaixo nos mostra a concepção de organismo social idealizado por Rudolf Steiner.



Figura 4. Trimembração Social



Fonte: Adigo Consultores, s/d. Disponível em: [www.adigo.com.br](http://www.adigo.com.br)

De acordo Schmelzer (1994) esta nova forma de conceber o organismo social passou a chamar a atenção de pessoas ligadas aos círculos liberais e de socialistas preocupados com a reconstrução da Europa pós-guerra, entre eles se encontra Emil Molt, dono da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Após ouvir Rudolf Steiner palestrando sobre suas ideias, demonstrou interesse que estas fossem proferidas aos seus empregados. Após escutar as palestras de Steiner, esses empregados demonstraram interesse em uma escola, onde desde pequenos as crianças pudessem crescer e aprender sobre essa nova sociedade.

Dessa forma, em 1919, Rudolf Steiner foi convidado por Emil Molt, para assumir a organização pedagógica de uma instituição de ensino para os filhos dos funcionários da fábrica. Steiner concordou com a ideia, colocando como condições que a escola deveria aberta para todas as crianças, que tivesse um currículo unificado de doze anos e que os professores também compactuassem com seu ideal. Assim, em 7 de setembro de 1919, foi aberta a Primeira Escola Waldorf - Die Freie Waldorfschule (A Escola Waldorf Livre), em Stuttgart, Alemanha, onde existe até os dias atuais.

Fundamentada na antroposofia, a pedagogia de Rudolf Steiner baseia-se no encontro entre seres humanos, ou seja, no encontro da professora com a criança. Segundo Lanz (1998, p.79) “toda a pedagogia está, pois, centrada neste fenômeno arquetípico, ao mesmo tempo humano e inter-humano: a relação aluno-professor – ela é o cerne da pedagogia Waldorf”. Romanelli (2008) afirma que

esta não é uma escola confessional, na qual se ensina Antroposofia. O que ocorre, na verdade, é a ação docente com base na observação do ser humano e da imagem que a Antroposofia faz do mesmo. Trata-se de uma aplicação de procedimentos artísticos

para que o desenvolvimento cognitivo ocorra numa dimensão de equilíbrio entre razão e sensibilidade, numa atualização d'A Educação estética do homem, proposta pelo poeta Friedrich Schiller. (ROMANELLI, 2008, p.146)

Assim, a professora deve ser uma conhecedora profunda das condições que regem o desenvolvimento do ser humano em crescimento, pois a função desta vai muito além de atuar somente no intelecto da criança, já que visa atingir também a educação dos sentimentos e auxiliar a criança em seu desenvolvimento moral.

Dessa maneira, na pedagogia Waldorf a professora deve posicionar-se como um ser humano face à criança cuja educação lhe foi confiada, procurando escutá-las, orientá-las, educá-las. Faz-se necessário que ela desenvolva as suas intuições a partir das observações concretas no contato diário com as crianças, que possa levá-la a fazer escolhas conscientes dos conteúdos e experiências, em vez de adotar programas abstratos, que nada dizem respeito à realidade do estudante e que ignoram a sua própria personalidade.

Nesse sentido a pedagogia Waldorf, apresenta-se não como uma “receita” a ser seguida, mas justamente, propõe o contrário, que a partir da observação profunda das crianças, do local, do tempo e do espaço, que seja feita a escolha dos conteúdos adequados. Muitas críticas são realizadas à pedagogia Waldorf por ela ter sido criada na Alemanha a cem anos atrás, contudo, ela se faz cada vez mais atual por ser esse justamente um de seus princípios fundamentais. Cabe dizer que existe hoje no Brasil diversos grupos de estudos presenciais e online que reúnem professores Waldorf de todo as localidades para discutir temas como a brasilidade, o racismo, as questões de gênero, a tecnologia no espaço escolar, entre diversos outros, numa busca de tornar vivo os conteúdos e as experiências proporcionadas pelas escolas Waldorf em cada uma das regiões do país.

Lanz (1998) afirma que as escolas Waldorf são organismos vivos cuja razão de ser é a aplicação de um método pedagógico, e que pressupõem um regime de relativa liberdade de ensino. Os três princípios básicos para a existência de uma escola Waldorf são: liberdade quanto às metas de educação, que devem ser concebidas da forma mais ampla possível; liberdade quanto ao método pedagógico, que é o que a diferencia das demais; e liberdade quanto ao currículo, que inclui as matérias adicionais, além das exigidas nos programas oficiais de ensino.

De acordo com Lanz (1998) a fundação de uma escola Waldorf deve se dar a partir do impulso de vontade de um grupo de pessoas determinadas. Desde seu início até hoje, funcionam a partir da colaboração e da relação existente entre famílias, estudantes e professores. Todas são mantidas por associações pedagógicas mantenedoras, não existindo a figura do “dono”, a administração é coletiva e as decisões colegiadas.

## 1.6 – O desenvolvimento infantil segundo a Antroposofia

*No coração tece o sentir  
Na cabeça reluz o pensar  
Nos membros vigora o querer  
Reluzir que tece  
Tecer vigorante  
Reluzente vigorar  
Eis o Homem*

Rudolf Steiner

Antes de adentrar nas concepções apresentadas pela visão antroposófica em relação ao desenvolvimento infantil, cabe ressaltar que não se trata aqui de generalizar e homogeneizar as crianças e suas mais diversas formas de existir no mundo em uma visão única e limitada. O que Rudolf Steiner propôs foi que, de modo geral, o ser humano está sujeito a algumas leis de desenvolvimento biográficas que servem de sustentação teórica para o trabalho realizados nas escolas Waldorf, contudo é justamente tendo em vista essa visão geral de desenvolvimento infantil que os educadores são convidados a olhar para cada individualidade e realizar o seu trabalho a partir dessa observação.

A pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímica-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa. Considera o lado anímico-espiritual como a essência individual única de cada ser humano e o corpo físico sua imagem e instrumento. Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. (FEWB, 1998, p. 16 in LEVY, 2019, p.131)

Portanto, somos convidados a compreender como se dá o desenvolvimento infantil na visão antroposófica, para que a partir desse conhecimento estejamos aptos a nos colocar diante de cada criança que se apresenta a nós, buscando sempre compreendê-la e respeitá-la em sua individualidade.

Para iniciar a compreensão do desenvolvimento à luz da antroposofia, faz-se necessário primeiro, retomar a visão quadrimembrada proposta por Rudolf Steiner (2009) na qual ele diz que o ser humano é composto por quatro membros constitutivos, a saber: corpo físico, etérico ou vital, astral e por fim o corpo portador do eu, da individualidade humana. Faz-se necessário retomar ainda o conceito de setênios. De acordo com Levy (2019, p. 133)

Os setênios representam ciclos no desenvolvimento do ser humano, de forma que, a cada período de sete anos, as necessidades transformam-se, bem como as perguntas latentes que movem o ser na fase em questão. A educação incide sobre os três primeiros setênios da vida do ser humano.

E continua

A cada sete anos, nasce – no sentido de que se emancipa, fica disponível para ser utilizados na plenitude de suas capacidades e potencialidades – um dos corpos do ser humano (embora todos já existam desde o nascimento): o corpo físico no nascimento; o corpo etérico na transição do primeiro setênio para o segundo, em torno dos sete anos, quando se dá a troca dos dentes; o corpo astral na transição do segundo para o terceiro setênio, por volta dos 14 anos, com a maturidade sexual; e finalmente o corpo do Eu em torno dos 21 anos.

A atuação pedagógica nas escolas Waldorf se baseia, portanto, nessa compreensão do que se processa na constituição humana em cada etapa da vida. Por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito da educação infantil, mas especificamente na fase dos 4 aos 6 anos de idade, nos limitaremos a explorar nesse capítulo o desenvolvimento da criança do primeiro setênio, apresentando suas principais características, conquistas, mudanças e transformações pelas quais passam nesse período, a fim de compreender como o trabalho pedagógico nos jardins Waldorf se desenvolve a partir dessa visão.

Pode-se dizer que a tônica que comanda o desenvolvimento infantil no primeiro setênio é o pleno desenvolvimento do corpo físico que acabou de nascer, envolvendo nesse processo a maturação dos órgãos, o controle do movimento, o desenvolvimento dos sentidos entre outros, bem como o preparo para a emancipação do corpo etérico que se dará na transição do primeiro para o segundo setênio. Todo o trabalho desenvolvido no jardim Waldorf, vem, portanto, ao encontro dessa necessidade que a criança apresenta de se desenvolver fisicamente.

Lameirão (2007, p. 12) afirma que “a primeira característica observável na atividade de uma criança é o movimento” e que “o constante impulso para agir é o que leva a criança a conhecer o mundo”. Desse modo, é brincando com seu próprio corpo que o bebê passa por um longo processo no qual paulatinamente vai conquistando os movimentos do seu corpo, ganhando cada vez mais habilidade e destreza, desde fixar o olhar, controlar seus movimentos de braços e pernas, segurar a cabeça, sentar-se, engatinhar, até a conquista do andar ereto. A autora afirma que

A conquista do andar ereto é a aquisição motora mais fundamental, pois impregna toda a vida humana; o ângulo de percepção do mundo se modifica e a forma de apreendê-lo se amplia quando as mãos são liberadas da função locomotora. Ampliamos nosso horizonte visual por meio da postura ereta, os movimentos do pescoço e do globo ocular possibilitam maior amplitude da visão. Torna-se necessário direcionar, focar a partir de si o que realmente se quer ver. Assim, desde o momento

em que se conquistou a postura ereta, o ser humano buscará, por toda a vida, seu foco. (Lameirão, 2007, p. 14)

Rudolf Steiner apontou para a importância das três grandes conquistas que acontecem nos três anos iniciais da criança, nos quais ela aprende a andar, a falar e a pensar, desenvolvendo, portanto, o que ele chamou de os três sentidos superiores. Steiner (2000, p. 36) citando o poeta Jean Paul, destaca a importância desses processos afirmando que: “em seus três primeiros anos de vida, o homem aprende mais para a vida do que em seus três anos de universidade”.

De acordo com Steiner (2000) o andar, falar e pensar estão extremamente interligados de tal modo que um depende do outro para desenvolver-se de modo saudável e harmonioso. Esses três processos são muito importantes de serem compreendidos pelos familiares e educadores, pois são eles que sobrepõem os seres humanos aos animais. Ao aprender a andar a criança necessita encontrar um equilíbrio interior em relação ao universo a fim de deixar as mãos e os braços livres.

Observem, pois, os senhores: o que agora também vou resumir na expressão trivial ‘aprender a andar’ deveríamos, na verdade, chamar de ‘aprender a estática e dinâmica do homem interior em relação ao universo’. Aprender a andar é isso. E mais ainda: é aprender a estática e a dinâmica física e anímica do ser humano em relação com o universo. Isso é aprender a andar. Mas, vejam os senhores, quando os braços e mãos se emancipam dessa maneira das pernas e dos pés, em direção ao humano, surge outra coisa: com isso é criada uma base para todo o desenvolvimento humano. (STEINER, 2000, p.37)

O autor afirma que é a partir do que ocorre com o ser humano na relação rítmica do movimento dos braços e das pernas ao andar que se forma a base para o que se desenvolve no aprender a falar. “A aquisição da capacidade de falar revela, dessa maneira, as relações enraizadas nos sentimentos do ser humano com as coisas e com a essência do mundo ao seu redor.” (CARLGREN; KLINGBORG, 2005, p.30)

No que concerne a atividade do pensar, revela-se certo distanciamento com relação às aparências, já que esta ocorre no interior. Para Steiner (2000) no início a criança imitará os fonemas ouvidos, ligando a estes alguns sentimentos; somente depois, a partir do falar é que o pensar irá se desenvolver na criança, tornando-a capaz de permanecer em silêncio e se aprofundar em si mesma.

Neste sentido, são aplicáveis três sólidos preceitos para o educador: mergulhe em amor toda a ajuda que você oferece à criança quando ela aprende a andar; lute pela verdade, quando a criança aprende a falar – não confunda a criança com ordens impensadas, seja claro em seu próprio pensar. (CARLGREN; KLINGBORG, 2005, p. 30).

Pode-se perceber que os educadores são convidados, nessa fase da vida infantil, a observar muito além do pleno desenvolvimento físico das capacidades humanas de andar, falar e pensar, são chamados a refletir sobre a relação do físico com o anímico e ainda com a individualidade humana que se empenha na conquista de tal feito. Podemos notar também a importância do ambiente no qual a criança adquire tais funções, bem como a importância do mediador.

Por volta dos três anos, de modo geral, a criança já tem conquistado e consolidado esses três grandes aprendizados da primeira infância. Nessa fase amadurece também a capacidade da criança de perceber e apreender o mundo por meio dos sentidos. Lameirão (2007, p. 15) afirma que nessa fase “evidenciam-se dois tipos de ação: uma delas é visível, mostra-se em sua movimentação, e a outra invisível é a contínua percepção do mundo.”

Assim, a criança é concebida, na visão antroposófica, como um grande órgão sensorial, que desde recém-nascida inicia o processo de conhecer o mundo através dos sentidos. A criança quando mama no seio da mãe, por exemplo, contrai-se e estremece-se por inteiro, pois o corpo todo transforma-se num órgão sensorial do paladar nesse momento. Rudolf Steiner (1996) apresenta essa imagem para demonstrar o modo de existência da criança assim que chega ao mundo e como se relaciona com ele. Desse modo, as crianças são capazes de captar tudo o que acontece em seu redor, até as menores emoções e apreendê-las com o corpo inteiro. Lameirão (2007, p. 17) afirma que

Em torno dos três anos, de tanto se movimentar e perceber, a criança interioriza algo do mundo e já pode estabelecer trocas com ele; ela passa a imaginar, a apreender o ambiente não apenas a partir de sua movimentação ou percepção. Ela interage com o mundo por meio da imaginação que como a palavra diz, é imagem em ação, em movimento!

De acordo com a autora, a capacidade de imaginação maior ou menor depende “da gama diferenciada de vida perceptiva que ela desenvolveu, concomitante à sua capacidade de movimentação.” (IDEM) Por esse motivo, a experiência viva, a possibilidade de fazer, de sentir, de cheirar, de tocar, de observar a natureza e de se movimentar livremente, é bastante valorizado nos jardins Waldorf, pois, como vimos, a criança inicia seu processo de propriocepção e de apreensão do mundo por meio do movimento e dos sentidos.

Pode-se observar, a partir de então, na criança do terceiro ao quinto ano de vida uma nova série de mudança e transformações. Com o desenvolvimento da capacidade de imaginação, inaugura-se um novo modo ser e estar no mundo para a criança pequena. Lameirão (2007, p. 19) afirma que nessa fase,

há uma troca com mundo, ela interage com os companheiros e amigos. Inicia-se o tempo do eu e você no âmbito das relações. Ela repete, repete e repete incansavelmente, pois não é contenta com respostas prontas, torna a buscar sempre os mesmos conteúdos. A criança vive nesse incansável borbulhar. Ela nunca para de agir e interagir e, com muita vontade, transforma uma coisa em outra.

Ignácio (2014) afirma que o despertar da autoconsciência e a possibilidade de memória que surge após esse primeiro período de vida, abre as possibilidades para novas aprendizagens. A autora aponta que o fato de perceberem essas novas potencialidade que surgem na criança faz com que familiares e educadores já iniciem os processos de intelectualização da criança, ensinando-lhes diversos conteúdos e explicando-lhe o mundo por meio de conceito lógicos e científicos. No entanto, ela afirma que “o potencial do pensar, dos três aos cinco anos, não se manifesta em um pensar lógico ou abstrato, mas na magnífica fantasia infantil.” (p.25).

Lievegoed (2001) afirma que por volta dos quatro anos de idade a brincadeira infantil passa por uma grande transformação. Surge, no âmbito emocional, uma nova força que se contrapõe ao mundo exterior, a qual se poderia chamar de fantasia criativa. Essa fantasia, a partir do interior da criança, irá transformar o ambiente externo conforme as necessidades interiores. E é nesse momento que as brincadeiras se intensificam fortemente.

Ao entrar no recinto onde a criança brinca, nos deparamos com um espetáculo encantador: o tapete se transformou no mundo. O campo central é o lago, as faixas em redor se transformam em caminhos. Embaixo da mesa é uma casa. Não se pode pisar na área central para não ter os pés molhados etc. Faz-se necessário compreender que não é que a criança simplesmente brinque de casinha; para ela esse espaço é realmente uma casa. Ela sobrepôs sua fantasia à realidade, vendo esta última como a fantasia quer. Um mundo de jogos e de contos de fadas vem à luz a partir da própria criança; nele tudo é possível, à medida que a fantasia o julga necessário em seu planejamento. (LIEVEGOED, 2001, p. 50).

É nesta época que a criança brinca sem qualquer obstáculo, pois tudo para ela, qualquer objeto, como um relógio antigo, tocos de madeira, pedras, galhos, utensílios domésticos, enfim, tudo pode se transformar. É aí que a criança dá livre curso à sua fantasia, tanto sozinha como junto com outros seus pares. “Começou o período em que a criança vê o mundo através de um vidro mágico, onde as cores e as coisas mudam conforme seu próprio arbítrio”. (LIEVEGOED, 2001, p. 50). O autor afirma que os adultos deveriam levar muito a sério essa nova forma de brincar no período da fantasia criativa e deveriam enriquecer a vida interior da criança proporcionando novas experiências e novos conteúdos como canções, rimas, brincadeiras e histórias.

De acordo com Ignácio (2014), dos cinco aos sete anos, é possível observar novas transformações. Nesse período as crianças desenvolvem cada vez mais as habilidades físico-motoras e demonstram grande vontade em ajudar nas atividades da casa. As brincadeiras das crianças nessa idade são mais elaboradas e organizadas e contêm vários elementos, como a divisão e distribuição de papéis, além disso levam uma brincadeira do começo ao fim. A capacidade de fantasia da criança já não é mais tão intensa e ela necessita de objetos mais parecidos aos reais para brincar.

Com o amadurecimento da capacidade imaginativa, dos cinco aos sete anos de idade, a criança passa então a pôr intenção em suas ações. “Não é mais uma atividade que acontece incansavelmente, ou que flui plena de imaginação, mas é uma ação planejada, que contém intencionalidade.” (LAMEIRÃO, 2007, p. 19). Ao fazer isso a criança transforma sua relação com o grupo, possibilitando então a vivência social.

A autora propõe a seguinte seqüência para resumir as conquistas realizadas pela criança e seu modo de se relacionar consigo mesma e com o outro em cada etapa do desenvolvimento ao longo do primeiro setênio.

Tabela 3 – Etapas do desenvolvimento infantil

0-3 anos	Movimentação – Percepção	EU
3-5 anos	Imaginação	EU – TU
5-7 anos	Representação – Intenção	NÓS

Elaborado pela autora com base nas informações retiradas de (Lameirão, 2007, p. 22)

Algo marcante que acontece entre o período dos 5 aos 7 anos é a troca dos dentes. Esse fato é muito importante para a pedagogia Waldorf, pois marca o fim do primeiro setênio e o começo do segundo. “É uma transformação da substância mais dura que temos em nosso corpo, e por isso as forças formativas se concentram todas para essa tarefa.” (IGNACIO, 2014, p.29).

Por esse motivo, os jardins Waldorf costumam não ofertar atividades que exigem muito do pensar, mas sim ofertar a maior possibilidade possível de experiências lúdicas, corporais e artísticas, pois como vimos neste capítulo, toda a força vital da criança está concentrada na conquista das habilidades físico-corporais. Não significa dizer que a criança não tenha capacidades intelectivas disponíveis, porque sabemos que ela tem, mas sim que ela não deveria ser usada tão cedo, para que as forças formativas possam atuar com todo o seu potencial no crescimento e desenvolvimento físico da criança.

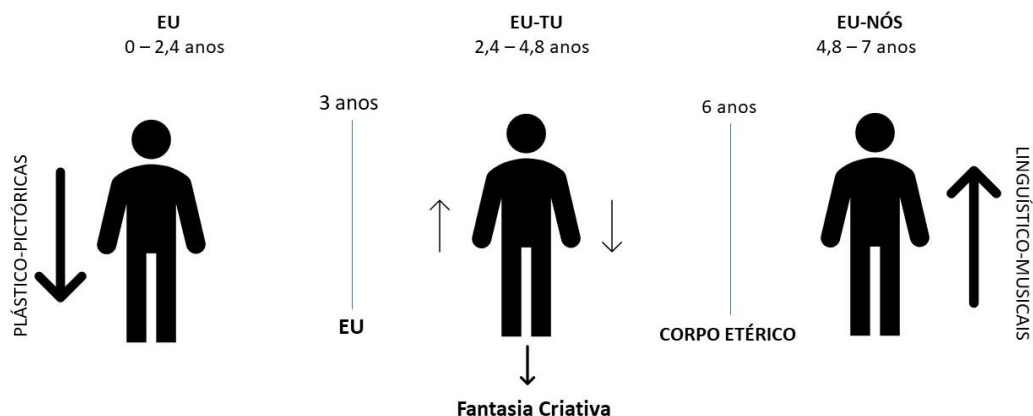


Rudolf Steiner (2017) afirma que durante o primeiro setênio atua na criança duas forças plasmadoras: uma denominada de plástica-pictóricas que atuam de cima para baixo e outra chamada linguístico-musicais que atuam de baixo para cima.

A primeira corrente dá forma e ordem e atua no amadurecimento dos órgãos após o nascimento. Nos primeiros anos de vida, aproximadamente dos 0 aos 2,4 anos, essa força atua com mais intensidade no sistema neurossensorial com foco na formação da cabeça, na maturação cerebral, no desenvolvimento dos órgãos do sentido, entre outros. Dos 2,4 aos 4,8 anos ela desce e passa a atuar com foco na região torácica, maturando os órgãos do sistema rítmico-respiratório ao passo que dos 4,8 aos 7 anos de idade, as forças plástica-pictóricas aperfeiçoam os órgãos digestivos, que são a base do sistema metabólico-motor.

Já a segunda corrente traz movimento, vida nova e impulsos de vontade. Ela atua nos primeiros anos de vida da criança (0-2,4 anos) no sistema metabólico-motor, e é essa força que auxilia a criança na conquista dos movimentos ordenados, e da postura ereta, bem como no aprender a andar. Na idade dos 2,4 aos 4,8 anos de idade aproximadamente, ela age mais intensamente na região do tórax e tudo o que é rítmico encanta a criança. A criança nessa idade desperta para o movimento da fala, do ritmo, da respiração, da repetição, e é essa força que auxilia a criança na aquisição da língua materna. Por fim, entre os 4,8 aos 7 anos essa força sobe para a cabeça e é quando a criança amadurece as forças do pensar. A fantasia surge do encontro dessas duas forças e o permear mútuo delas leva à formação saudável e harmoniosa da criança em desenvolvimento nesses primeiros anos de vida.

Figura 5. Forças Formativas



Fonte: Elaborada pela autora, 2023

Podemos observar na imagem que por volta dos três anos de idade acontece algo marcante do desenvolvimento infantil: a criança passa a denominar-se por eu. Eckschimidt (2021) aponta que

educadoras e famílias de crianças da primeira infância estão habituadas a escutar frases em que as crianças se referem a si mesmas pelo nome: “Pedro está com sede!”; “Gabriel também quer brincar!”. A criança indica a si própria do mesmo modo como aprende a referenciar as coisas do mundo, na terceira pessoa, uma vez que ela ainda não faz distinção clara entre o mundo e ela própria. De repente, ela nos surpreende quando, de um dia para o outro, começa a se chamar de “eu”. “Eu quero água”, anuncia. Professoras reconhecem essa transformação, que parece tão singela, mas que modifica toda a relação da criança com o seu entorno. (ECKSCHIMIDT, 2021, p. 65)

É possível perceber a complexidade envolvida no desenvolvimento humano a partir do olhar antroposófico, pois cada individualidade deve ser encarada como um ser dotado de uma natureza tríplice composto por corpo, alma e espírito, cada uma também com sua triplicidade. Para além disso, a visão quadrimembrada postula que somos constituídos por quatro membros, que apesar de já estarem presente no recém-nascido, vão se desenvolvendo e se emancipando ao longo dos anos, mais especificamente em períodos de sete anos. Fez-se necessário recapitular o estudado até aqui para entender a grandiosidade do momento em que a criança passa e se denominar por eu. O eu humano, que irá se desenvolver plenamente somente aos 21 anos de idade, dá seus primeiros lampejos de luz para a crianças por volta dos 3 anos, quando ela começa e diferenciar-se do ambiente. Inicia-se assim o processo de compreender-se como um ser individual e esse processo que tem seu início na mais tenra infância durará por um longo período da vida, quiçá por toda a vida.

Podemos ver também na imagem que por volta dos 6 anos tem-se o processo de emancipação do corpo etérico, sendo este também um momento marcante no desenvolvimento infantil. Para entender melhor, Schoorel (2013) faz uma analogia com o nascimento do corpo físico e afirma que

o nascimento dá início a um processo de emancipação. Isso fica evidente ao observarmos o nascimento físico. Antes de nascer, o bebê depende das camadas que envolvem o embrião (líquido amniótico, invólucros e placenta) e da mãe que fornece o espaço para esse abrigo e cuida dele. Após o nascimento, não necessitando mais dessa cobertura, o bebê assume suas funções, conforme descrevi no primeiro capítulo. Desde o momento do nascimento do nascimento o corpo físico é autônomo, mas a criança ainda não é independente. (SCHOOREL, 2013, p. 86)

Assim também acontece com o “nascimento” do corpo etérico por volta dos seis anos de idade. Do mesmo jeito que a mãe abrigou o bebê em seu útero, após o nascimento a pessoa

responsável precisa cuidar do corpo vital da criança e fortalecê-lo, contudo, não só a pessoa responsável exerce influência sobre o etérico da criança, mas também educadores e outras pessoas com as quais ela convive, bem como o seu entorno. Mais uma vez, é possível observar quão grandiosa é a tarefa de educar, principalmente a criança pequena, pois todo e qualquer fator, seja interno ou externo, exercerá influência sobre o seu desenvolvimento.

Conforme já mencionado anteriormente, o corpo etérico ou vital é aquele que compartilhamos com o reino vegetal, portanto é o responsável por “manter a vitalidade do corpo físico, e também sua forma, zelando pelos fluxos dos processos vitais que oferecem sustentação à vida em funcionamento” (LEVY, 2019, p. 132). Isso significa dizer que se faz necessário o cuidar e o ajudar a criança a cuidar de sua saúde, envolvendo aqui os cuidados básicos como alimentação saudável, higiene pessoal, ritmos adequados, momentos de descanso, dormir em hora apropriada, entre diversos outros cuidados que as crianças demandam nessa etapa da vida e esse papel deve ser desempenhado tanto em casa, quanto na escola. Por esse motivo os jardins Waldorf direcionam seu foco de atenção para atender a essas necessidades básicas em parceria com a família. Ainda nesse sentido, diversos documentos legais que regulam a educação infantil como a BNCC (2017), o RCNEI (1998), DCNEI (2010), entre outros tratam da indissociabilidade de educar e cuidar na educação infantil.

Destaca-se mais uma vez o papel dos educadores, pois até o nascimento de seu corpo etérico a criança depende totalmente dos adultos para se manter saudável. Schoorel (2013, p. 87) afirma que “depois do nascimento do corpo etérico, as crianças têm de estabelecer suas próprias relações com a leis do mundo etérico, que são as leis dos quatro tipos de éter: o éter vital, o éter químico, o éter luminoso e o éter calórico.” Isso significa dizer que somente a partir dos sete anos de idade é que a criança inaugura um novo modo de ser relacionar com o mundo, no qual ela precisa, a partir de suas próprias forças interiores, aprender a lidar com o exterior.

Podemos dizer que com o nascimento exterior do corpo etérico nasce um mundo interior. A criança precisa tornar-se capaz de proteger o mundo interior pessoal do mundo exterior. A partir da idade de sete anos, o mundo exterior da criança não tem mais permissão para ingressar inalterado no mundo interior da criança. Ela deve ser capaz de reconhecer o que é estranho, o que vem de fora e então adaptar isso ao seu próprio corpo ou rejeitá-lo. A função dos processos vitais é distinguis entre o mundo interior e exterior. Portanto, os processos vitais são muito importantes para o nascimento do corpo etérico. (SCHOOREL, 2013, p. 87)

Fortalecer o corpo físico e vital da criança, é, portanto, a grande tarefa do jardim de infância Waldorf que para isso, busca oferecer uma alimentação adequada, ritmos saudáveis, contato com a natureza, brincadeira livre, espaços e tempos para a livre movimentação,

atividades artísticas e manuais entre outras. É por esse motivo ainda que nas escolas Waldorf se evita a intelectualização precoce, a domesticação do corpo infantil, o preparo ou antecipação de etapas do ensino, o uso de mídias digitais, por considerar que todos esses elementos são desvitalizantes. É nessa premissa que o jardim de infância Waldorf fundamenta o fazer pedagógico com as crianças da educação infantil.

### **1.7 – O jardim de infância Waldorf**

Levy (2019) em sua dissertação de mestrado aborda o nascimento dos jardins de infância Waldorf e discute suas semelhanças e diferenças com a matriz froebeliana, fundador do primeiro jardim de infância. De acordo com a autora, Steiner e Fröbel beberam das mesmas fontes do romantismo e idealismo alemão vigente na época, o que os levou a uma visão de ser humano que se assemelham em muitos aspectos. Ao longo do trabalho e através do estudo da biografia de ambos a autora traça paralelos entre a visão deles em relação à educação, ao desenvolvimento infantil e a educação da criança pequena. A autora mostra que muitas práticas adotadas nos jardins de Waldorf sofreram forte influência do pensamento froebeliano, além da adoção do nome jardim de infância para os estabelecimentos que atendem as crianças da educação infantil. Ela diz que “nos dois jardins de infância aqui estudados, fica patente a questão do jardim enquanto espaço de cultivo do humano. As qualidades que se encontram ainda enquanto potencial na criança precisam de “solo fértil” para germinar. A criança é a semente que, no jardim, virará flor”. (LEVY, 2019, p. 223)

Se por um lado a utilização desse termo carrega a imagem de uma criança homogênea, centrando sua perspectiva num devir a ser, por outro lado traz a imagem da criança como um ser que precisa de cuidados, de carinho e atenção, para crescer e se desenvolver de um modo saudável.

É nesse contexto que o primeiro jardim de infância Waldorf surge em 1926 junto a primeira escola Waldorf na Alemanha, um ano e meio após a morte de Steiner, cabendo ressaltar ainda que a escola já havia sido fundada a 7 anos. A professora Elisabeth Grunelius foi a responsável por fundar e desenvolver as atividades do primeiro jardim Waldorf.

Coube a Grunelius conceber as atividades do jardim Waldorf. Inspirada nos ensinamentos e conselhos de Rudolf Steiner, ela foi se acercando do que seria adequado ou não a esse jardim. Principalmente, buscando total coerência com a importância da imitação, colocada por Steiner, nos primeiros sete anos de vida da

criança, voltou-se para aquilo que deveria impregnar o ambiente como oferta de imitação de atividades de qualidade. (LEVY, 2019, p. 142)

Faz-se necessário problematizar que Steiner não conheceu a necessidade de pensar numa instituição de educação infantil, porque na época a figura da mulher ainda era muito voltada para a mãe e do lar e não existia a necessidade, nem a obrigação de as crianças estarem numa instituição escolar nessa faixa etária, pois de modo geral, a mãe estava em casa cuidando dos filhos e as crianças, portanto, em suas casas, brincando e aprendendo com os afazeres diários e rotineiros. Levy (2019) afirma que apesar disso, Steiner manifestou por diversas vezes seu desejo de que houvesse na escola um espaço destinado à educação de crianças pequenas.

Para mim, seria uma profunda satisfação se também a criança mais nova pudesse ser incluída no ensino da escola Waldorf. No entanto, além de outras dificuldades opõe-se à instalação de um tipo de jardim-de-infância principalmente o fato de sofrermos uma enorme escassez de recursos financeiros em todos os âmbitos do movimento antroposófico; devido à falta de verbas, resta esperar que futuramente, desde que a escola Waldorf não encontre uma oposição demasiadamente hostil, seja possível incluir também a primeira infância nessa escola Waldorf. (STEINER, 2008a, p.115 in LEVY, 2019, p.142).

Tanto os jardins de infância de Fröbel quanto os jardins Waldorf nascem em meio a esse contexto social onde a figura da mulher cuidadora dos filhos e do lar ainda é muito forte. Desse modo, ambas as vertentes pedagógicas carregam em seu bojo a figura da mãe cuidadora e propõem que as atividades realizadas no jardim sejam ligadas ao fazer cotidiano. Contudo a obra de Fröbel se distancia da vertente antroposófica ao propor em seus jardins diversas atividades pensadas pelo adulto como os jogos de construção por exemplo, enquanto Rudolf Steiner se empenha em deixar claro que na educação da criança pequena não se deve intelectualizar, mas apenas realizar atividades humanas primordiais, que sejam dignas de serem imitadas pelas crianças. (LEVY, 2019).

Por esse motivo, Lanz (1998) afirma que os jardins de infância Waldorf surgem buscando trazer para a criança experiências que se aproximem do que poderia ocorrer naturalmente num lar, como acontecia antigamente, onde o adulto realiza diversas tarefas, enquanto as crianças brincam, como fariam em casa. A entrada da mulher no mercado de trabalho foi outro fator que levou a necessidade de criação dos jardins de infância. Cabe ressaltar ainda que atualmente já existem berçários e maternais que trabalham com inspiração na pedagogia Waldorf, visto que na atualidade, muitas vezes, existe a necessidade de a criança ingressar numa instituição de educação infantil ainda bebê.

Grunelius acreditava que o ambiente ideal para a criança de primeiro setênio desenvolver-se era o lar, junto à mãe. Porém, percebia a necessidade cada maior de que houvesse jardins de infância e via nestes a possibilidade de “oásis” em meio às cidades, onde as crianças pudessem ter um alegre convívio com seus pares, além de espaço agradável. A arte deveria ser, para ela, algo significativo nesse jardim. (LEVY, 2019, p. 151).

Por esse motivo, ainda hoje se preserva o ideal de que uma sala de jardim de infância Waldorf traga semelhanças com ambiente da casa, sempre respeitando o contexto no qual a escola está inserida, e possa ser frequentada por crianças de três a seis anos e meio de idade, a fim de proporcionar a experiência de se relacionar, conviver e aprender umas com as outras, seguindo o princípio da imitação. Ao organizar a rotina e as aprendizagens no jardim Waldorf faz-se necessário observar três pilares, a saber: a importância do ritmo, da brincadeira e da imitação.

Ignacio (2014) afirma que na organização da rotina no jardim de infância Waldorf, deve-se levar em consideração a observação do grupo bem como o ritmo, no qual existam momentos alternados de inspiração (concentração), como na roda e no contar histórias; e outros de expiração, tal como brincar fora e arrumar (expansão). A autora considera que as educadoras devem perceber por quanto tempo é saudável ficar numa atividade expansiva ou de concentração. Portanto, o ritmo criado deve ser repetido todos os dias, pois através dessa repetição a criança vai respirar harmoniosamente e se sentir segura. Lameirão (2007, p. 33) afirma que “o ritmo na vida cotidiana é o elemento que dá disposição e eficiência ao cumprimento de nossas tarefas” e lança um convite à observação da natureza e do ritmo do sol como inspiração para propor uma organização saudável na dinâmica das atividades numa sala de jardim.

Além do ritmo da roda e do ritmo do dia, os jardins de infância Waldorf têm o ritmo da semana, ao qual é dada uma característica a cada dia da semana, através de alguma atividade especial. De acordo com a autora, esta atividade deve ser desenvolvida na hora do brincar livre dentro da sala, não devendo ter o caráter de aula e de obrigação para todos. Deve ser um exemplo de trabalho do adulto junto com as crianças. Na segunda-feira, por exemplo, pode-se fazer pão; na terça-feira, trabalhos manuais; na quarta-feira, pintura em aquarela; na quinta-feira, modelagem; e na sexta-feira jardinagem. Desta forma, se as crianças vivenciarem isso durante muitas semanas, irão criar uma expectativa, por exemplo: amanhã é o dia da modelagem!

Existe ainda um ritmo mensal, chamado de época que dura aproximadamente quatro semanas. Há um tema para cada época, que é explorado de forma interdisciplinar. A roda, a história, as canções, as atividades, ou seja, tudo gira em torno desse tema central.

Por fim, o ritmo do ano também poderá ser vivenciado pelas crianças, com suas estações e festas, criando características bem distintas para cada mês, cada época do ano e cada estação. As rodas, músicas, histórias, os trabalhos manuais e a decoração da sala, tudo pode ser relacionado com a época do ano. Por exemplo: em agosto é inverno, tempo de seca e de vento em Brasília. Pode-se fazer então uma roda com este conteúdo, contar histórias sobre as sementes que dormem no fundo da terra e esperam a chuva para poder brotar, fazer pipas, cata-ventos e outros brinquedos ligados ao vento. (IGNACIO, 2014, p. 57).

Há também a “Mesa da Época”, onde são feitos arranjos com panos, decorados com bonecos, brinquedos e elementos da natureza que caracterizam a estação do ano ou a época. Conforme as crianças passam os anos no jardim de infância, tendo estas vivências de cada época, poderão, segundo Ignácio (2014) se sentir fazendo parte de um organismo vivo maior, que é a Terra e todo o Universo. Assim, poderão desenvolver respeito e veneração pela natureza, com seus ritmos tão sábios.

Além do ritmo que deve ser observado, há ainda que se mencionar a importância do brincar e do imitar quando se fala de jardim Waldorf. Segundo Mizoguchi (2006), neste período a criança está aberta ao mundo exterior, todos seus órgãos de percepção sensorial estão abertos e, a partir de uma intensa atividade em seu interior, ela responde com a repetição dos estímulos vindos do ambiente exterior, a imitação. Essa imitação é a grande força que a criança de primeiro setênio utiliza para a aprendizagem, inclusive a do falar, do fazer, da noção de certo e errado no comportamento humano.

Diferentemente de outros jardins de infância que introduzem em suas rotinas atividades como trançar papel, costurar letras do alfabeto, seguir com o lápis pontilhados que formam letras e palavras entre outras, os jardins de infância Waldorf procuram não trazer esse tipo de atividade abstrata ou mecânica, uma vez que se acredita que a aprendizagem deverá ocorrer através da imitação, e de experiências com o brincar. Considera-se que apenas a imitação da imagem externa da atividade adulta deve ser aí cultivada, já que a criança ainda não quer seguir instruções do que lhe dizem para fazer. Ela quer imitar o que adulto faz. (STEINER, 2006).

Segundo Lanz (1997), há os adeptos do ensino pré-escolar, que muitas vezes buscam “aproveitar” a racionalidade da criança pequena para a alfabetizá-la precocemente, sob o pretexto de não perder tempo. Mas infelizmente esquecem que o pensar é apenas uma entre

muitas capacidades como a fantasia, a criatividade etc. Assim ao hipertrofiar a racionalidade, pode-se criar um desequilíbrio, senão uma atrofia das outras capacidades.

Steiner (2006) afirma que, no que diz respeito ao desenvolvimento da memória e da capacidade de relembrar, é preciso ter clareza que a criança nesta fase necessita ser deixada à vontade e que não seria benéfico ensinar-lhe algo com o intuito de fazer-lhe resgatar o que apreendeu. “Quem pressiona a criança que está entre o segundo e o quinto ano de vida a treinar o desenvolvimento da memória não leva em consideração o que pode ser observado quando contemplamos a biografia humana como um todo”. (STEINER, 2006, p. 5)

Lievegoed (2001, p.39) afirma que “educacionalmente, exercemos influência nos primeiros anos de vida por aquilo que somos e pela confiança e moralidade que adquirimos e manifestamos mediante nossos atos”. Partindo deste princípio, a criança irá aprender através da imitação, ela aprende a falar imitando e é através da experiência na brincadeira imitativa que ela também aprende. E é assim, segundo o autor, que as portas para a vida mental lhe são abertas. É por meio da imitação e do exemplo que a criança irá se relacionar com o mundo.

Devemos considerar o ambiente físico em sua acepção mais ampla, incluindo nele não apenas o que se passa materialmente ao redor da criança, mas tudo o que ocorre, o que seus sentidos percebem. Isso inclui todas as ações morais e imorais, inteligentes e tolas que a criança possa perceber. Não são, pois, as sentenças morais nem os ensinamentos da razão que atuam nesse sentido sobre a criança, mas apenas o que os adultos fazem em sua redondeza de maneira visível. (STEINER, 1996, p. 25).

É exatamente por essas razões citadas por Steiner, que os educadores, familiares e professores, devem atentar-se aos seus atos diante de uma criança, pois todos esses atos estão sendo observados por ela, que possivelmente irá reproduzi-los. Segundo Steiner (1996), os estímulos têm efeito modelador sobre a criança, como a alegria provocada pelo ambiente, e, dentro deste, os rostos alegres dos educadores, com um amor antes de tudo sincero, nunca forçado. Tal amor permeia calorosamente todo o ambiente. Quando pode imitar tais exemplos sadios, em uma atmosfera de amor, a criança se encontra no seu espaço adequado.

Ignácio (2014) afirma que no jardim de infância Waldorf, enquanto as crianças brincam o adulto deve fazer algum trabalho útil para a vida do grupo, como consertar algum brinquedo, fazer bolo ou pão, costurar alguma boneca etc. A criança quer vivenciar o adulto como uma pessoa que trabalha e quer imitar esse trabalho, os seus gestos e a dedicação interior. Por isso este adulto deve dispor de muita dedicação em tudo o que faz perante a criança. Posteriormente essa dedicação poderá ser vista no brincar. A vida flui diretamente da professora para a criança e vice-versa. Mas, para isto, tudo o que a educadora irradia, deve receber



sensibilidade, calor e sutilezas de um sentimento autêntico. Abre-se desta maneira uma perspectiva maravilhosa para todo o ensino. (STEINER, 1996).

Steiner (2000) afirma que não devemos menosprezar a necessidade da criança em imitar, pois isso é o que há de mais importante no período da primeira infância. Ao considerar que a criança é essencialmente um ser imitativo, faz-se necessário cuidar, nesse período da vida até a troca dos dentes, para que tudo no ambiente da criança atue realmente de forma que ela possa captar em todo o seu significado e depois digerir. O adulto deve, portanto, realizar em seu dia a dia atividades dignas de serem imitadas.

Esse fato coloca a educadora numa posição de exigência em relação ao seu autodesenvolvimento. Levy diz que

O foco central da pedagogia Waldorf em relação à primeira infância não é aquilo que o adulto é capaz de ensinar à criança. Mas, sim, o quanto ele é capaz de se autotransformar, oferecendo a ela a possibilidade de conviver com um ser humano comprometido com um caminho de desenvolvimento interior. (LEVY, 2019, p. 155).

Lameirão (2007) ressalta em seu livro a importância de cuidar do ambiente quando se está diante da tarefa de educar crianças pequenas.

O ambiente, no entanto, não se resume apenas em condições externas; também é preciso cuidar do ambiente interior. Podemos visitar uma casa arrumada, onde os objetos estão em ordem, limpos, bonitos... ainda assim, nos sentimos mal, o espaço não é acolhedor. O que acontece? Trata-se das condições internas, da intenção posta nesse ambiente pela pessoa que cuida dele (LAREIMÃO, 2007, p. 26).

Além do imitar, os jardins de infância Waldorf valorizam essencialmente o brincar livre, pois através da brincadeira a criança poderá aprender e se expressar perante o mundo. Para a criança a brincadeira é uma tarefa tão séria quanto o trabalho o é para os adultos. (LANZ, 1998).

Ao brincar a criança dá livre curso às suas fantasias e aos impulsos que vêm do corpo e da imaginação. Assim, para Lanz (1998) o brincar é uma das principais atividades que irá moldar o corpo etérico. Por isso há grande preocupação na escolha dos brinquedos para as crianças, visto que esses devem possibilitar o desenvolvimento da fantasia e imaginação. Valoriza-se no jardim Waldorf os brinquedos naturais e não-estruturados, evitando-se o uso de produtos acabados, como por exemplo, uma boneca que fala e chora, um carro que anda com controle remoto. Ao invés, prefere-se brinquedos o mais simples possível, como blocos de madeira, bonecas de pano, vendinha com mercadorias, retalhos de tecidos, uma casa simples de madeira e animais, veículos, trens, aviões que possam ser manipulados pelas crianças. A

esse respeito, Lameirão (2007, p. 27) afirma que “a primeira grande tarefa do educador consiste, assim, em criar um espaço aconchegante para a criança” e destaca o papel da educadora em selecionar os materiais e os espaços adequados, organizar os tempos e cuidar deles ativamente.

Na educação infantil Waldorf também são oferecidos às crianças os recursos originais da natureza como objeto lúdico, como as conchas, a lã do carneiro, pequenos tocos e gravetos de madeira, a pinha, cabaças, a areia, a água e diversos outros materiais naturais. Lanz (1998) enfatiza que os brinquedos feitos de materiais plásticos podem distorcer a realidade provocando uma ilusão na criança, e por não serem resistentes podem acabar por destruir a confiança delas.

Outra questão importante que Steiner (1996) aborda em relação ao brincar é que não devemos introduzir na brincadeira infantil nada que seja predominantemente abstrato, pois a criança não possui plenamente desenvolvida em seu ser orgânico a maturidade necessária para a intelectualização, visto que ela ainda aprende muito, nessa fase, por meio da imitação. Se a criança recebe muitos estímulos e passa a pensar intelectualmente, já na primeira infância, ela perde sobremodo a capacidade de imitação e passa a utilizar forças grandiosas para aprender, forças estas que deveriam estar sendo utilizadas nas transformações de seu corpo físico.

Segundo Ignácio (2014), quando o adulto tenta levar estas experiências que a criança adquire por meio do brincar à consciência dela, ele estraga a brincadeira, afastando, então, a criança da ação e do movimento, separando-a do mundo ao qual ela ainda está unida, pois a criança pequena é inteiramente força de vontade, ela só quer agir, transformar, brincar.

Cabe fazer aqui algumas reflexões a respeito desse assunto, pois de modo geral, vivenciamos nos tempos atuais uma revolução e uma mudança do brincar infantil. Em alguns contextos, essa descrição de criança que brinca não se presencia mais, pelo menos não de forma tão intensa. Vemos muitas vezes as crianças querendo passar horas e horas seguidas em frente à celulares, tablets e televisões. Como serão essas crianças que não vivenciam em suas vidas o brincar? Que não experimentam a criação por meio do brincar? O que as crianças da era da informação estão aprendendo em suas brincadeiras eletrônicas? Essas questões trazem inquietações e angústias, já que não sabemos ainda os resultados dessa nova época. Uma coisa é fato e não podemos negá-la – a tecnologia está aí e faz parte do cotidiano de crianças e adultos – mas como vamos fazer uso dela de modo consciente, sem permitir que nossas crianças se prejudiquem e percam seus espaços e tempos de brincar num mundo além do virtual?

Essas questões são cada vez mais pertinentes diante da atualidade, contudo permanecem sem resposta. Os jardins Waldorf, em contrapartida, procuram ofertar para a criança um ambiente o mais natural possível, que propicie o contato com a natureza e possibilite

a criança explorar, desenvolver e desafiar seus limites corporais. Sobre esse aspecto Levy (2019) aponta para uma situação ideal.

É interessante que o terreno não seja completamente plano, mas que haja desníveis que estimulem o desenvolvimento motor da criança. Concentrar alguns arbustos, bem próximos uns aos outros, permite que a criança tenha um pequeno bosque, no qual possa entrar e sair. E é instigante manter terra nua, onde seja possível cavoucar. Pode haver balanços, gangorras, escorregadores, além de tábuas e cavaletes para que as crianças construam seus cantinhos. Cordas, bolas, pernas de pau, carriolas, pás, panelas e baldes para a areia completam o ambiente. (LEVY, 2019, p. 214)

No contexto da pedagogia Waldorf, cuidar do ambiente e dos elementos que se oferece a criança em seus espaços educativos é extremamente importante, ainda mais porque esse ambiente não se limita ao físico, mas relaciona-se também ao campo dos sentimentos e emoções. Por isso o compromisso da professora com sua autoeducação é um dos pilares que sustenta essa metodologia.

De acordo com Levy (2019, p. 147) Steiner “não discorreu sobre aspectos metodológicos, rotinas, formas de lidar com tempo e o espaço da criança pequena”, contudo forneceu parâmetros amplos e abertos que se configuram como elementos constitutivos do trabalho no jardim Waldorf. Isso possibilita a criação e adaptação de atividades a serem propostas num jardim Waldorf em qualquer parte do mundo, desde que observados os princípios do exemplo imitativo e da autoeducação. A professora é convidada a observar a realidade circundante no qual o jardim está inserido e oferecer experiências que estejam alinhadas com a cultura local. Contudo, Levy (2019, p. 147) aponta que “o jardim Waldorf tendeu, no decorrer das décadas, a engessar uma estrutura básica, perdendo a soltura das diretrizes amplas.”

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre esse aspecto, visto que a pedagogia Waldorf é hoje uma corrente pedagógica que continua em expansão, além de inspirar diversos professores, como eu que busco atuar a partir desse conhecimento dentro de um espaço público. O fato de não existir um currículo ou diretrizes fechadas para guiar os jardins Waldorf abre diversas possibilidades de atuação dentro dessa perspectiva, o que nos leva a seguinte pergunta: o faz um jardim ser Waldorf? São os brinquedos naturais? As atividades desenvolvidas? O espaço físico?

Para Levy (2019) a resposta é o compromisso da professora com os conhecimentos antroposóficos e a sua visão de ser humano. O constante trabalho de observação da turma, bem como de cada individualidade que a compõe, aliado aos estudos da antropologia antroposófica, são fatores fundamentais para se atuar dentro da perceptiva da pedagogia Waldorf.

Considero importante ressaltar essa discussão, uma vez que como professora da rede pública, por diversas vezes me fiz esse questionamento. Em minha ânsia por atuar a partir dessa proposta pedagógica no meu ambiente de trabalho, muitas vezes esbarrei em diversos desafios por acreditar que para ser Waldorf seria necessário ter um espaço, mobiliário, tempos e atividades pedagógicas idênticas ao que, de modo geral, observamos nos jardins Waldorf. Contudo, ao longo desses anos refletindo sobre meu trabalho e em especial durante a realização dessa pesquisa, cheguei a uma resposta próxima a de Levy (2019): o que faz uma pessoa atuar numa perspectiva Waldorf é justamente aquilo que ela consegue carregar da essência dos conceitos trazidos por Rudolf Steiner. Atuar a partir desse olhar específico, permite que busquemos adequar as atividades propostas à nossa realidade, mantendo o respeito à visão antroposófica do desenvolvimento infantil, bem como o respeito à cada individualidade.

Após compreender um pouco sobre o desenvolvimento e a educação da criança à luz da antroposofia, passemos a olhar agora para a educação da sensibilidade.

## **1.8 – A educação da sensibilidade na educação infantil**

Impossível iniciar uma discussão sobre educação da sensibilidade sem primeiro falar de sua origem, a estética. “Estética vem do grego *aisthesis* e significa percepção, sensação” (FERREIRA, 2013, p.39). Nos dias de hoje, o uso da palavra estética está muito relacionado à beleza, centros de estética, locais onde são realizados procedimentos para melhorar a aparência do corpo físico etc., porém a estética é uma disciplina relacionada inicialmente à filosofia, que hoje se liga também a outras áreas do conhecimento como a educação, a arte, a psicologia etc. Cabe ressaltar que grandes nomes como Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, Schiller entre outros já se debruçaram sobre essa disciplina e trouxeram grandes mudanças e contribuições para o seu entendimento.

Apesar de estar intrinsecamente relacionada ao conceito de belo, a estética vai muito além disso, pois se relaciona com o sentido e as sensações do ser humano. Baumgarten define a estética como “a ciência de como as coisas podem ser conhecidas (cognose) pelos sentidos” (Ferreira, 2013, p.40). É possível perceber, dessa maneira, que se trata de uma disciplina complexa que abarca uma grande dimensão da formação humana e sua discussão se faz urgente e fundamental no campo da educação e nas instituições de educação infantil.

De acordo com Ferreira (2013) uma das grandes contribuições de Baumgarten para a estética está no fato dele ter aberto espaço para a uma discussão filosófica que abarca o “território da sensibilidade” (p.40).

Ainda segundo Baumgarten, existe uma ciência no mundo sensível, o que torna possível a aproximação e o diálogo entre a concepção de estética como percepção e sensibilidade e a educação. A estética vem sendo utilizada com frequência para conceituar uma educação voltada para a formação ampla do sujeito, que contemple as diversas esferas que compõem o ser humano como o racional, a corporal e sensível. (FERREIRA, 2013, p.41)

Podemos definir o que estamos considerando como ser sensível fazendo uso das palavras de Ostrower (2014, p. 12). De acordo com a autora a sensibilidade está “baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós.” Portanto, um ser sensível está conectado com seu mundo, está aberto para experimentar, conhecer e sentir, mas sabe fazer isso sem se perder na imensidão de informações e sensações que temos disponíveis.

Nesse sentido, Bondía (2002, p. 20) em seu reconhecido artigo intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” nos convida a repensar a educação para além do técnico/científico e político/crítico para adentrar numa discussão sobre a educação a partir da experiência e do sentido. “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.”

O autor define como experiência aquilo que nos toca, que nos passa, que nos acontece. A partir dessa visão, fala sobre como a experiência está cada vez mais rara na sociedade moderna, devido à grande quantidade de informação, de opinião, da falta de tempo e do constante envolvimento do ser humano com o fazer, mas o fazer sem sentido. Bondía (2002), propõe, no entanto, parar, dar tempo para que possamos sentir e viver verdadeiras experiências.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Para ele, um sujeito capaz de experienciar precisa necessariamente se expor, demonstrar certa abertura para que a experiência possa fazer dele um lugar de passagem, de pouso e assim o transformar. Bondía (2002, p. 25) discorre sobre a origem da palavra experiência e mostra que esta “vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo”. Nesse sentido, ele afirma que a palavra experiência está ligada à travessia, a se lançar ao desconhecido e enfrentar os perigos que surgem nessa travessia, para enfim ser formado e transformado durante o percurso, “é experiência, aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” Esse é o saber que advém da experiência, pois ele vem de dentro e surge com a experiência vivida, este saber é diferente da informação e do conhecimento que se adquire de fora, que se recebe do mestre, sem, contudo, adentrar o sujeito da aprendizagem.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Portanto, cada experiência é única, pois mesmo que o acontecimento seja o mesmo, cada indivíduo dará um sentido próprio àquilo que experimentou. Assim, Bondía (2002) afirma que a experiência tem uma qualidade existencial por ser única, pessoal e intransferível, por estar ligada a uma existência concreta e singular. A experiência e o saber da experiência, para ele, é o que possibilita ao ser humano se apropriar de sua própria vida. Contudo, a ciência moderna transformou a ideia de experiência em experimento. O autor nos apresenta as diferenças existentes entre esses dois conceitos.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (BONDÍA, 2002, p. 28)

Bondía (2002) nos convida, desse modo, a repensar o papel da escola diante da necessidade de uma vida humana mais rica de experiências e sentido. Ao invés de transmitir o

conhecimento estéril e desligado do cotidiano, que os espaços educativos sejam locais de experiências, que tocam tão profundamente o sujeito a ponto de formá-lo e transformá-lo.

Os escritos de Bondía pode nos remeter, a princípio, a um sonho impossível, a uma utopia. Contudo, a necessidade dessa calma, dessa pausa que ele menciona, se faz cada vez mais urgente e necessária. A sua proposição ganha espaço nessa discussão à medida que as instituições de educação se constituem como espaço privilegiado para a experiência. A criança pequena, por sua própria natureza, tem grande potencial para ser esse sujeito aberto ao conhecimento, que se lança com coragem, que tem calma para apreciar, para ouvir as pequenezas da vida, porém, muitas vezes, a escola e/ou a família, logo cedo tiram isso da criança e a lançam num universo do conhecimento vazios de sentido, da pressa e da falta de tempo característicos do mundo adulto. Portanto, uma educação para a sensibilidade, ou seja, uma educação que permita à criança conhecer o mundo através dos seus sentidos e apropriar-se dele e de si mesma, perpassa necessariamente pelos caminhos da organização dos espaços e dos tempos, bem como da experiência e da arte.

De acordo com Rojas, Lima e Braga (2021, p. 238), “a aprendizagem passa pelos sentidos, pela capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar, provar, e proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com o seu meio.” Os autores afirmam que ao se pensar a arte como uma área do conhecimento humano que apresenta diversas possibilidades de expressões e manifestações, “podemos então relacionar a arte como possibilidade da promoção do elo entre o homem e o seu mundo, ou seja, um encontro pessoal, de expressão de linguagem e criação de sentido.” Além de reafirmar o que postula Bondía, os autores corroboram também com as ideias de Dewey sobre a arte como experiência.

Luz (2011, p. 317) afirma que Dewey lutou contra os dualismos corpo/mente, razão/emoção, arte/ciência, pois para ele existe uma ligação e uma relação de continuidade que conecta todos os saberes para a formação do ser humano integral, porém o advento do capitalismo acentuou sobremaneira esses dualismos e prevaleceu a ciência, a razão e a mente em detrimento da emoção e da arte. Da mesma forma, os sentidos que servem ao intelecto são enaltecidos, enquanto os que se distanciam deste são relegados à segundo plano. No entanto, Dewey sugere que por meio da arte e da experiência estética “o uso dos sentidos recupera o seu sentido originário quando abarca e interpenetra todas as coisas do mundo, levando a “criatura” a experimentá-las, apontando os seus significados.”

[...] toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no

entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (DEWEY, 2002, p. 76 in WOSNIAK, 2018, p. 5).

De acordo com Haubert (2021), Dewey defende que a arte faz parte do cotidiano e não pode ser entendida fora do seu contexto e do fluxo da vida. Para ele, a arte é uma experiência viva de interação entre o organismo e o meio.

Pois bem, para Dewey a arte não era nem o objeto físico, nem a forma, e nem a expressão de sentimentos, embora o filósofo reconheça que o objeto material é necessário, que a forma é importante e que os sentimentos também desempenham um papel. No entanto, o cerne de sua concepção de arte é a experiência. (HAUBERT, 2021, p. 110).

A autora segue dizendo que seria possível resumir a concepção deweyana na seguinte expressão: arte = experiência estética. “Sendo que a experiência estética é nada mais do que o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa.” (DEWEY, 2010, p. 125 in HAUBERT, 2021, p. 110). Para o autor a arte não deveria ser um objeto para ser exposto e apreciado em um museu, mas deveria antes de tudo ser caminho para enriquecer as vivências, além de configurar-se como algo envolto no processo básico da vida de qualquer indivíduo.

A percepção, compreendida na filosofia da Arte como experiência tem o poder de reorganizar a consciência, de tornar a visão autônoma, questionando as “interpretações autorizadas” da obra de Arte. Este é o conhecimento democrático e libertador, quando qualquer pessoa que aprende e ressignifica através da sua própria experiência o saber estético. É pensar em nutrir esforços para dar sentido às experiências, insistindo na capacidade da imaginação, percepção, sentimento, como fontes promotoras de conhecimento. (WOSNIAK, 2018. p. 2)

Wosniak (2018, p. 7) afirma que na concepção deweyana, a unicidade da arte com a experiência estética é o que mantém viva a capacidade humana de sentir o mundo, e esse processo seria responsável por revigorar e revitalizar o ser humano. “A arte é uma forma, um modo de satisfazer e realizar de maneira mais aprimorada a nossa percepção das coisas. É ao mesmo tempo um regozijo do ato de fazer com o de perceber – um exercício inteligente entre o pensamento, a ação e o controle da natureza”, desse modo, a arte seria a integração entre o pensar, sentir e querer.

O autor segue dizendo que ao apresentar suas ideias, Dewey retira o exclusivismo da arte para alguns e a coloca em um lugar junto aos processos do viver, por esse motivo atribui



grande significado à natureza, pois seria dela que surgiria as coisas esteticamente admiráveis. Contudo, Dewey considerava tudo natural, pois para ele a natureza impera sobre todos.

Mas a natureza não está só - para que ela aconteça, precisa ser experimentada pelos seres humanos. É nesse sentido que a apreciação ganha destaque importante na obra do nosso filósofo. Apreciar alguma coisa é revelar como essa coisa mostra-se na nossa experiência, ou seja, é dizer da nossa prática, como o Ser é percebido – ser é ser experimentado. (WOSNIAK, 2018, p. 14)

O ser humano é convocado a um novo modo de ver a arte, a natureza, bem como a se relacionar com o mundo que o cerca. E é nesse sentido, que a importância da educação da sensibilidade se mostra urgente, pois “a função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber” (DEWEY, 2010, p. 548 in WOSNIAK, 2018, p. 9). O autor, aponta para a importância dos espaços educativos como locais privilegiados para oportunizar às crianças verdadeiras experiências estéticas.

Trazer a Arte para o centro da vida cotidiana, como requer Dewey, é acreditar que esse cotidiano possa ser poetizado. O lugar potencial para que essas transformações ocorram seria, sem dúvida, os espaços educativos. Manter um projeto educativo voltado às questões estético-artísticas propiciaria que os novos apreciadores de Artes fossem realmente apreciadores capazes de transformarem as experiências incipientes em experiências estéticas. (WOSNIAK, 2018, p. 15)

As ideias postuladas por Dewey abrem a possibilidade de um novo entendimento sobre a arte, sendo importante apresentá-las, mesmo que de forma breve, por acreditar que os espaços da educação infantil deveriam ser permeados por tais noções. Por acreditar que a experiência e a arte podem nos trazer um novo modo de ver, perceber e fazer educação. É importante ressaltar que estamos apontando para a importância de uma educação para a sensibilidade, capaz de auxiliar a criança na descoberta do mundo e de todas as suas coisas (belas e feias), dos sentimentos que nela surgem (bons ou ruins) e na lida com o outro e consigo mesma.

Desse modo, educação da sensibilidade implica ritmo, movimento, mudança, ação e transformação. Ao adentrar esse tema no universo da educação infantil, faz necessária inicialmente a compreensão da complexidade das infâncias que se constituíram no Brasil, bem como do processo de escolarização dessas crianças. Conforme já mencionado, somente a pouco tempo atrás a criança adquiriu o direito de estar na escola infantil, independente da necessidade da família, do mesmo modo a instituição de educação infantil passou a ser reconhecida como espaço legítimo de educação. Portanto, uma construção que teve seu início como prática assistencialista e foi se transformando em uma pré-escola que tinha um objetivo de adiantar

conteúdos e comportamentos do ensino fundamental, faz com que ainda seja muito comum encontrar instituições que seguem um modelo escolarizante de rotinas e atividades. Esse tipo de modelo dificulta sobremaneira que a dimensão do sensível adentre a escola da infância, pois não há o tempo necessário para que a criança possa desenvolver e aprofundar conexões de sentido.

Quando este tempo não é respeitado de forma suficiente pelas rotinas institucionalizadas ou quando o ambiente impede a exploração e interação autônoma das crianças, pode ocorrer o que, nessa escrita, chamamos de relação de sub-existência das linguagens e experiências estéticas das/nas infâncias, subordinando-as a uma estrutura curricular previamente prescrita. (OURIQUE; BUENO; ALMEIDA, 2022, p. 1145)

As autoras apontam para questões caras a esse debate, a saber: as professoras de educação infantil muitas vezes são questionadas e se questionam sobre a validade de sua formação, já que uma dimensão do seu trabalho muito se assemelha aos cuidados dados à criança em seu lar; as professoras costumam receber orientações e intervenções dos gestores educacionais, que muitas vezes não condizem com a realidade da educação infantil; e a noção de escolarização ainda se faz muito presente nas instituições de educação infantil, mesmo que diversos movimentos a favor da infância e da escola da infância venham apontando para as especificidades da infância e necessidade de renovação escolar. Todos esses fatores são apontados como dificultadores na construção de uma educação para a sensibilidade na educação infantil.

A natureza do trabalho na Educação Infantil é complexa e multidimensional. Tanto os referenciais teóricos da área, quanto os documentos legais que estruturam as propostas curriculares apontam para a necessidade desse olhar sensível para a inteireza da criança, ou seja, como alguém que interage e aprende com o corpo inteiro. Nos contextos de Educação Infantil, o que se observa, muitas vezes, é um distanciamento desta concepção multidimensional, substituída por uma compartimentalização dos processos educativos, que pode ser observada, por exemplo, na inflexibilidade do currículo (com seus horários e espaços específicos), na falta de comunicação entre as docentes e nas condutas das professoras frente às demandas das crianças. (OURIQUE; BUENO; ALMEIDA, 2022, p. 1147)

Essa compartimentalização do currículo, dos tempos e dos espaços nas escolas de educação infantil, assim como acontece também em outras etapas do ensino, inclusive na universidade, acabam por marginalizar as linguagens artísticas, bem como os ritmos infantis. “Assim, os movimentos corporais das crianças, os gestos sutis, suas vocalizações, suas relações e expressões de vontades são integrados para, logo em seguida, sub-existirem em uma proposta curricular sistemática.” (IDEM)

Ourique; Bueno e Almeida (2022, p.1149) afirmam que a visão adultocêntrica, predominante na maioria das escolas de educação infantil, faz com que esses espaços tenham uma compreensão equivocada do modo como a criança aprende e acabam dando muita ênfase no desenvolvimento cognitivo, por entenderem que este estaria em oposição à sensibilidade. “Essa ênfase na dimensão cognitiva pode ser percebida, por exemplo, quando os direitos de aprendizagem das crianças - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - acabam ficando sem espaço no currículo.”

O ponto central da discussão gira em torno do tempo. É sabido que a criança se relaciona com o tempo de um modo totalmente diferente do adulto, portanto um espaço destinado à educação da criança pequena, que entende as suas necessidades e que se preocupa com o desenvolvimento integral, precisa funcionar em um tempo mais calmo, como aquele sugerido por Bondía, no qual se possa observar, apreciar, ver, ouvir, sentir, trocar experiências e saberes, estabelecer conexões, experimentar. Nesse sentido, um planejamento que acolha os tempos e ritmos da criança requer um tempo maior para que a experiência, como aquilo que nos toca, possa de fato acontecer.

As autoras apontam que para se criar um ambiente esteticamente favorável, o ideal seria que a professora pudesse contar com o apoio da equipe da escola, com a participação da família, ter espaços de trocas com os pares e formação continuada, contudo, sabemos que essa não é uma realidade na maioria dos espaços de educação infantil. Assim, o entendimento que a professora tem em relação ao seu papel diante das crianças, à função da escola da infância e da educação da sensibilidade são cruciais para determinar o tom que seguirá a educação dos pequenos.

[...] independente do contexto de apoio de seus pares, da coordenação da escola ou das famílias, a profissional que está atuando pode estabelecer com as crianças um clima de acolhimento e cooperação às curiosidades e investigações que as crianças estão realizando. Esta conduta ética e solícita com as manifestações e aprendizagens das crianças está na base de uma proposta de educação integral e cidadã no âmbito da Educação Infantil. (OURIQUE; BUENO; ALMEIDA, 2022, p. 1152)

As autoras, assim como eu, questionam recorrentemente os cursos de formação de professores, que pouco cultivam a sensibilidade no desenvolvimento profissional, fazendo com que a profissão de professora seja refém de muitos tabus. “Compreender o quanto esses tabus impulsionam as escolhas e práticas dos professores no dia a dia pode ser uma chave de acesso para produzir outras sensibilidades diante dos gestos das crianças.” (IDEM). Portanto, uma formação que possibilite aos professores mais experiências artístico-estéticas, pode auxiliar na construção de um espaço mais propício para atender as necessidades infantis, já que um

ambiente esteticamente acolhedor está presente em diversos detalhes que compõem a educação infantil.

A educação estética está presente na construção da aprendizagem, nas vivências culturais, no vocabulário que as professoras usam para apoiar as criações e a imaginação infantil. Este gesto sensível também atua na construção de uma autoimagem saudável e na percepção das diferenças entre pensamento adulto e infantil, por exemplo. Este saber subsidia uma formação mais ampla e solícita às manifestações humanas e culturais, capaz de estabelecer vínculos de sentido entre o sujeito e o mundo, as vivências cotidianas e a herança da tradição, a mente e as emoções. (OURIQUE; BUENO; ALMEIDA, 2022, p. 1158)

Podemos, então, estabelecer que para uma educação mais sensível na educação infantil o foco não é o ensino, mas sim as experiências e oportunidades de se expressar criativamente, de se movimentar, de explorar e de estabelecer conexões que são ofertadas à criança.

Sabemos que o pensamento e o conhecimento da criança são produzidos numa relação bastante próxima com suas vivências. Segundo os estudos mais contemporâneos da neurociência, é através dessas vivências que a criança vai contornando sua mente, seu corpo, suas emoções. Ela internaliza as situações do cotidiano e constrói o “eu neural”, entendido por Damásio (1994, p. 245) como “subjetividade, a característica-chave da consciência”, ou seja, ela vai atribuindo a essas experiências, consciente e inconscientemente, valores afetivos, emocionais, cognitivos e lógicos. (OURIQUE; BUENO; ALMEIDA, 2022, p. 1156)

A arte em todas as suas vertentes é a instância máxima quando falamos em educação da sensibilidade, contudo não é o único caminho para a criação de um ambiente esteticamente acolhedor. A brincadeira livre também é um espaço que abre possibilidade para diversas aprendizagens emocionais, físicas e cognitivas. As experiências realizadas pelas crianças durante a brincadeira, são incomensuráveis e apesar disso, em muitos contextos, a escola da educação infantil insiste em negar esse tempo à criança.

[...] no brincar livre, existe na liberdade e espontaneidade da expressão, na capacidade de apreciar e desfrutar até mesmo daquilo que não entendemos, gestos que, na infância, são abundantes e que, podem ser mais expressivos nos adultos que aprendem, em sua formação estética, a cultivar atitudes criativas e sensíveis no seu dia a dia. (OURIQUE; BUENO; ALMEIDA, 2022, p. 1156)

Podemos perceber, a importância da educação da sensibilidade para o fortalecimento de uma visão mais humana e sensível da profissão docente, da prática pedagógica, da instituição escolar e da educação da criança pequena. Contudo, podemos perceber também que muito ainda precisa ser realizado nesse caminho de construção, principalmente em relação à formação dos professores que insiste num paradigma formativo racionalista em detrimento do sensível. É justamente nesse ponto que a pedagogia Waldorf se destaca, pois conforme já mencionado, é

um curso que destina metade de sua carga horária para a formação estética da professora. Do mesmo modo, nas escolas Waldorf, o ensino da arte em suas diversas vertentes tem o mesmo peso e importância que as demais matérias do currículo, além de todo o ensino ser realizado por meio da arte.

O pensamento estético que subjaz ao emprego da arte na prática pedagógica Waldorf se baseia nos pensamentos de Schiller e Goethe. De acordo com Trezzi (2011, p. 69) Schiller foi o primeiro autor a utilizar o conceito de educação estética e a compreendê-la como a arte do belo, apontando também para a beleza natural “mostrando a importância da influência do ser humano para que haja beleza; além disso, partindo do conceito original de *aisthêsis*, afirmou a possibilidade de aprendizagem do belo, e as mudanças que essa aprendizagem pode trazer para quem o aprende”.

Para Schiller há no ser humano duas forças formadoras que ele denomina de impulso sensível e impulso formal. O impulso sensível é aquele ligado ao físico-material que prende o ser humano ao mundo das sensações. Já o impulso formal liga-se a natureza racional do ser humano e aspira a liberdade. O autor aponta que quando predomina o impulso sensível a pessoa tende a permanecer no lado racional e materialista, mas se é o impulso formal que predomina, a pessoa tende a permanecer nos aspectos emocionais, sendo necessário, desse modo, um equilíbrio entre a razão e a emoção, ou sentimento e entendimento. Trezzi (2011, p.70) afirma que

Percebemos, então, que para o autor, o conceito de beleza (ou de estética) reside na síntese entre sentimento e entendimento. É aqui que entra a questão da educação estética. Para Schiller (2002), a estética pode ser aprendida, e essa aprendizagem se dá aos poucos, dentro do já citado equilíbrio entre sentimento e entendimento.

O terceiro impulso capaz de equilibrar os dois outros é o que Schiller denomina de impulso lúdico. “O impulso lúdico é o equilíbrio que o homem consegue quando se libera das limitações da sensibilidade e da razão, a partir de um salto dialético que supera esta oposição” (VERÁSTEGUI, 2007, p. 4 in TREZZI, 2011, p.71). A busca pelo equilíbrio dessas forças que atuam no ser humano constitui a função principal da educação estética.

De acordo com Bach Jr.; Stoltz e Da Veiga (2012, p. 131) os estados de consciência schilleriano, denominados impulsos, foram a principal influência sobre Steiner. Os autores apontam ainda para outras questões importantes na obra de Schiller que acabaram por influenciar Rudolf Steiner, a saber:

[...] lei da unidade do agir e conhecer humanos (SCHILLER, 1990, p.102), do valor da vida determinado pelo próprio sujeito (id, p. 110), da subjetividade inicial do indivíduo a ser superada (id, p.105) e da ideia de humanidade como meta da existência e liberdade (id, p.77), serviram de inspiração ao debate steineriano sobre a liberdade humana.

Vemos, desse modo, que a educação Waldorf, pensada por Rudolf Steiner como uma educação para a liberdade, sofreu as influências das ideias preconizadas por Schiller de que para alcançar a liberdade, o ser humano deveria trabalhar em si mesmo, buscando, por meio da arte e da educação estética, o equilíbrio entre os impulsos formal e sensível que dominam o ser humano. Bach Jr.; Stoltz e Da Veiga (2012) afirmam que Rudolf Steiner, baseado em Schiller, acreditava que o ser humano seria capaz de alcançar a liberdade a partir de uma consciência que superasse os determinismos. Os autores afirmam ainda que para Schiller, a arte é um caminho que possibilita ao ser humano transcender a razão e o sentimento e encontrar a liberdade, ele via na arte e na educação estética um instrumento de elevação do ser humano para além da realidade físico-material, pois para ele adentrar no universo da arte era adentrar o mundo do espírito. “O objeto da arte no pensamento schilleriano não é somente o som, as cores, a palavra poética, a matéria. Seu conceito é amplo, abrange o próprio ser humano.” (BACH JR.; STOLTZ; DA VEIGA, 2012, p. 127). Desse modo, “a própria vida humana torna-se uma obra de arte e o ser humano o material a ser trabalhado.”

O artista do humano é uma escultura que modela e esculpe-se a si própria, a partir da essência interna, que é o seu parâmetro objetivo. Transformar-se guiado pelo seu ideal puro significa superar a sua subjetividade e transcender a ilusão e o arbítrio. Tornar a vida uma obra de arte é um esforço para manifestar o ideal através da conjugação entre dois âmbitos opostos, entre o ser e o vir a ser, entre como se está (como se encontra) e o que se é (deve ser), entre a possibilidade e o necessário. (BACH JR.; STOLTZ; DA VEIGA, 2012, p. 129)

Diante do exposto, podemos compreender dois pontos centrais na pedagogia Waldorf. O primeiro diz respeito a importância dada a arte e a educação estética em todo o seu fazer pedagógico, pois como já apresentado anteriormente, a divisão trimembrada do ser humano em pensar, sentir e querer, tendo o pensar e o querer em oposição um ao outro, apresenta o sentir como campo de mediação entre essas duas partes, sendo a arte a grande responsável por auxiliar o ser humano na apreensão e compreensão de si mesmo. O que vale destacar na pedagogia Waldorf é que sua visão de ser humano é a base para se pensar todas as atividades na escola e há sempre um cuidado muito grande em não valorizar apenas a parte do pensar, mas equilibrar e trabalhar também o sentir e o querer. O sentir é trabalhado sistematicamente pelas artes e o querer é trabalhado por meio das manualidades.

O segundo aspecto trata do autocultivo e autoeducação tão caros aos professores Waldorfs, pois como visto, a educação estética não se restringe à criação de obras artísticas, mas antes liga-se a uma noção de desenvolvimento humano em busca de um ser ideal. “A autoeducação docente que busca criar um estado que transcende os impulsos da matéria e da forma é a tradução prática dos fundamentos teóricos encontrados no pensamento schilleriano.” (BACH JR.; STOLTZ; DA VEIGA, 2012, p. 138).

Nesse sentido, Bach Jr. (2020), discute em seu artigo intitulado “o autocultivo e a educação para a sensibilidade na pedagogia Waldorf” o papel da experiência estética e da sensibilidade humana dentro dessa perspectiva pedagógica. O autor afirma que enquanto as pedagogias tradicionais continuam a valorizar o desenvolvimento cognitivo, a pedagogia Waldorf baseia-se num paradigma diferente.

O desenvolvimento cognitivo é tão importante quanto o desenvolvimento dos sentimentos e da sensibilidade. Isso não quer dizer que a importância de ambos seja idêntica, mas sim equivalentes, ou seja, a potencialização dos sentimentos e da sensibilidade no espaço escolar possui contribuições tão significativas para o devir humano quanto a potencialização da inteligência humana. (BACH JR., 2020, p. 3)

Além da inspiração na filosofia estética de Schiller, Rudolf Steiner também sofreu forte influência da obra artístico-cultural e científica de Goethe, que o inspirou com sua fenomenologia. De acordo com o autor “existe um fio condutor que parte da fenomenologia e da arte de Goethe e chega à configuração dos procedimentos pedagógicos da educação Waldorf” (IDEM). A ciência moderna com seu modo de estudar a natureza, separando-a de seu contexto, dividindo em partes, isolando, descartando fenômenos que não se enquadram, excluiu a sensibilidade do processo de desenvolvimento humano. Goethe, contudo, propôs um modo de observação da natureza que não renuncia à experiência dos sentidos, das sensações e dos sentimentos.

A experiência humana, base fundante da fenomenologia de Goethe, torna-se através de Steiner (2004) – aliada à influência que este teve de Friedrich Schiller (1759-1805) - o vórtice do dinamismo pedagógico: o sujeito aprendiz se conecta ao mundo através de suas experiências. Assim, a Pedagogia Waldorf valoriza a experiência estética na escola, na sala de aula, tanto para funções de refinamento da sensibilidade humana, quanto para funções de saltos de apreensão intelectual da realidade, que pode culminar em conhecimento científico. A educação cognitiva é acompanhada da educação dos sentidos, das sensações, dos sentimentos, da educação estética enfim. (BACH JR., 2020, p. 5)

Por esse motivo, a educação Waldorf valoriza sobremaneira a educação estética, pois nessa perspectiva a educação atua como possibilidade de transformação da interioridade

humana, visando assim a formação do ser humano como um todo. Nesse sentido, Bach Jr. (2020, p. 5) afirma que a “educação estética na Pedagogia Waldorf é compreendida como base de expansão da consciência, como atividade de refinamento e sensibilização da interioridade, aliada ao desenvolvimento da cognição.” O autor segue dizendo que

Na linguagem de Steiner, o corpo é o aparato que fornece impressões, graças a ele o mundo exterior pode ser captado e transformado em dados, porém, isso é pouco. A alma, ou o mundo da interioridade humana, colhe as impressões (os dados sensoriais) e as vive em si como sensações, emoções; enquanto o espírito humano elabora esses conteúdos interiorizados e quer transformar o mundo. Nesse encontro do ser humano com suas experiências, há o ensejo para sua autoformação. (BACH JR., 2020, p. 8)

Por esse motivo a formação artístico-estética é tão importante para o professor Waldorf, pois ela, entre outras coisas, se constitui como a base para um processo de autocultivo e autoeducação. Trazendo esse debate para a etapa da educação infantil na pedagogia Waldorf, podemos ressaltar essa necessidade de autocultivo da professora, pois nessa etapa de ensino uma de suas grandes tarefas é a de criar um ambiente apropriado, não só físico, mas também um ambiente anímico saudável.

Assim, a noção de que o educador é o ambiente no qual a criança se desenvolve fica patente. Há necessidade de que cuidemos do ambiente exterior objetivo, com todos os estímulos sensoriais que este contém, bem como do nosso ambiente interior subjetivo, que dará esteio à relação com a criança. (FEWB, 2020, p.8)

É nesse ponto que tanto a arte da educação, quanto a educação com arte entram em cena no ensino infantil na pedagogia Waldorf. Para o permanente processo de autoeducação, tão necessário para que a figura da professora, ela necessita da arte e das práticas artísticas, bem como precisa oportunizar um ambiente rico em experiências artísticas para que as crianças possam enriquecer seus repertórios. Bach Jr e Marin (2012, p.24) afirmam que

A educação estética está nas mãos do artista pedagogo, que tem diante de si o próprio ser humano como “material” artístico. A palavra-chave para o professor artista é vincular a arte ao todo, porque no todo a manifestação artística está viva, o que é integral possui capacidade auto reprodutiva pela dinâmica da própria vida, abraça a unidade; enquanto que a arte que apela às partes, que busca nos fragmentos a sua manifestação, nega sua melhor essência, afasta-se da fonte de sua vitalidade, apoia-se nas frações da multiplicidade.

Os autores afirmam ainda que cabe à professora Waldorf vivificar o conteúdo por meio de experiências estéticas, além de proteger a criança dos diversos estímulos fragmentados aos sentidos que se fazem cada vez mais presente nos dias de hoje. Nesse sentido, “visando ao



desenvolvimento sadio de órgãos sensoriais, na educação Waldorf o ambiente é de grande importância, e deve ser estético, com harmonia nas cores, nas formas do mobiliário, dos brinquedos e na distribuição destes na sala.” (FEWB, 2020, p.10)

Para Bach Jr e Marin (2012)

[...] em cada sala de aula temos uma individualidade que realiza a Pedagogia Waldorf, e esta individualidade deixa sua peculiaridade na sua fala, em seus gestos e expressões nos versos e poemas recitados, no seu traço em desenhos e pinturas, no seu senso estético de distribuição e exploração das cores, na musicalidade do seu canto e performance instrumental, na expressividade de sua dramaticidade. (BACH JR; MARIN, 2012, p.26).

É por esse motivo que os espaços de educação infantil Waldorf se preocupam em oferecer às crianças verdadeiras experiências, se preocupam com o tempo de realização das atividades, buscam cuidar do ambiente externo, da organização, da harmonia, da qualidade de tudo o que é ofertado à criança no espaço escolar (brinquedos, materiais, alimentos, gestos, palavras, histórias, canções etc.), pois sabe-se que tudo perpassa pelo âmbito da educação da sensibilidade e percebe-se a importância desta para a formação integral da criança pequena.

O que a experiência estética está fazendo dentro da Pedagogia Waldorf é fornecer, amplamente, vivências de unidade, contrapondo-se às vivências unilaterais, parciais ou fragmentadas. O ser que experimenta, na sua contemplatividade, na sua imitação, interpretação e criatividade, mantém-se coeso, íntegro nas dimensões humanas cognitivas, afetivas e volitivas. (BACH JR; MARIN, 2012, p.20)

Com isso justifica-se o ensino em épocas, que se constitui como uma tentativa de não compartimentalização das experiências na etapa da educação infantil, mas de trabalhar de maneira integrada com todas os campos de experiências, contribuindo dessa forma para uma educação que abarca as diversas dimensões do sujeito. Além disso, nos jardins Waldorfs, existe ainda uma preocupação em se oferecer atividade que tenham um início, meio e fim, importante para essa experiência de unidade e de não compartimentalização.

Como podemos perceber, tratar do tema de educação da sensibilidade nos desperta para uma gama de discussões possíveis e urgentes, pois uma educação que se preocupa com o desenvolvimento do ser humano em todos os seus âmbitos, precisa necessariamente se voltar para a educação do sentir, que tem na arte seu principal expoente, além de outros aspectos que pouco foram mencionados, por não ser o foco desse trabalho, mas que são tão importantes quanto. A importância de abarcar as experiências artísticas no dia a dia da educação infantil vem ao encontro do ideal de educação que impulsiona àqueles que acreditam no potencial da educação para o desenvolvimento integral dos seres humanos.

## CAPÍTULO 2 – RESULTADOS DISCUSSÕES

*Tudo, aliás, é a ponta de um mistério, inclusive os fatos. Ou a ausência deles. Duvida?*

*Quando nada acontece há um milagre que não estamos vendo.*

João Guimarães Rosa

Neste capítulo, apresento a narrativa de algumas experiências observadas e vivenciadas por mim, pesquisadora da minha própria prática, juntamente com as crianças que compuseram a turma de segundo período num jardim de infância da rede pública do Distrito Federal, durante todo o ano de 2022, no qual juntos pudemos compartilhar saberes, experimentar, aprender, se desenvolver, superar desafios, lidar com frustrações, brincar, crescer, se divertir, se encantar com o mundo, rir e chorar, além de uma infinidade de outras construções. A partir do relato dessas experiências, selecionadas por terem sua inspiração na pedagogia Waldorf, buscamos construir um diálogo com o referencial teórico apresentado nesse trabalho, a fim de discutir as contribuições destas práticas para uma educação da sensibilidade.

Podemos começar essa fase do trabalho de pesquisa retomando a definição de Holliday para caracterizar a sistematização de experiências, “é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo”. Desse modo, pretendo aqui não apenas narrar e descrever minhas práticas pedagógicas inspiradas na pedagogia Waldorf, mas também ter a oportunidade de olhar com criticidade, redescobrir seus fundamentos, buscando aprofundar a discussão sobre a educação da sensibilidade na educação infantil.

### 2.1– O ambiente

*Se o próprio professor for artístico, se apelar para a sensibilidade artística da criança e viver lecionando e educando artisticamente, aliado à sensibilidade artística da criança, ele irradiará a pedagogia do sentido artístico correta para o ensino e a educação, irradiará a atuação humana correta para todos os meios de educação e todas as matérias de ensino.*

Rudolf Steiner

Na busca por contribuir para a construção de uma educação que contemple as diversas dimensões que constituem a criança, começo afirmando que a realidade das escolas públicas

nem sempre é fácil e enfrentamos diversos desafios, sejam eles físicos, relacionais, institucionais, sociais que dificultam sobremaneira a realização de um trabalho de qualidade. Contudo, persisto no caminho buscando inspiração, forças, parcerias, respostas e enfrentando as dificuldades que o fazer pedagógico impõe. Nessas andanças, sem dúvida a pedagogia Waldorf é um esteio onde apoio minhas ações para a construção de um ambiente que acredito ser propício para a educação da criança pequena.

Gostaria, assim, de iniciar a discussão abordando a questão da organização do espaço físico para uma educação sensível. Rudolf Steiner (1996) nos alerta sobre a importância de se cuidar do ambiente físico e de tudo o que a criança pode perceber com seus sentidos, mas ressalta que esse ambiente deve ser compreendido em sua acepção mais ampla, incluindo também outras dimensões para além do que é materialmente visível. Sendo assim, faz-se necessário cuidar tanto do ambiente externo, quanto do ambiente interno quando falamos de educação infantil.

Ao realizar uma busca rápida na internet sobre a estética na educação infantil, me deparei com o seguinte: “A estética tradicionalmente usada na Educação Infantil é composta, geralmente, por decorações prontas ou feitas pelo professor e trabalhos de arte feitos de forma diretiva e dirigida, com objetivo de materializar um produto bonito para o olhar do adulto, desvalorizando a criatividade e coordenação motora em desenvolvimento da criança” (SANTOS, 2017, p. 18). Trata-se de um trabalho de conclusão de curso em que a autora discute a estética na educação infantil. Esse trabalho me chamou muita a atenção por refletir uma realidade que também observo constantemente nas escolas em que já trabalhei. Podemos afirmar que existe um certo padrão estético que se estabeleceu nas escolas de educação infantil, mas isso não significa que não devam ser discutidos e repensados. É comum, em uma sala de educação infantil, ter uma infinidade de itens colados nas paredes como as letras do alfabeto, números, chamadinha, calendário, combinados, rotina, aniversariantes, cartazes informativos etc., porém esse excesso de informação pode ser um fator de hiper estimulação para a criança.

Por isso, sempre busco em minha sala utilizar o menor número possível de cartazes e outros itens que podem se configurar como um excesso de poluição visual na sala. Geralmente há um estranhamento por parte das colegas de trabalho e na escola em que se desenvolveu a pesquisa, não foi diferente. Contudo, houve espaço de diálogo e de escuta e acima de tudo respeito ao fazer pedagógico de cada uma. Ainda em relação à essa questão, cabe dizer que faz parte da realidade da secretaria de educação do DF a divisão da sala com a professora do outro turno. Após conversarmos sobre esse assunto, chegamos a um acordo e ambas concordamos que os trabalhos expostos na sala seriam produzidos pelas crianças e não pelas professoras,

dessa forma ao longo do ano pudemos disfrutar de um ambiente menos poluído visualmente, além de valorizar as produções artísticas das crianças.

Sabendo da importância da organização do ambiente físico como parte da educação estética da criança pequena, assim que descobri em qual sala iria atuar, iniciei uma série de visitas à sala, e como num processo meditativo, fui buscando uma organização que fosse funcional, mas também agradável. É importante que os materiais de uso coletivo, os brinquedos, livros entres outros, fiquem à disposição das crianças, mas também que sejam limpos, organizados e bem cuidados, pois cada detalhe tem seu efeito sobre a educação. Lameirão (2020, p. 8) afirma que “o espaço organizado, sem excessos e limpo, torna-se referência para as crianças. Os espaços de dentro das edificações nos remetem ao nosso interior, nos leva à intimidade; e os de fora nos convidam à abertura para o mundo, à admiração.” Portanto, essa é uma dimensão do meu trabalho, como professora de educação infantil, que valorizo bastante, pois acredito no poder que o cuidado e a organização do ambiente exercem sobre o desenvolvimento infantil. Tenho em minha sala uma cabaninha, onde são colocados os brinquedos à disposição das crianças, conforme podemos ver na imagem abaixo.

Figura 6. Minha sala



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022.

Essa cabaninha, tem sua inspiração nos jardins Waldorf que sempre dispõem desse espaço em suas organizações, por se constituir como um local de acolhimento e calor, no qual as crianças ficam livres para explorar, criar e brincar. Lameirão (2020, p. 8) afirma que “as cabanas, por exemplo, podem ser feitas de vários materiais – lonas, tecidos e até de esteiras, sendo que estas últimas podem ser presas à parede e enroladas –, recriando espaços vazios na medida da necessidade. O espaço precisa propiciar ambientes onde a criança possa se recolher e vivenciar seu interior.”

Sabemos que a brincadeira é fundamental para a criança, pois é através dela que a criança se relaciona com o mundo, se expressa, organiza seu pensamento e seus sentimentos, por isso o momento da brincadeira faz também parte da educação da sensibilidade. De acordo com Lameirão (2020, p. 11) a palavra brincar se origina de vincar “que pode ser compreendido como formar vincos ou vínculos. Mas vínculo com o quê? Vínculo com o mundo, com o seu próprio corpo, com a comunidade cuidadora, com as crianças que brincam juntas, com a natureza e com tudo o que possa tornar-se brinquedo.”

Apesar de ser amplamente debatido no meio acadêmico, muitos profissionais que atuam na educação da infantil parecem não compreender a importância desse ato para a criança. Eu, no entanto, reconhecendo o quão fundamental é a brincadeira para o desenvolvimento integral da criança, procuro garantir ao menos uma hora de brincadeira livre diariamente. Quem entra na sala e percebe toda aquela movimentação, que a princípio parece caótica, pode não reconhecer a quantidade de aprendizagens, em todos os âmbitos, que estão acontecendo ali, mas o olhar atento revela como esse momento é rico no processo de construção de saberes.

Nesse sentido Steiner (2008b, p. 29) nos convida a observar a criança enquanto brinca. “Não podemos imaginar que ela não queira fazer o que faz quando brinca. Pôr que? Porque o brincar representa a liberação da atividade que quer sair do homem. O brincar da criança é alegria libertadora pela execução de uma atividade intrinsecamente humana.” O autor afirma que somente quem consegue compreender a seriedade com a qual a criança brinca, será capaz de compreender o brincar de maneira correta.

Ourique, Bueno e Almeida (2022) afirmam que existe no brincar a liberdade e espontaneidade de expressão, por isso esse espaço também pode ser considerado como uma dimensão na educação da sensibilidade. A esse respeito Rudolf Steiner (2008b, p.31) afirma que “quem observar o brincar infantil, verá como a natureza humana se projeta com toda a seriedade no manuseio dos objetos do mundo exterior”, isso enquanto se movimenta internamente criando sentidos e imagens que se projetam para fora. Para ele, a mesma capacidade de transformar que a criança utiliza ao brincar, será utilizada também na expressão artística, em suas variadas formas, pois esse é um lugar onde a criança ainda encontra liberdade na atividade interior para criar e transformar. Desse modo, tanto a brincadeira quanto o fazer artístico permitem que ela se projete no mundo, coloque para fora aquilo que vive em seu interior.

De acordo com Lameirão (2020, p. 7) “a criança finaliza as suas conquistas na primeira infância decidindo do que vai brincar e de qual jeito, assim, ela coloca objetivo em sua atividade. As brincadeiras dirigidas não permitem que a criança se ative por si e seja autônoma.”

Por esse motivo, prezo e defendo tanto o momento da brincadeira livre em minha organização pedagógica, pois garantir esse espaço é garantir que a criança se coloque por inteiro naquilo que faz, assim como na prática artística.

Compreender como os objetos que ofertamos para a criança no momento da brincadeira podem influenciar em seu desenvolvimento é fundamental para a escolha dos brinquedos. Lanz (1998) afirma que os brinquedos ofertados à criança devem possibilitar o desenvolvimento da fantasia e da imaginação, deve-se evitar o uso de produtos acabados e valorizar os brinquedos mais simples como blocos de madeira, bonecas de pano, tecidos de diversas cores e tamanhos etc. Por esse motivo a qualidade dos brinquedos disponibilizados é uma grande preocupação minha; sempre avalio as condições do material apresentado e procuro deixar à disposição os mais naturais e não estruturados, muitos destes têm sua origem na natureza e outros foram feitos por mim. Um brinquedo não estruturado pode dar margem à livre criação e imaginação, uma boneca sem expressões no rosto pode possibilitar à criança imaginar a expressão que ela quiser ao brincar, enquanto uma boneca com um sorriso permanente estampado no rosto, pode dificultar esse movimento interno da criança ao brincar. Os tecidos de diversos tamanhos e cores constituem-se em um rico material utilizado pelas crianças durante a brincadeira livre e que permite uma infinidade de criações. Nas imagens abaixo podemos ver alguns momentos de brincadeira das crianças utilizando os brinquedos que foram escolhidos levando em consideração essas indicações da pedagogia Waldorf.

Figura 7 – Criações com os tecidos



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

Na imagem abaixo, temos a foto de uma criança que havia engessado o braço, foi o seu primeiro dia na escola utilizando o gesso. Ela era muito tímida e estava com muita vergonha, não queria nem entrar na sala. Nesse dia, ela não quis brincar, preferiu ficar desenhando, mas

quando percebeu que todas as outras crianças estavam fazendo fila para “engessar” o braço utilizando os tecidos, para ficar igual a ela, ficou muito feliz e logo pôs se a brincar.

Figura 8 – Brincadeira com os tecidos



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

Os brinquedos são organizados em cestos e caixotes de madeira, evitando-se o uso de plástico. As mesas e cadeiras em minha sala são dispostas na tentativa de formar uma grande mesa na qual seja possível se experimentar a qualidade do “círculo”, no qual todos juntos possam compartilhar de tempos, espaços e momentos de aprendizagens. As luzes ficam preferencialmente apagadas, a fim de criar uma atmosfera mais natural, sem tantos estímulos da luz elétrica, que nos impendem de perceber as mudanças que ocorrem ao longo da manhã. Na imagem abaixo podemos ver a grande mesa e as luzes apagadas, criando um ambiente aconchegante e acolhedor. Ao longo do ano as crianças começaram a perceber que perto da hora de ir para casa, por exemplo, o sol já estava bem forte e a sala ficava bem clara.

Figura 9 – Ao redor da mesa



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Costumava de ter na minha sala, uma cesta de frutas e algumas castanhas e frutas secas, pois não era raro alguma criança chegar na escola com fome, e enquanto brincavam, descascava uma laranja ou uma mexerica e com isso a sala se enchia com aquele perfume gostoso. Num jardim Waldorf a professora prepara o lanche na sala e muitos processos do preparo do alimento são realizados pelas crianças. Podemos nesse momento, nos lembrar da sensação gostosa de chegar em casa e sentir aquele cheiro gostoso de um bolo ou um pão assando, de um milho cozido, de uma comida sendo preparada.

Reconhecendo essa importância, procurei encher a minha sala de aromas agradáveis como o de uma mexerica descascada, por exemplo. Quando chegamos no inverno, costumava levar uma garrafa com chá que enchia o ambiente com um cheiro gostoso. O momento do lanche, que era realizado na sala, também foi utilizado com esse intuito de despertar os sentidos, no qual nos dedicamos a sentir os aromas, experimentar as texturas e sabores dos alimentos oferecidos pela escola. Além disso, diversas brincadeiras e desafios foram realizados para incentivar as crianças a experimentarem novos alimentos. De acordo com Lameirão (2020, p. 11) “a hora da alimentação é um grande momento de união e relacionamento; por meio dela, o ser humano desenvolve íntima relação com o ambiente. É um momento de socialização muito importante, quando todos aprendem a esperar e a compartilhar do mesmo alimento.”

Sempre que possível, preparava algumas receitas com as crianças, como gelatina, pão, bolo, brigadeiro de banana, biscoitos entre outras, levando em consideração as dificuldades que esse tipo de atividade requer dentro da SEEDF. Contudo apesar das dificuldades, acredito muito no poder educativo e transformador dessas práticas na educação infantil, as crianças ficavam maravilhadas por compartilhar com seus colegas de momentos como esses. Foi possível constatar isso pela empolgação, pela entrega em cada etapa e pelos olhos que brilhavam. Além dos relatos que traziam e compartilhavam com as famílias e dos incontáveis pedidos de “vamos fazer de novo”. Nesse sentido, Lameirão (2020, p. 11) afirma que “o cuidado com o preparo dos alimentos leva a criança a vivenciar gestos plenos de sentido, como a modelagem da massa de pão, o manuseio dos ingredientes e a vivência – sobretudo tátil e olfativa – dos seus elementos, além do significativo gesto de servir à mesa.”

Podemos aqui destacar a importância dessas experiências para a educação da sensibilidade. Conforme já mencionado, a educação infantil na pedagogia Waldorf centra-se na maturação do corpo físico, incluindo o desenvolvimento dos sentidos. Proporcionar experiências que estimulam todos os sentidos da criança, revela o caminho de uma educação mais sensível ao ser integral da criança, já que a aprendizagem passa pelos sentidos, pela



capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar, provar, proporcionando, dessa maneira, a interação do ser humano com o seu meio.

Na fase da educação infantil, a criança está imersa no mundo dos sentidos e aprende através deles, portanto faz-se necessário incentivar e cuidar de tudo o que se relaciona a esse âmbito se queremos um ser humano plenamente desenvolvido. Além disso, podemos também retomar a importância da experiência como aquilo que nos toca conforme propõe Bondía (2002). Ao buscar ofertar esse tipo de experiência para as crianças, o faço na tentativa de que elas possam aprender a partir do saber da experiência, daquilo que elas puderam fazer, experimentar, tocar, cheirar, sentir, ver, ouvir. Da mesma forma, Dewey nos fala sobre como o uso dos sentidos abarca e interpenetra todas as coisas do mundo, possibilitando assim que o ser humano seja capaz de experimentar e apontar significados para a sua experiência, corroborando, dessa forma, a importância de se trabalhar o desenvolvimento dos sentidos na educação infantil a partir das experiências.

Rudolf Steiner (2000) afirma que para além do ambiente físico, faz-se de extrema importância a necessidade de um ambiente harmonioso, caloroso e amoroso, pois a criança acolhe em si tudo aquilo que acontece ao seu redor. De acordo com o autor, tudo o que se faz na presença na criança é percebido e internalizado por ela, sejam ações inteligentes ou tolas, morais ou imorais, por isso ele define a criança como um grande órgão sensorial que tudo capta, num movimento de fora para dentro. Tudo aquilo que a criança presencia, vivência, experimenta, percebe, vê, escuta passa a fazer parte da sua constituição e é nesse sentido que Rudolf Steiner afirma que o mundo, nessa fase da vida, deveria ser bom. As crianças, para uma formação harmoniosa, não deveriam passar fome, sofrer ou presenciar qualquer tipo de violência e pelo menos a escola, como espaço legítimo da educação da criança pequena, deveria ser um local seguro, onde a criança pudesse se sentir querida, respeitada, ouvida.

Na busca por assegurar esse ambiente acolhedor e ciente da importância deste para uma educação da sensibilidade, procurei sempre falar com um tom de voz baixo, abaixar para conversar olho no olho, escutá-las com atenção e presença, proporcionar momentos de brincadeira que possibilitavam o contato, o toque carinhoso e afetuoso um a um. Busquei ser carinhosa, cuidar dos gestos que realizava em sala, dos movimentos ao fazer uma atividade, das coisas que falava e até que pensava, do modo como caminhava e me portava diante das crianças. Lameirão (2020, p. 7) afirma que “a modulação da voz é um recurso poderoso e comunica à criança pequena muito mais do que o significado em si. Um educador consegue ser ouvido na medida em que se ocupe com a modulação de sua voz; dessa forma, as crianças acolhem o que ele expressa”.

O trabalho de autoeducação é essencial nessa perspectiva de trabalho docente, pois conforme Lameirão (2007) a educadora é o ambiente no qual a criança se desenvolve, portanto faz-se necessário cuidar do ambiente interior subjetivo que será a base para a relação da professora com crianças. O trabalho docente é extremamente exigente e atuar com a consciência de que cada detalhe importa e diz respeito à educação da criança, traz uma enorme responsabilidade para a figura da professora.

Segundo Steiner (1996), os estímulos têm efeito modelador sobre a criança, como a alegria provocada pelo ambiente, o rosto alegre ou triste dos educadores. Ele afirma que a professora deve permear calorosamente com amor todo o ambiente, pois quando a criança pode se desenvolver em uma atmosfera de amor, então ela se encontra em um seu espaço adequado. Foi nesse sentido, que a cada dia entrei na minha sala, buscando estar diante das crianças com leveza, tranquilidade, amorosidade e paciência.

Ourique, Bueno e Almeida (2022) propuseram que independente das adversidades, a professora pode atuar no sentido de estabelecer um clima de acolhimento e cooperação às curiosidades infantis. Nessa perspectiva, a realização semanal de passeios ao redor da instituição escolar constituiu-se como o espaço apropriado para se criar esse ambiente sugerido pelas autoras. Os arredores da instituição pelos quais caminhamos oferece uma diversidade de possibilidades, pois há gramado, terra, jardins ornamentados, plantas nativas do cerrado, entre outros. Abaixo podemos ver alguns registros realizados durante os passeios.

Figura 10 – Passeios ao redor da instituição escolar.



As crianças, nesses passeios, tiveram a oportunidade de experimentar a passagem do tempo, as chegadas das estações, as mudanças na vegetação, a observação das cores presentes na natureza, a observação e descoberta sobre os insetos e outros bichos, como calangos e pássaros do cerrado. Puderam fazer a coleta de sementes, a descoberta de sons que essas sementes produziam, pisar em folhas secas, ouvir o canto dos pássaros, perceber a chegada das cigarras, dos ventos, da chuva, sentir os aromas que compunha a paisagem etc. Foram experiências que proporcionaram às crianças apreciar a beleza da natureza, se encantar e aprender.

A observação atenta nesses momentos de passeios revelou diversas conversas engraçadas, discussões profundas e criação de soluções para problema encontrados no universo infantil, além de outras riquezas. Ultrapassar os limites impostos pelas quatro paredes da sala de aula se mostrou uma experiência cheia de aprendizagens, construção conjunta do conhecimento e desenvolvimento das crianças.

Até o momento abordamos como os sentidos podem ser estimulados a partir de diversas atividades que foram inspiradas na pedagogia Waldorf. São pequenas atitudes, mas que carregadas de intencionalidade pedagógicas, se configuraram como grandes aliadas para uma educação mais sensível na educação infantil. Cabe destacar que como a observação foi realizada ao longo de todo ano, diversas outras situações poderiam ser citadas, mas para que o trabalho não ficasse longo em demasia, optei por apresentar apenas um recorte, dando uma noção geral do trabalho realizado com as crianças.

## 2.2 – O ritmo

*Duas graças há no respirar: inspirar o ar e dele se livrar. Inspirar constrange, expirar liberta. Tão lindo é feito da vida uma mescla. Agradece a Deus quando ele te aperta, e agradece de novo quando te liberta.*

Johann Wolfgang Goethe

A compreensão de que faz parte do papel da educadora a organização, tanto dos espaços quanto dos tempos na educação infantil é fundamental para garantir uma educação de

qualidade, que busque ofertar para as crianças experiências capazes de educá-las em seu pensar, sentir e querer. Tivemos a oportunidade de discutir sobre a importância do ambiente, ou seja do espaço, estendido aqui para além do físico, como fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade da criança pequena, passemos agora a olhar para a organização dos tempos a partir da perspectiva da pedagogia Waldorf. Para isso, abordaremos primeiro a organização da rotina, mostrando como os conhecimentos antroposóficos inspiraram a organização do ritmo diário e semanal. Em seguida, falaremos do ensino em épocas, adotado na pedagogia Waldorf e que me inspirou a trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, na busca de oportunizar experiências de unidade. Por fim será tratado da roda rítmica, uma proposição pedagógica muito comum dos jardins Waldorf que proporciona o ensino por meio da fantasia e da imaginação.

Podemos iniciar, dizendo que para compreender como se dá a organização dos tempos na educação Waldorf, faz-se necessário antes entender o conceito do ritmo. A palavra ritmo vem do grego *rhythmos* e designa aquilo que flui, que se move. O conceito empregado na pedagogia Waldorf com relação ao ritmo é amplo e inclui um senso de equilíbrio entre os ritmos do movimento físico, da mente, da aprendizagem, do corpo, do dia, das atividades e da energia. Na mesma época em que John Dewey estava escrevendo e proferindo palestras sobre a importância do ritmo na aprendizagem na América do norte, Steiner estava fazendo palestras aos professores em Dornach, na Suíça, em 1919 abordando o mesmo tema.

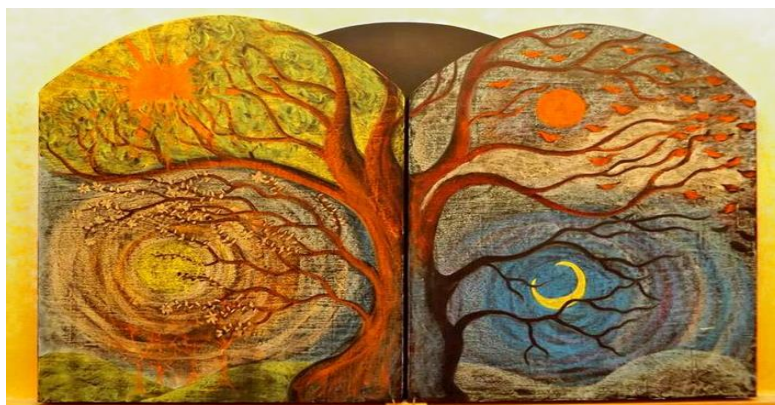
Wosniak (2018) afirma que para Dewey o ritmo vem da contínua e ordenada variação de mudanças, energias que resistem uma à outra, pausas, equilíbrio e simetrias, sendo todas essas características também da expressão estética. Onde há ritmo, há criação, o que diminui a tensão entre o ser humano e o seu meio. O eu ativo impõe ritmo tanto nas artes relacionadas ao espaço, como as relacionadas ao tempo, pois o ritmo não é mecânico, e sim dinâmico, organizador de forças e energias.

Rudolf Steiner (2000) definiu o ritmo como sendo um dos princípios básicos da educação Waldorf. Ele propôs fundamentos rítmicos como essenciais para a organização do trabalho pedagógica, a saber: inspiração e expiração e sono e vigília. Para ele, o educador precisa levar em consideração a alternância e o equilíbrio dessas polaridades a fim de proporcionar um ensino harmonioso. Além disso, apresenta ainda a visão da Terra como um organismo vivo e como tal, apresenta diversos ritmos que, por sua vez, se relacionam diretamente com a vida humana. Ele afirma que existe um ritmo do ano expressando a vida da Terra, sendo assim, do solstício de verão ao solstício do inverno o planeta Terra passa por um longo período de inspiração e do solstício de inverno ao solstício de verão a Terra passa pelo período de expiração, isso significa dizer que durante o outono e o inverno a Terra dorme dentro

de si, as sementes estão dentro do solo, as árvores perdem suas folhas e se preparam para o inverno, isso faz com que também o ser humano seja convidado ao recolhimento e para atitudes mais interiorizadas, já durante a primavera e o verão, o planeta Terra se coloca num movimento de expansão, as flores aparecem, em seguida os frutos, o clima esquenta e assim, o somos convidados a estar fora, as atividades de concentração se tornam mais difíceis. Com isso, Steiner nos mostra como as forças da natureza influenciam a alma humana, portanto, conhecer esses ritmos e sintonizar-se com eles, pode auxiliar no processo de autoconhecimento e autoeducação.

Desse modo, na perspectiva da educação Waldorf, no início de cada nova estação, busca-se assumir uma postura coerente com as qualidades que a época inspira. A celebração de cada estação tem o objetivo de resgatar o vínculo do ser humano com a natureza, acompanhando seus ritmos e trazendo a consciência de que fazemos parte dela.

Figura 11. Desenho de lousa das quatro estações do ano



Fonte: Imagem coletada no site Pinterest, 2022

As estações do ano nos lembram de nossa ligação com a terra, já os dias da semana nos lembram de nossa ligação com os astros. Em diversos países de língua estrangeira os dias da semana carregam em si a denominação dos planetas. No inglês, por exemplo, os dias são chamados de Monday, que significa dia da lua e que corresponde à nossa segunda-feira, Sunday, significa dia do sol, que no Brasil corresponde ao domingo e assim por diante. Em espanhol, francês, alemão e em diversas outras línguas podemos perceber essa característica em relação à denominação dos dias da semana, o que nos mostra que a origem desses nomes remonta há um tempo em que a humanidade ainda estava conectada às forças astrais (que vêm dos astros). Reconectar-se com essas forças que regem tanto os dias da semana, quanto a estações do ano é um dos objetivos da educação Waldorf, já que a cada dia nos afastamos mais

desses saberes e nos ligamos aos conhecimentos produzidos pela ciência moderna. Na imagem abaixo pode-se observar a relação dos planetas com os dias da semana, bem como as qualidades que cada dia inspira para a alma humana.

Tabela 4. Calendário Semanal

DIA DA SEMANA	PLANETA	COR	CARACTERÍSTICA
Segunda-feira	Lua	Roxo/Lilás	Refletir
Terça-feira	Marte	Vermelho	Ação
Quarta-feira	Mercúrio	Amarelo	Movimento
Quinta-feira	Júpiter	Laranja	Sabedoria
Sexta-feira	Vênus	Verde	Beleza
Sábado	Saturno	Azul	Profundidade
Domingo	Sol	Branco	Equanimidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Na nossa vida tudo está sob a influência de um ritmo: o dia e a noite; os dias da semana que se repetem; as quatro fases da lua; as quatro estações do ano; etc. Todos os sistemas do corpo humano obedecem aos seus ritmos próprios: sistema cardíaco; sistema respiratório; sistema gastrointestinal e assim por diante. A certeza da repetição desses ritmos é o que traz ao ser humano segurança e saúde, assim como tudo tem um ritmo a criança também tem seu ritmo próprio de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem; por isso o papel da família e da escola é proporcionar atividades que estejam em sintonia com o ritmo interno da criança.

Assim, no jardim de infância Waldorf procura-se seguir um ritmo diário (que nas escolas costuma-se chamar de rotina) onde há momentos de expansão e momentos de contração. Lameirão (2020, p. 5) afirma que “ritmo e rotina têm em comum a repetição, que é imprescindível para a formação de hábitos. O ritmo é vivência do tempo – passado, presente e futuro – e por meio dele a criança percebe que a vida pulsa.” Esse ritmo entre atividades de contração e expansão segue o ritmo cardiorrespiratório, do coração e pulmão. Quando o ser humano respeita essa pulsação ele se insere no ritmo natural das coisas e adquire saúde física e emocional, nesse sentido, adotar um ritmo saudável, também é criar condições para a educação da sensibilidade.

Considerando a importância desses fundamentos, procurei organizar a minha rotina, buscando um ritmo saudável para as crianças, dentro do possível que se apresenta como

realidade nos espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, o meu dia se iniciava com a recepção das crianças, seguida da roda do bom dia e da roda rítmica (inspiração); terminada a roda seguia-se o momento da brincadeira livre (expiração); após uma hora de brincadeira livre, partíamos para a organização dos brinquedos, higienização, lanche e realização da atividade do dia (inspiração), concluída atividade, tínhamos o tão esperado momento do parque de areia (expiração); por fim, a volta para sala, organização dos pertences e o momento de contação de história (inspiração). Essa alternância entre momentos de recolhimento e de expansão, possibilita um ritmo saudável para a organização dos tempos, pois cria também um equilíbrio entre o individual e o social. Foi possível observar, por exemplo, que no momento da contação de história, as crianças conseguiram se autorregular para permanecerem em silêncio e concentrados, pois haviam acabado de voltar do parque, momentos de pura expansão.

Da mesma maneira, a atividade do dia foi pensada, para que em relação à sua distribuição nos dias da semana, também respeitasse esse ritmo de expansão e contração. Certamente, há que se mencionar a dificuldade de se pensar os tempos nessa perspectiva em um espaço da rede pública. A necessidade de divisão de horários para o uso de espaços comuns como o parque, a piscina, o ateliê, os pátios e sala de leitura, acabam por criar a situação de compartimentalização na qual temos que nos encaixar. Organizar um ritmo saudável, diante dessa realidade torna-se um verdadeiro quebra-cabeça, que necessitou de conversas e negociações para acontecer de uma maneira minimante oportuna ao desenvolvimento da dinâmica do trabalho com as crianças.

O ritmo semanal foi criado marcando-se cada dia com a realização de uma atividade específica. Sendo assim, na segunda-feira era dia da atividade de registro, na terça-feira era o dia do passeio, na quarta-feira era o dia da aquarela, na quinta-feira o dia de visita à sala de leitura e na sexta-feira o dia da piscina. Lanz (1998) atribui valor pedagógico e terapêutico à regularidade com que as crianças experienciam cada atividade.

Além da repetição das atividades que marcaram a semana, o calendário utilizado também contribuiu para auxiliar as crianças na aquisição da noção de passagem do tempo. Se a luz natural, contribuiu para perceber a passagem do dia, as atividades e o calendário relacionando cada dia a uma cor, ajudou as crianças na compreensão da passagem dos dias da semana. Na imagem abaixo podemos ver que a cada dia, um gnomo vem para frente, de acordo com o dia da semana. A segunda-feira é o dia do roxo, a terça o dia do vermelho, a quarta o dia do amarelo, a quinta o dia do laranja e a sexta o dia do verde.

Figura 12 – Calendário semanal



Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

Foi muito interessante notar como esse sistema se mostrou eficiente para auxiliar as crianças na compreensão da passagem do tempo, bem como o modo como elas faziam referências constantemente referindo-se as cores dia, por exemplo, elas esperavam ansiosas pela sexta-feira, porque era o dia da piscina e não demorou muito para associarem o dia com a cor verde, então ficavam observando os gnomos ao longo da semana e contando quantas cores ainda faltavam para chegar o dia do verde, ou as vezes conversavam entre si: “hoje é o do vermelho, então hoje é o dia do passeio”, outras vezes queriam vir vestidas com a cor correspondente ao dia. Foi a primeira vez que trabalhei com esse calendário e achei que os resultados alcançados foram satisfatórios, pois foi possível perceber que as crianças realmente conseguiram utilizar essa ferramenta para marcar a passagem do tempo, diferentemente de outros métodos que já utilizei para esse fim.

Ourique, Bueno e Almeida (2022) chamam a atenção de que hoje as escolas de educação infantil tendem a compartimentalizar os processos educativos ao invés de reconhecer a concepção multidimensional presente nessa etapa de ensino. Bach Jr. e Marin (2012) por sua vez, reafirmam o papel da experiência estética como promotoras de vivências de unidade, se opondo dessa maneira às vivências unilaterais, parciais ou fragmentadas. É nesse sentido, que o ensino em épocas se mostra adequado para atender as especificidades do trabalho multidimensional presente na educação infantil.

O ensino em épocas possibilita às crianças experiências não fragmentadas ou desconectadas com o todo ou, ainda, de forma superficial. Por meio desse sistema, a criança pode efetivamente “mergulhar” e vivenciar profundamente cada tema proposto, ao invés de mudar de tema constantemente como fazem muitas escolas que insistem em focar no trabalho



com as datas comemorativas. Nessa perspectiva de trabalho, a cada dia a criança volta para casa fantasiada de algo, sem, contudo, compreender a relevância ou a importância do que foi tratado, pois geralmente fala-se do assunto somente no dia, faz-se uma atividade e já se parte para a próxima data, enquanto a professora não consegue dar sequência pedagógica, nem proporcionar experiências com sentido, pois trata-se de diversos assuntos, porém de maneira superficial, sendo importante ressaltar ainda que muitas destas datas não são do interesse da criança, não fazem parte do seu cotidiano e podem até desrespeitar suas crenças. Já o ensino em épocas é mais concentrado e mais interessante, pois um tema é utilizado para guiar toda as ações pedagógicas ao longo de um mês aproximadamente. Ele deixa de ser um conjunto de conhecimentos superficiais possibilitando o aprofundamento e a interdisciplinaridade, visto que o tema principal permeia as diversas linguagens e campos de experiências.

Assim, o ensino em época, se faz presente no cotidiano da minha sala. Para exemplificar, logo após a primeira época do ano que é a de integração/carnaval, iniciei a época das águas, pois o calendário anual da SEDF prevê uma semana de educação da conscientização do uso da água e ao invés de trabalhar esse tema somente naquela semana determinada pelo calendário, eu organizei uma época na qual durante todo o mês de março, experienciamos diversas atividades em torno do tema água. Foram realizadas leituras de histórias, teatros, representações gráficas, canções, experiências musicais com o áquafone, brincadeiras com água, culinária e a roda rítmica que falava sobre o ciclo da água.

A roda rítmica é uma atividade inspirada na pedagogia Waldorf que, assim como a aquarela, fez parte do cotidiano da minha turma. Dentro da perspectiva Waldorf, a roda rítmica é considerada como um momento privilegiado para o trabalho com diversas linguagens, sendo trabalhado por meio dela o ‘conteúdo’ da época. Isso significa dizer, que ao ensinar algo no jardim Waldorf, a professora, ao invés de explicar com conceitos e palavras, o faz por meio momento da roda rítmica, contudo, cabe ressaltar que os temas trabalhados no jardim Waldorf, se diferenciam bastante do que se costuma trabalhar em instituições de educação infantil convencionais.

Na perspectiva Waldorf, geralmente os ‘conteúdos’ a serem compartilhados estão associadas às festas do ano, às estações, aos elementos da natureza, entre outros, uma vez que o foco da educação infantil Waldorf não é intelectualizar ou adiantar conteúdos e comportamentos do ensino fundamental, mas sim possibilitar para a criança o máximo de experiências possíveis para que ela possa se desenvolver fisicamente e artisticamente, aprendendo assim a admirar o mundo, a encantar-se com ele, a compreendê-lo e a se colocar com inteireza diante deste mundo.

Por compartilhar dessas ideias e ver na educação da criança pequena um local de desenvolvimento da sensibilidade, procurei levar para a minha turma essa experiência de ensinar através das linguagens artísticas. Por fazer parte de um contexto de educação pública, as rodas rítmicas que introduzi na dinâmica da minha turma sofreram algumas modificações e adaptações, respeitando-se desse modo a laicidade do estado. Vale lembrar aqui a discussão realizada a respeito do que faz uma professora ser Waldorf, levantada por Levy (2019). Em diversas ocasiões me senti mal por não poder abordar certos assuntos, comuns nos jardins de infância Waldorf, na rede pública de ensino, porém a partir das reflexões realizadas ao longo da minha carreira, bem como durante a realização deste trabalho de pesquisa, pude compreender que a forma é apenas um detalhe. O importante está no compromisso com o conhecimento antroposófico que embasa minhas ações, bem como a intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, acredito que o gesto tranquilo, a voz suave, as canções, rimas, versos e poemas que compuseram minhas rodas rítmicas se constituíram como importantes fontes de aprendizagem e desenvolvimento do sentido estético da minha turma. Podemos retomar o que Bach Jr. e Marin (2012) abordaram a respeito do modo como cada individualidade que realiza a pedagogia Waldorf deixa seus traços, a partir do seu fazer pedagógico. As suas peculiaridades no modo de falar, gesticular, se expressar, o senso estético, a musicalidade, a dramaticidade etc., marcam a presença da educadora, não só no ambiente, como nas crianças.

Assim, no começo da manhã, quando chegavam as primeiras crianças, as recebia calorosamente na porta da sala e as convidava a entrar. Isso se repetia igualmente com todas as crianças que chegavam à sala. Elas logo iam tirando alguns brinquedos das cestas, outras começavam a olhar um livro ou fazer um desenho. Mais tarde, quando todas já haviam chegado, arrumávamos os brinquedos e ao ouvir o canto iam formando uma roda para assim começarmos o dia sempre com um poema e músicas de bom dia, o que segundo Ignácio (2014), ajuda as crianças a se concentrar e realça a importância do momento.

Logo após esse momento, dava-se início a roda rítmica. Esta consiste num texto composto de versos, poemas, gestos e canções, que são declamados na roda. Os versos e canções são acompanhados de movimentos relativos ao que se fala (por exemplo, se a professora fala da borboleta que voa, faz-se o movimento de bater as asas com os braços).

A primeira vez que fiz essa proposição, as crianças me olhavam com estranhamento, mas eu apenas continuei e logo algumas começaram a me imitar, enquanto ficaram apenas observando. A princípio somente eu falava e cantava, enquanto algumas crianças imitavam timidamente, mas como a mesma roda era realizada todos os dias, por um período aproximado de três ou quatro semanas, rapidamente elas passaram a participar com alegria e entusiasmo,

recitando os versos, cantando e fazendo os gestos. Nossas rodas abordaram os mais variados temas (cultura indígena, folclore, estações do ano, elementos da natureza, entre outros).

Figura 13. Roda Rítmica



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

Segundo Ignácio (2014), é importante que estas rodas tenham um ritmo saudável para as crianças, para que possam respirar calmamente no ritmo das músicas e dos versos. Diz que a roda deve ter um ritmo natural de expansão e concentração, deve ter momento nos quais as crianças fiquem quietas, agachadas como sementes dormindo na terra, e outros momentos nos quais elas possam se expressar por meio de movimentos mais intensos como pular, andar rápido etc. A autora afirma ainda que se estes movimentos forem repetidos todos os dias, poderá se observar que as crianças agitadas se tornam mais calmas e as crianças apáticas se abrem, ficando mais ativas.

Além disso, numa roda trabalhamos vários elementos como o movimento, ritmo, forma, imagens, canções, poemas, enredo, rimas, respiração, fantasia, imitação, orientação espacial, destreza de movimentos, coordenação, equilíbrio, noções de ritmo musical, interpretação expressivo-musical, entre outros. Lameirão (2020) afirma que os movimentos, canções, encenações e versos de poesia são formas de a criança criar pontes entre o seu corpo e o imaginário através dos movimentos rítmicos.

Ourique, Bueno e Almeida (2022) afirmam que educação estética está presente na construção da aprendizagem, nas vivências culturais, no vocabulário que as professoras usam para apoiar as criações e a imaginação infantil, sendo assim a educação estética se fez presente todos os dias em nosso cotidiano, tanto no que concerne aos elementos utilizados como suporte para a criação e imaginação das crianças, como na organização de tempos que buscou

contemplar ritmos saudáveis para o desenvolvimento das crianças. A organização pedagógica inspirada na pedagogia Waldorf vem ao encontro do que Wosniak (2018) propõe a partir dos estudos sobre Dewey, que para se trazer a arte para o centro da vida cotidiana, faz-se necessário acreditar que o cotidiano pode ser poetizado. Todo o trabalho realizado configurou-se com uma tentativa de poetizar o nosso cotidiano, de encontrar a beleza nas miudezas da vida, de encantar e se encantar com as descobertas do mundo, de proporcionar um ambiente acolhedor, saudável, agradável e condizente com o papel da educação infantil atual.

Podemos concluir, afirmando que o ritmo está presente em tudo, observar esses ritmos e buscar a sintonia com eles pode trazer saúde, segurança, experiências e aprendizagens, constituindo-se como um elemento importante a ser observado na construção de uma escola da infância que se preocupa em desenvolver, aprimorar e cultivar a sensibilidade das crianças. Buscou-se construir intencionalmente a harmonia entre os ritmos e o ambiente educativo, através de um conjunto de atitudes e proposições pensadas a fim de oferecer experiências concretas, possibilidades de observação, de sentir, de tocar, experimentar, fazer, se expressar, conhecer, explorar e construir conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma. Buscou-se ainda a coerência para pautar as experiências do dia a dia e assim nutrir o imaginário das crianças, permitindo que estas explorassem e vivenciassem o espaço escolar a partir da segurança da cadência do ritmo.

Passemos agora a um outro aspecto desse debate que trata da importância da experiência artística como fundamental para a educação da sensibilidade. Um projeto relacionado ao fazer artístico, que surgiu durante a época da cultura indígena, e teve como suporte as caminhadas semanais foi o de explorar as cores da natureza, que descreverei a seguir.

### **2.3 – As cores da natureza**

“Como o arroz da galinhada fica amarelo? Elas colocam tinta?” Esses foram os questionamentos de uma criança na sala durante o lanche que instigou um processo de investigação e construção do conhecimento. Na tentativa de responder ao questionamento levantado pela estudante, perguntei ao grupo, o que eles achavam que fazia com o que o arroz de galinhada ficasse amarelo e logo começou a discussão. “É tinta amarela” disse um estudante, ao que outro logo rebateu: “é claro que não é tinta, tinta é veneno, se a gente comer tinta, morre” E outra criança então falou “deve ser algum tempero, mas eu não sei o nome” e a partir daí a conversa ganhou outro rumo de comidas favoritas, bem típico dessa faixa etária. Eu, como mediadora do processo, trouxe as crianças para a discussão novamente e expliquei que era

realmente um tempero conhecido como açafrão ou cúrcuma, falei que era uma raiz que nascia na terra e que é a partir dessa raiz que se extrai o tempero que vai na galinhada. O assunto parou por aí. No fim do dia, ao relatar o fato para a diretora da escola, ela me informou que havia nos fundos da escola um vaso no qual ela havia plantado uma muda justamente de cúrcuma e que já estava na hora de colher.

No dia seguinte, relembrei a nossa conversa, contei a novidade que eu tinha descoberto no dia anterior e levei as crianças para a colheita. Elas se empolgaram bastante com o cavar da terra e demonstraram muita curiosidade em descobrir o que havia lá debaixo. Após um tempo cavando, finalmente encontramos as raízes, colhemos alguns pedaços da cúrcuma e voltamos para a sala, onde todas as crianças puderam tocar, sentir o cheiro, experimentar e explorar esse elemento da natureza como um material de produção artística.

Em um outro momento, levei para a sala o pó de açafrão e disse que aquele era o pó que as cozinheiras colocavam na galinhada para que ela ficasse amarela e gostosa. Surgiu então a ideia de prepararmos a nossa própria tinta. Preparamos todo o material e após misturar o pó de cúrcuma com a água, as crianças quiseram pintar para verificar se tinha dado certo e assim, puderam se expressar e criar com a tinta feita por eles mesmos. O espanto e o encantamento foram gerais, eles se envolveram com o processo e ficaram impressionados com o resultado que encontraram. Uma criança disse bastante empolgada: “professora, eu não sabia que a gente podia fazer nossa própria tinta”. O amarelo vibrante da cúrcuma deu vida a belas criações artísticas.

No dia seguinte, uma das crianças, disse ao grupo que a mãe usava colorau na comida. Fui atrás de um pé de urucum e levei para a sala para novas explorações. Assim como com a cúrcuma, eles puderam tocar, cheirar, experimentar, riscar, desenhar e o melhor de tudo, puderam explorar a pintura corporal, assim como os indígenas. Passamos por todos os processos desde abrir, tirar as sementes, até usar o pilão para extrair o pó, peneirar e preparar a tinta.

Um novo questionamento surgiu enquanto trabalhavam muito compenetrados com o todo o processo de preparação da tinta de urucum: “o que mais podemos usar para fazer tinta?” As crianças trouxeram várias sugestões, outras foram sugeridas por mim e desse modo, fizemos diversas experimentações. Nossas caminhadas semanais, ganharam um elemento a mais e quase tudo que as crianças viam, queriam levar para a sala e testar para ver se conseguiríamos extrair pigmento. Assim o fizemos com folhas, flores, terras de diferentes tonalidades, carvão, sementes, entre outros. Foi um processo muito rico, cheio de encantamento, descobertas, curiosidade e aprendizagens.

Figura 14. Pintura com tintas naturais



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

O que vale destacar na realização desse projeto é a experiência pela qual passamos. Todo o processo com início, meio e fim vem ao encontro do que salienta Bach Jr. (2012) sobre a importância de se ofertar vivências de unidade, que não são parciais ou fragmentadas, como um meio de educação estética. Durante a realização dessas experimentações artísticas, o processo foi realizado por inteiro, com cada material utilizado para produção de pigmento, passamos por diversas etapas até chegar à pintura com as tintas produzidas. Além de mais uma vez estimular os sentidos, as crianças foram convidadas a fazer com as próprias mãos, a criar hipóteses, testar suas hipóteses, a se expressar livremente e pudemos participar de uma construção conjunta de saberes.

Para além das produções artísticas, todo o processo se mostrou rico em experiências e aprendizagens. Podemos mais uma vez recorrer as ideias de Dewey sobre arte como experiência, ao produzir as tintas com elementos naturais as crianças puderam experimentar, compreender que são capazes de produzir algo, de se expressar por meio das artes, revelar suas formas, aprender a lidar com a matéria prima que faz parte do nosso cotidiano sob uma nova perspectiva. Wosniak (2018), aponta que a partir da experiência e do saber estético estamos nutrindo nossos estudantes para a capacidade de dar sentido às suas experiências, ao fazer isso, insistimos que a percepção, os sentimentos e a imaginação são fontes promotoras de conhecimento, o conhecimento de si. Rudolf Steiner (2008a, p. 21) afirma que o sentido “artístico é, simultaneamente, o sentido que nos permite captar, imediata e cognitivamente, o humano em seu ser, de forma que este conhecimento se torna prática imediata na vida.” Assim, toda experiência artística pode auxiliar a criança na compreensão do mundo, a dar sentido ao que vivencia e a compreender a si mesma e ao outro.

Ourique, Bueno e Almeida (2022) discutem a importância de um currículo integrado que não compartimentalize os saberes e que defendem um tempo diferenciado para as experiências na infância. Podemos, mais uma vez, estabelecer que para uma educação mais sensível na educação infantil o foco são as experiências e oportunidades de se expressar criativamente, de se movimentar, de explorar e de estabelecer conexões que são ofertadas à criança. Nesse sentido, um projeto de produção de tintas naturais requer muito tempo para acontecer, pois as crianças funcionam em outros ritmo e tempos que o adulto. Elas têm muitas curiosidades, perguntas, querem testar suas hipóteses, todas querem participar, fazer, imitar o que o adulto faz e precisam ser respeitadas em suas necessidades e seus tempos, pois como vimos, as crianças são ativas na construção do conhecimento.

Gostaria de destacar que a gestão da escola sempre compreendeu bem a importância de se manter um fluxo de trabalho contínuo e regular com as crianças. A escola não trabalha com datas comemorativas, pois há a compreensão de que o fazer pedagógico na educação infantil se desenvolve de uma maneira muito complexa e que essa prática não cabe mais dentro da escola da infância. Esse foi um fato que facilitou sobremaneira meu trabalho, pois já passei por muitos desafios no enfrentamento dessas práticas em outros espaços em que trabalhei. Podemos concluir, reafirmando a importância da discussão sobre a organização dos tempos e espaços nas instituições de educação infantil, pois como vimos, são fatores determinantes para uma educação de qualidade.

### **2.3 – Aquarela**

Rudolf Steiner (2008b, p. 34) afirma que “o educador e professor que sabem amar a arte e quem têm o necessário respeito pelo ser humano, terão condições de introduzi-la como magia curativa em todo o ensino e educação”. Nesse sentido, como uma professora amante da arte, fiz o necessário para introduzir a pintura com aquarela na minha rotina semanal com as crianças.

A pintura com aquarela é uma das atividades que faz parte do cotidiano da educação infantil nas escolas Waldorf. No início, enfrentei muitos desafios para realizar essa atividade, pois ela exige um material específico. Ao longo dos anos de trabalho na SEDF fui adquirindo esses materiais por conta própria e cabe aqui reflexão sobre o trabalho pedagógico na rede pública de ensino, pois a falta de recursos é uma realidade que enfrentamos diariamente.

A proposta de pintura em aquarela, no contexto da pedagogia Waldorf relaciona-se com experiência com as cores, mas também se liga ao cuidado com o outro, com o material, com a elaboração e expressão de si mesmo. “No trabalho com a pintura, podemos pesquisar sensibilidade e percepção às cores que as crianças têm – oferecidas pelos olhos – músculo fotossensível que atua com sensibilidade a cores e a suas complementares.” (DEHEINZELIN, MONTEIRO E CASTANHO, 2018, p.210).

A realização dessa atividade iniciou-se após o período de adaptação, pois as crianças precisavam compreender muitos processos envolvidos no espaço escolar, uma vez que para muitas, foi a primeira experiência escolar. Por meio de brincadeiras, rodas de conversas e combinados, as crianças foram entendendo e compreendendo a conviver com as outras do espaço da escola, a escutar, a esperar a sua vez de falar, a guardar os brinquedos, organizar os pertences pessoais, a dividir os espaços, brinquedos e a atenção da professora, a sentar, acalmar o corpo para adequar-se à necessidade do momento, entre outras aprendizagens tão importante de serem desenvolvidas na educação infantil.

Passado esse período intenso de acolhimento e adaptação, quando as crianças já haviam compreendido minimamente a dinâmica escolar e se familiarizado com a rotina, deu-se início ao trabalho semanal de pintura em aquarela. Para a realização dessa atividade, exige-se uma preparação antes, então na primeira vez que realizei essa atividade, em meados do mês de abril, enquanto as crianças brincavam, comecei a preparar o material. Uma caixa misteriosa saiu do armário e a curiosidade aguçada das crianças logo entrou em cena. Todos perguntavam o que era, para que servia, o que faríamos, entre outras perguntas. Sem dizer nada ainda, comecei a tirar de dentro da caixa os potes grandes de vidro e enchê-los com água, peguei os panos de tecido e organizei-os, em seguida peguei os pincéis, as tábuas de madeiras e fui colocando tudo em cima do balcão, enchi uma jarra com água, preparei a tinta e despejei em potes pequenos. Por ser uma novidade, os olhos curiosos permaneceram atentos e as perguntas não cessavam, a curiosidade foi ficando cada vez maior e algumas crianças já começavam a levantar hipóteses de que se tratava de alguma atividade de pintura. Eu mantive o clima de mistério e continuei preparando os materiais com muito carinho, cuidado e amorosidade, cantarolando alguma canção que fazia parte do nosso repertório.

Após a preparação do material, seguimos com a organização da sala e somente após o lanche, demos início a atividade. As crianças estavam bastante curiosas e com muitas expectativas, durante o momento da refeição conversavam e falavam sobre o que iriam fazer com aquele material. Todas foram convidadas a formar um círculo e sentadas em suas cadeiras se prepararam para ouvir a história e assim iniciei contando que havia uma princesa que era



muito amada e querida por todos em seu reino, porém ela não era muito feliz porque vivia num castelo que era todo branco, então um dia a princesa, cansada de ver tudo tão branco, resolveu caminhar pelo mundo em busca das mais belas cores. A história é recheada pelos detalhes das aventuras da princesa corajosa que a cada viagem encontra uma cor. Na primeira vez em que contei essa história as crianças ainda não sabiam, mas como é uma atividade que se repete semanalmente, rapidamente perceberam que em cada viagem a princesa encontrava uma nova cor. Isso fez com que as crianças permanecessem atentas, pois se desafiavam a descobrir qual seria a cor que a princesa encontraria.

Após terminar de contar a história, as crianças foram convidadas a colocar suas capas e coroas (imaginárias) de príncipes e princesas, sentarem-se em seus tronos com a melhor postura e prepararem-se para receber o material. Enquanto aguardavam ansiosas, eu molhava as folhas de papel, colocava-as sob uma tábua de madeira e distribuía para cada criança. Quando todas já haviam recebido a folha, cabe ressaltar que elas acharam muito inusitado o fato de a folha estar molhada, distribuí os panos, os potes com água, os potes com a tinta e por fim os pincéis. O pincel transformou-se nesse momento na princesa que está deitada descansando e quanto isso, cantamos então uma música para aquecer e preparar as mãos para a realização da atividade. Essa é uma estratégia pedagógica utilizada na tentativa de aproximá-los de um estado de ânimo mais tranquilo e adequado para a realização da pintura. Quando as mãos já estavam acordadas e preparadas para o trabalho, cantamos uma música para acordar a princesa (o pincel) e somente depois que todas as “princesas” já estavam acordadas, propus que fizessem um carinho utilizando o pincel.

Figura 15. Brincadeira com o pincel



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

Esse foi um momento de descontração e as crianças se divertiram bastante, pois sentiam cócegas, principalmente quando pedi para fazerem um carinho no pescoço e nas orelhas. O objetivo aqui é fazer com as crianças percebam a importância de regular a força ao pintar, principalmente nessa atividade em que a folha de papel está molhada, faz-se necessário uma delicadeza no gesto, pois é comum que elas coloquem muita força no pincel, chegando até a rasgar a folha. Terminada as cócegas e carinhos, as crianças puderam lavar e secar os pincéis e finalmente começar a pintar. Elas se encantaram muito com todo o processo e o fato de usar uma linguagem com bastante ludicidade fez com que permanecessem atentas. Seus olhos não se desgrudavam de mim. Assim que começaram a pintar, iniciou-se imediatamente a conversa, mesmo com a minha tentativa de manter um ambiente mais calmo e tranquilo, a empolgação era demais para caber dentro do silêncio e as palavras de encantamento saltavam boca a fora enquanto compartilhavam da nova experiência.

O primeiro pingão de tinta no papel e o movimento da água carregando-a para onde ela queria, encantou o olhar dos pequenos que a seguiam atentamente enquanto a cor se espalhava pelo papel. Escutei uma expressão de admiração de várias crianças, quase que ao mesmo tempo e foi assim que iniciamos um lindo processo de experimentação das cores que durou o ano inteiro.

Figura 16. Pintando com aquarela

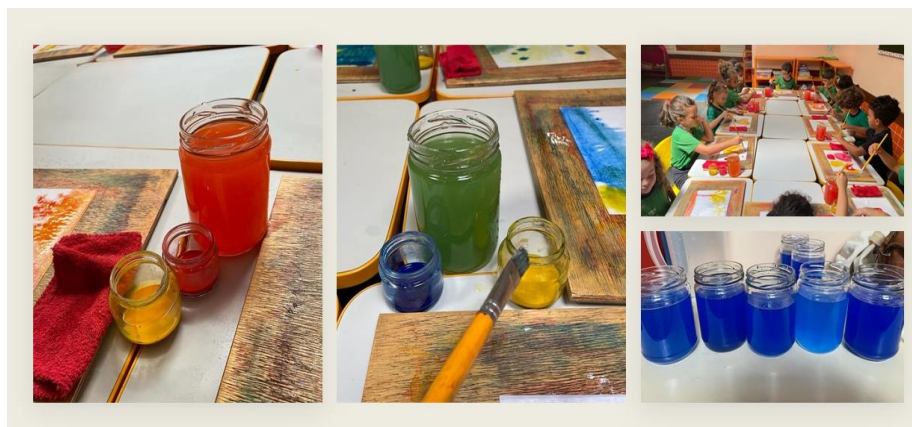


Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

Antes de iniciar as discussões pertinentes a esse fazer pedagógico, gostaria ainda de relatar uma outra parte desse processo que chamou muita atenção das crianças, algumas vezes mais do que a própria pintura; trata-se de quando elas vão lavar os pincéis e percebem a tinta

soltando-se na água. Quantas experiências e descobertas artísticas elas realizaram nesse momento, puderam perceber o encontro das cores, a formação de novas cores, observaram as tonalidades diferentes que se formavam, fizeram comparações do que parecia cada pote com água colorida, entre outras.

Figura 17. Misturas de cores



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

Cabe ressaltar que boa parte do que foi narrado aqui se repetiu ao longo do ano e essa proposição pedagógica acabou por ser conhecida como ‘a atividade da princesa’. Quando me viam retirando a caixa do armário, rapidamente alguma criança se aproximava e perguntava: - Professora, é a atividade da princesa? E ao escutar minha afirmação, logo saía correndo para anunciar a novidade ao demais que imediatamente iniciavam a especulação de qual seria a cor.

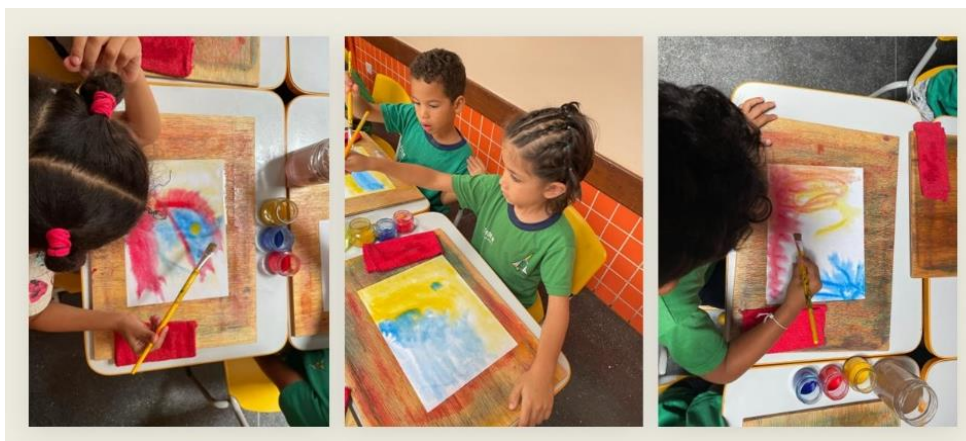
Dentro da perspectiva da pedagogia Waldorf, o trabalho com aquarela costuma ser realizado com cores as primárias, sendo dois tons de azul (prússia e ultramar), dois tons de vermelho (carmim e cinabre) e dois tons de amarelo (ouro e limão). A mistura dessas cores possibilita a criação de um belíssimo círculo das cores e uma infinidade de tons. No jardim existe a indicação de que se misture os dois amarelos, os dois vermelhos e os dois azuis, formando uma nova cor, somente no ensino fundamental as crianças utilizam as 6 cores.

Na minha organização pedagógica, costumo trabalhar primeiro com a cor azul, em seguida com o amarelo, e por fim com o vermelho. Quando as crianças experienciaram bem as cores separadamente, iniciamos as misturas de cores e quando já experimentaram bastante as misturas do amarelo com o azul formando o verde, o amarelo com vermelho fazendo surgir o laranja e a mistura do vermelho com a azul dando vida ao roxo, é que partimos para o trabalho com as três cores.

Mesmo sendo uma atividade que se repetiu semanalmente durante o ano inteiro, as crianças permaneceram muito atentas, concentradas e animadas. Não queriam deixar nenhuma parte em branco e as vezes a folha esfarelava de tantas pinceladas, mas aos poucos elas foram compreendendo os processos e se tornando cada vez mais autônomas. Desse modo seguimos criando, imaginando, experimentando as tonalidades, aprendendo a lidar com as forças da água na pintura, descobrindo possibilidades e se encantando com as cores.

Nesse sentido Wosniak (2018) afirma que a experiência estética é uma sequência de consumações, e nunca cessações. Neste tipo de experiência residem fluxos constantes, lugares de repouso, unidade, e o seu desfecho é atingido por um movimento ordeiro e organizado. O material vivenciado, ao mesmo tempo em que é marcado pelas percepções, é transformado pelas experiências anteriores. “A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente.” (DEWEY, 2010, p. 110, in WOSNIAK, 2018, p. 9).

Figura 18. Pintando com as três cores



Fonte: Compilação da autora. Acervo pessoal, 2022

As crianças se encantaram verdadeiramente com as possibilidades de criação de cores e tonalidades, tanto que em outras situações do cotidiano e em momentos de brincadeiras, muitas vezes, pude observá-las transferindo os conhecimentos que haviam adquirido, testando hipóteses com outros objetos. Vale ressaltar que também ao trabalharmos com as misturas de cores, a observação dos potes de águas adquirindo diferentes tonalidades foi algo que chamou bastante a atenção das crianças.

A partir da proposição pedagógica descrita, podemos estabelecer diversas discussões que perpassam pela educação dos sentidos, dos sentimentos, da sensibilidade, do fazer artístico,

da experiência, entre outros, mas antes, gostaria de reproduzir alguns relatos que as crianças fizeram sobre a experiência com a aquarela:

- “Eu acho muito legal pintar com aquela tinta e com o papel molhado, porque as tintas se misturam e a gente consegue formar um monte de cores.”
- “Eu gosto porque quando a gente molhava, aí a gente pegava e botava tinta e fazia tipo um design, sendo que a gente nem queria fazer aquilo e ficava mais lindo do que que a gente pensava.”
- “Eu acho muito legal, porque eu adoro pintar.”
- “Eu amo pintar com aquarela, porque cada vez a gente faz uma experiência nova”
- “Eu acho muito bom pintar com a água, porque tipo a gente molha o pincel e fica muito bom pra gente pintar, parecia uma pintura mágica.”
- “Eu gostei muito porque as cores iam pro lado que a gente não queria que ela ia, mas ficava muito legal quando secava.”
- “Eu acho muito legal, porque é tipo uma mágica, quando você molha, aí você pinta e não rasga, aí fica a cor aí, da pra você fazer desenho, porque eu pensei que ia era rasgar e não rasgou e eu olhei o papel, mas os outros papel porque rasga?”
- “Eu achei muito legal, eu imaginei um negócio assim, mas eu tava tentando fazer o Sonic, não dava pra fazer muito o formato, mas você colocava a tinta assim e fazia assim e fazia um negócio maior top, só uma linha e fazia e negócio maior bonitinho.”
- “Eu achei bom, porque eu gosto muito de desenhar.”
- “Eu acho muito legal a parte que a gente faz cosquinha, porque todo mundo ri e eu sinto muito cosquinha e gosto quando a gente faz cosquinha e ri.”
- “Eu acho muito legal, porque quando a gente pinta e a gente molha o pincel a água fica colorida, tem vezes que fica parecendo com suco de morango e eu gosto de suco de morango.” (trechos retirados de gravações realizadas em conversas informais com as crianças.)

As falas das crianças corroboram o que foi observado e descrito. Pode-se perceber que é algo que elas gostam muito de fazer e que lhes dar muito prazer e satisfação tanto na realização, quanto nos resultados alcançados. É interessante notar como a possibilidade de criação de cores e tonalidades, bem como a compreensão da dinâmica da água no processo de pintura, são apreendidas pelas crianças, pois é um verdadeiro desafio pintar com aquarela molhada. Vale dizer que o ambiente se transforma durante o momento de pintura, a agitação peculiar de uma turma de educação infantil, dá lugar a um ambiente mais tranquilo e calmo. É possível perceber a concentração, o empenho e a entrega em cada pincelada. Certamente, algumas crianças ficariam a manhã inteira sobrepondo tintas, criando e se deliciando.

Adentrando no debate pedagógico, podemos destacar a base filosófica na qual se ancora essa proposição pedagógica, buscando compreendê-la como potencializadora de uma educação da sensibilidade. Romanelli (2008) afirma que em sua Doutrina da Cores, Goethe teceu afirmações a respeito da influência das cores no sentimento humano e Steiner, influenciado por este, deixou orientações pedagógica para o uso das cores no ensino Waldorf.

A vivência inicial com as cores possibilita que o pensamento mergulhe nelas conduzindo o sujeito para um estado semelhante a um abandono de si mesmo, para em seguida participar da imagem que as cores oferecem ativando assim a imaginação para o entendimento das formas. Isso produz ressonâncias capazes de desenvolver o sentimento e a inspiração (von der Heide, p. 23-24). Também é possível perceber efeitos cromáticos que fazem sentir dor ou felicidade, influenciando a sensação de viver de maneira qualitativa. Goethe (1993) denominava estes efeitos de *efeitos sensórios-morais das cores* (p.128). (ROMANELLI, 2008, p. 124)

A pintura com a aquarela molhada perpassa todo o ensino Waldorf, desde o jardim ao ensino médio. Ao longo dos anos, os estudantes vão aprendendo diversas técnicas e adquirindo habilidades, porém na educação infantil, a aquarela é utilizada com o intuito de experimentar e vivenciar as cores, num processo de livre criação artística. Steiner considerava que a “cor e a imagem são o subsídio necessário para o desenvolvimento do sentimento e da sensibilidade” (IDEM).

Pode-se compreender, então, que a atividade artística atua sobre a sensibilidade na criança em desenvolvimento proporcionando uma experiência com cores e imagens que vai desencadear vivências estéticas, considerando o fenômeno vivencial do processo lúdico-estético que se estabelece.” (Romanelli, 2008, p. 131).

De acordo com a autora, Goethe afirmava que as cores impressionam tanto o olho, quanto a alma. Em nossos tempos, a humanidade carece de experiências que envolvam a pessoa de corpo e alma, sendo justamente a atividade artística a ponte capaz de trazer de volta para o ser humano a capacidade de ser envolvido por inteiro. Justifica-se assim o fato de Rudolf Steiner ter centrado a pedagogia Waldorf no fazer artístico, pois influenciado pelos pensamentos goetheano e schilleriano, ele acreditava que o desenvolvimento do sentido estético seria capaz de reintegrar os saberes rejeitados pelo pensamento objetivo e analítico.

Carlgren e Klingborg (2005, p.54) falam sobre o imergir nas cores e afirmam que “quem usa as cores só para se expandir com elas, nunca sairá do encantamento mágico de seu próprio eu. No entanto, aquele que, esquecido de si, imergir na cor, entra num mundo novo sem fronteiras. Seu interior se amplia e se modifica.” A cor deve ser introduzida à criança de forma natural e não forçada. Para sentir o mundo da cor, deve-se começar com exercícios de pura cor. As crianças pequenas pintam em aquarelas somente com as cores primárias, e ao verem a pintura seca é que se dão conta da real força de cada coloração e as transformações que cada uma delas sofre ao se misturar à outra. “O professor pode continuar esses exercícios ainda por muito tempo, tentando transmitir às crianças uma sensibilidade para as nuances, para a harmonia, para a perspectiva e para os espaços das cores.”

Desse ponto vista, a atividade artística na pedagogia Waldorf converge com ideal de que a beleza pode elevar o ser humano e auxiliá-lo na busca por um caminho que o conduza à

liberdade, por meio da superação das polaridade sentimento-razão, equilibrando-as através do desenvolvimento do sentido estético. Do mesmo modo, a forma de observação da natureza proposta por Goethe, possibilitaria ao ser humano o desenvolvimento de um olhar artístico para a vida e para a natureza, colocando o ser humano em uma outra condição de existência. “Através do uso da imaginação, da estimulação da fantasia, a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas que lhe possibilitam enxergar o mundo de maneira artística.” (Romanelli, 2016, p. 185)

A construção do conhecimento cognitivo, nessa perspectiva é entendida a partir da relação existente entre as forças de criação e fruição que a criança utiliza ao colocar-se em movimento consciente e/ou inconsciente através da uma atividade artística, constituindo-se, dessa maneira, como um caminho para a aquisição do conhecimento cognitivo. Portanto, a pintura em aquarela na perspectiva Waldorf, bem como a compreensão de sua importância para o desenvolvimento infantil, fez com que eu insistisse em ofertar essa experiência para as crianças, durante o ano inteiro, como uma tentativa de oferecer, ainda que apenas durante a educação infantil, uma base para que a criança possa constituir-se e construir conhecimento de um modo diferente daquele racional e analítico predominante nas escolas da atualidade.

A contextualização por meio de imagens, realizada a partir da história da princesa é um elemento importante que merece ser destacado. Essa indicação de utilizar imagens e não explicações lógicas para contextualizar situações de aprendizagem é um modo amplamente utilizado, não somente no jardim Waldorf, como também nos primeiros anos do ensino fundamental. É um modo de a criança compreender o mundo a partir dos sentimentos que surgem com as histórias contadas e não somente com a razão. Desse modo, o intelecto é preservado para ser ativado no momento adequado, enquanto o sentir é convidado a atuar na construção do conhecimento.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que as discussões a respeito da educação da sensibilidade nos conduziram para as questões do tempo, dos espaços e da arte, mostrando a importância destes para a experiência, concebida como aquilo que nos acontece, mas também como campos a serem observado na organização do trabalho pedagógico. A criança pequena se relaciona com tempo de maneira diferente e tem seus próprios ritmos que precisam ser respeitados, desse modo a organização dos tempos dentro de um espaço que se destina a educação da criança pequena, necessita da calma.

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade,

suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 24)

Nessa perspectiva a criança foi convidada a se desenvolver, a aprender, a criar conexões, a agir sobre o mundo e a construir conhecimento. Podemos afirmar, portanto, que a educação infantil Waldorf vem ao encontro da definição de criança como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento e saberes, sendo a educadora considerada o ambiente no qual a criança trabalha em seu próprio desenvolvimento.

O trabalho da professora faz-se no sentido de oportunizar momentos de experiências que estimulem os sentidos, que possibilitem o movimento, que permita as curiosidades infantis, que cuide e eduque para que a criança possa explorar os seus limites, conhecer-se, crescer, aprender e se desenvolver num ambiente saudável e seguro. O papel da professora de educação infantil é antes de tudo ser artista de si mesma, para só então ser suporte na educação da sensibilidade da criança. “Mais do que simples processos metodológicos, os caminhos seguidos pelo professor Waldorf pautam-se, então naquilo que a arte e o olhar artístico podem fornecer como subsídio para a atuação docente enquanto desenvolvimento do sentir e da sensibilidade.” (Romanelli, 2008, p. 55)

Podemos dizer que para além de uma educação com arte, Steiner queria que cada professora desenvolvesse a arte de educar baseada na compreensão de ser humano trazida pela antroposofia. Para isso o desenvolvimento de capacidades artísticas e de fantasia são fundamentais para os professores que atuam na perspectiva Waldorf, pois só assim eles serão capazes de vivificar os conteúdos e elaborá-los artisticamente, a fim de transmiti-los com arte aos estudantes. Steiner afirma (2008b, p. 36) que

a pedagogia Waldorf não é um sistema educacional, mas uma arte com a qual se desperta o que há no ser humano. Não pretendo educar com pedagogia Waldorf, mas despertar. Pois agora o tempo é de despertar. Em primeiro lugar, os professores devem ser despertados, em seguida, os professores devem despertar as crianças e os jovens novamente.

Assim a formação de professores é fundamental para se trilhar novos rumos para uma educação mais humana, que abarque a arte em toda a sua dimensão e potencial de formação.

Devemos iniciar o aperfeiçoamento da pedagogia com o professor, para que ele não aplique o puro intelectualismo não-artístico, que comecemos, justamente pelo professor, a passar do conhecimento do ser humano para a mentalidade artístico-pedagógico-didática que vive imediatamente na criança, através da qual se concretiza o contato entre professor e aluno, entre educador e a criança, onde o conhecimento



humano, transformado em amor atuante, se torne ensino e educação espontâneos. (STEINER, 2008b, p. 26)

Nesse sentido, faz-se urgente um olhar cuidadoso para a formação de professores, pois uma escola da infância preocupada com uma educação que abarque todas as dimensões do ser humano precisa necessariamente olhar para o corpo docente que a constitui. A transformação da realidade dos espaços destinados à educação infantil requer uma formação que possibilite aos docentes a experiência artística, a reflexão e a autoeducação.

Podemos concordar que Rudolf Steiner, ao criar a pedagogia Waldorf, se une aos defensores de uma educação que busca educar de forma integral e assim como tantos outros grandes pensadores, propõe uma educação que valorize a experiência, os sentidos, o fazer com sentido, o fazer artístico, a criatividade etc. A concepção de ser humano, bem como do desenvolvimento infantil à luz da antroposofia, corrobora a necessidade de uma formação ampla para atender as demandas de um ser que pensa, sente e age no mundo.

A atuação pedagógica tendo a pedagogia Waldorf como inspiração, revelou que a educação da sensibilidade se faz presente em diversos detalhes que compõem o fazer pedagógico, traduzindo-se na importância do cuidado com os tempos e espaços. A consciência trazida a partir do estudo da antropologia antroposófica fez com que o trabalho pedagógico se pautasse na busca pelo cultivo da delicadeza, da beleza, do fazer artístico, da livre expressão, do movimento e do cuidado, uma vez que entre o endurecimento do pensar abstrato e a volatilidade da vontade, o elemento artístico pode ser a ponte para a harmonização e o equilíbrio necessários ao desenvolvimento sadio da criança.

Através do recorte aqui utilizado, podemos perceber que a inspiração na pedagogia Waldorf apresenta-se como uma possibilidade de se trabalhar numa perspectiva mais humana, que pretende educar para a vida, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. Muitas outras experiências e sutilezas não foram abordadas, por questões de escolhas metodológicas, mas que apesar disso enriqueceram nosso cotidiano.

As reflexões, pesquisas e leituras feitas na realização deste trabalho permitiram observar quantas riquezas esse olhar pedagógico pode trazer para a educação infantil. As crianças puderam ser tomadas por experiências e aprender através da experiência, da beleza e da fantasia. As discussões realizadas apontaram para o potencial da pedagogia Waldorf como caminho para a educação da sensibilidade, não apenas por meio de atividades artísticas, mas também em todo o fazer pedagógico pautado no respeito à individualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho possibilitou entrar no universo da infância e retomar um percurso que nos levou a compreensão de como as concepções de criança e infância sofreram modificações com o passar do tempo. Foi possível também lançar brevemente o olhar para a história da educação da criança pequena a fim de compreender como a escola se tornou um lugar de formação.

A partir dos estudos realizados pudemos perceber que a escola surgiu com o intuito de preparar a criança para a vida, pois na época, esta ainda era concebida como incapaz e incompleta. Um tempo na escola, como uma espécie de quarentena, fazia-se necessário para que a criança se tornasse apta a pertencer a vida adulta. Vimos que foram as mudanças ocorridas na sociedade, principalmente após a revolução industrial, bem como as diferentes concepções de criança e infância, que surgiram e se transformaram ao longo do tempo, as grandes responsáveis pela mudança da escola e de seus modos de conceber a educação.

Desse modo, à medida que o pensamento científico-racional se sobrepôs a outros modos de perceber, de conhecer o mundo e de construir conhecimento, a escola acabou também por se adequar ao pensamento vigente e passou a ofertar um ensino que valorizava cada vez mais o saber intelectual, esquecendo-se das diversas dimensões que constituem o ser humano.

A pedagogia Waldorf surgiu justamente em meio a esse contexto do advento do racionalismo e cientificismo. Através da arte da educação, e da educação com arte, buscou restabelecer um conhecimento que fosse integrado com o todo que constitui o humano. Para isso, Rudolf Steiner baseou-se nas ideias de Schiller sobre a educação estética e a fenomenologia de Goethe, e elegeu a arte como basilar para uma educação integral, por acreditar que através da educação da sensibilidade, o ser humano pode se tornar capaz de equilibrar as forças entre razão e sentimento.

Pode-se afirmar que a arte é a principal aliada quando falamos da educação do sentir. Nesse sentido, a pedagogia Waldorf, ao destinar grande parte da carga horária às atividades artísticas, tanto no dia a dia escolar, quanto na formação de professores, mostra que pode contribuir para as discussões acerca de uma educação que valoriza o fazer artístico e a arte em suas diversas linguagens e que busca desenvolver as habilidades e potencialidades integrais do ser humano.

Ao longo do processo de pesquisa foi possível refletir sobre a ação docente inspirada na pedagogia waldorf, revelando suas possibilidades, dificuldades, sensibilidades e sutilezas.

Certamente a atuação, no espaço da rede pública trouxe curiosidades, interesses, alguns desconfortos, trocas, conversas, aprendizagens e crescimento, pois o novo no ambiente escolar sempre gera dúvidas.

A partir da minha experiência, posso afirmar que, de maneira geral, os fazeres pedagógicos na educação infantil estão ainda muito arraigados na instituição, nas professoras, nas crianças e nas famílias que chegam na escola com diversas expectativas. A proposta de trabalho com inspiração na pedagogia waldorf, muitas vezes pode não vir ao encontro dessas expectativas, porém, a partir de conversas e trocas, mas principalmente a partir do reconhecimento do trabalho realizado, da alegria das crianças, das aprendizagens e do desenvolvimento observados ao longo do ano, as expectativas vão se transformando em conhecimento construído conjuntamente em prol de uma escola da infância que respeita a criança em sua singularidade e particularidade. Este, sem dúvidas, tem se mostrado como caminho potente no sentido de validação de um trabalho inspirado na pedagogia Waldorf na escola pública.

Portanto, estamos defendendo aqui uma educação da sensibilidade ou educação estética que perpassa pelos sentidos, uma educação com sentido e com sentimento, que não valoriza apenas o saber intelectual, mas que se mostra também aberta a acolher a individualidade como um todo, que compreende a importância do sentir para a formação integral do ser, enfim, uma educação que valoriza a arte e a experiência. Essa educação defendida aqui não compartimentaliza, mas une, se encontra no todo e nos detalhes, nas miudezas que precisam de tempo para acontecer e que sem um trabalho de pesquisa, que nos permitiu olhá-las, passariam despercebidas.

Certamente diversas outras experiências poderiam ter sido o foco de estudo dessa pesquisa, pois são muitas as sutilezas e delicadas que constituem o fazer pedagógico a partir da visão antroposófica, tantas que chega a ser difícil traduzir em palavras. As reflexões realizadas ao longo da pesquisa revelaram, contudo, que a questão que se destaca é a consciência. Todo o fazer pedagógico no espaço escolar deve estar permeado pela intencionalidade da educadora, ou seja, cada detalhe e cada ação tem um porquê e devem ser pensados para possibilitar que a criança se desenvolva num ambiente saudável e harmonioso.

Outra questão que se destaca é a importância do trabalho de autoeducação da professora que se compromete com a educação das crianças pequenas. É um trabalho árduo e delicado, que requer muita presença e amorosidade, pois como vimos, na educação infantil Waldorf, a educadora é o ambiente no qual a criança aprende e se desenvolve. As ações da professora devem ser dignas de serem imitadas pelas crianças, visto que elas acabaram de

chegar ao mundo e estão aprendendo sobre ele, sobre a si mesmas e sobre toda a complexidade envolvida nas relações humanas.

Nesse sentido, a formação de professores deve ser repensada, uma vez que, apenas uma formação artística pode levar a professora a compreender a importância do desenvolvimento da sensibilidade na educação da criança pequena, pois nessa etapa ensinamos pelo que somos. A minha experiência revelou que somente após passar por experiências artísticas significativas na formação Waldorf é que fui capaz de mudar o meu olhar e compreender a importância destas para a educação e desenvolvimento da criança. Assim, as transformações dos espaços tradicionais de formação de professores se fazem urgente para que mudanças nos paradigmas educacionais possam ocorrer.

Os resultados encontrados nessa pesquisa constituem-se como fonte de informação a todos que se interessam pela educação de crianças pequenas, sejam estudantes, educadores ou familiares, pois discute as contribuições que a pedagogia Waldorf pode trazer para uma educação mais humana e sensível. As pesquisas relacionadas à pedagogia Waldorf ainda são poucas, principalmente quando relacionadas à etapa da educação infantil. No entanto, foi possível perceber que essa pedagogia pode enriquecer o diálogo acadêmico e trazer importantes reflexões para a construção de novas concepções educacionais na etapa da educação infantil.

Cabe mencionar ainda que os resultados não se esgotam aqui, muitos desdobramentos são possíveis e muitos questionamentos foram levantados, permanecendo diversas inquietações. Uma delas diz a respeito da formação de professores, fazendo deste um tema de interesse para futuros estudos e pesquisas.

Gostaria ainda de deixar registrado que foi gratificante passar por essa experiência de ser pesquisadora da minha própria prática pedagógica, uma vez que foi possível em diversos momentos avaliar e reavaliar meu trabalho como professora. Esse fato foi fundamental para fortalecer a minha atuação pedagógica, pois pude perceber que a pedagogia Waldorf abre a possibilidade para uma educação infantil que educa com respeito à criança, que valoriza a arte e o fazer artístico, que compreende a importância da educação do pensar, do sentir e do querer da mesma forma e que não prioriza um em detrimento do outro.

Concluo afirmando que a luta por uma pedagogia mais sensível, com arte e centrada no desenvolvimento integral da criança continuará sendo motivação profissional para mim, pois acredito que assim estaremos nos propondo à formação de seres humanos livres e capazes de decidir sobre suas vidas e sobre a vida em sociedade de modo consciente.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. História Social da Criança e da Família. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Gislaine. SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. Educação e Fronteiras *On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015

BACH JUNIOR, Jonas. O autocultivo e a educação da sensibilidade na pedagogia Waldorf. *Eccos -Revista Científica*, São Paulo, n. 53, p. 1-16, e16638, abr./jun. 2020.

BACH JUNIOR, Jonas. MARIN, Andreia A. A educação estética na pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.3, n.8, p.19-34, 2012.

BACH JUNIOR, Jonas. STOLTZ, Tania. DA VEIGA, Marcelo. A liberdade estética de Schiller na pedagogia Waldorf. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 125-139, maio/ago. 2012.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Jan/Fev/Mar/Abr n.19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023

BRASIL/MEC. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2010.

BRITO, Edson de Sousa; CIPRIANO, Juraci da Rocha; CARVALHO, Antônio Alves de. Rousseau e o sentimento de infância. *Revista Itinerarius Reflectionis*. V. 12, n. 2, 2020.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 239-250, dezembro, 2018.

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo: EWRS, 2005.

DEHEINZELIN, Monique; MONTEIRO, Priscila; CASTANHO, Ana Flávia. Aprender com a criança: experiência e conhecimento. 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

ECKSCHMIDT, Sandra. Um caminho de observação fenomenológica: gestos e narrativas do brincar na educação infantil. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 234, 2021.

FERREIRA, Dilceia Maria Auxiliadora de Paiva. Ensino de arte e educação estética: vivências de professores que lecionam nesta disciplina. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei. Minas Gerais, p.139, 2013.

FEWB. BNCC e a pedagogia Waldorf: etapa da educação infantil. 2020. Disponível em: [https://fewb.org.br/documentos\\_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf](https://fewb.org.br/documentos_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf)

GORAYEB, Sílvia Helena Ferreira Pagliarini Zen. MATTOS, Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de. Atividades artísticas e artesanais na perspectiva da pedagogia Waldorf: contribuições à constituição do sujeito. Revista de ensino em artes, moda e design, vol. 5, n. 2, junho-janeiro, 2021.

HAUBERT, Laura Elizia. Notas sobre uma filosofia da arte em Jonh Dewey: a arte como modelo de experiência. Revista Apotheke. v. 7, n. 2, p. 104-115, outubro, 2021.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências. Brasília: MMA, 2006.

IGNÁCIO, Renate Keller. Criança querida: o dia a dia das creches e jardim-de-infância. 3. Ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

LAMEIRÃO. Luiza Helena Tannuri. Criança brincando! Quem a educa? São Paulo: João de Barro, 2007.

LAMEIRÃO, Luíza Helena Tannuri. O ritmo para o ambiente propício à criança. FEWB: 2020. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/imagens/covid/artigo\\_ritmos.pdf](http://www.fewb.org.br/imagens/covid/artigo_ritmos.pdf).

LANZ, Rudolf. A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 6. ed rev. ampl. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LANZ, Rudolf. Noções básicas de Antroposofia. 4. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEVY, Paulo Cristina Santoro Haddad. A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf: rupturas e continuidades. Mestrado em Educação, São Paulo, 2019. 286 f.

LIEVEGOED, Bernard. Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência. 3ed. São Paulo: Antroposófica, 2001.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Arte além do bem e do mal. Caderno de Pesquisa, v.41, n.142, p. 314 – 319, jan./abr. 2011

MIZOGUCHI, Shigueyo. Rudolf Steiner e a pedagogia Waldorf: ensino baseado na antroposofia. Viver mente&cérebro. Rio de Janeiro, 2006. Coleção memória da pedagogia, nº 6: educação no século XXI: perspectivas e tendências.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo histórias das instituições do Brasil infantil. SABERES, Natal –RN, v. 1, n. 11, p. 94-100, Fev. 2015.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. BUENO, Tamara Insauriaga. ALMEIDA, Alessandra Londero. A sub-existência das sensibilidades na educação infantil: detalhes à margem na relação pedagógica. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1144-1167, jul./dez., 2022.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis. *Urdimento*, v.1, n.24, p174-185, julho 2015

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

PLATO, Bodo von. Rudolf Steiner. O fundador da primeira escola Waldorf. In GOBEL, Nana (Org.). *Pedagogia Waldorf. Catálogo da 44ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO*. Genebra: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner e.V., 1994.

PROKOFIEFF, Sergei O. O que é antroposofia? São Paulo: Antroposófica, 2006.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014

ROJAS, Angelina A.; LIMA, André Cesari B. de; BRAGA, Livia Ribeiro B. de A. Cultura, arte e estética: uma análise da educação da sensibilidade a partir de uma exposição. *PragMATIZES - Revista Latino Estudos em Cultura*, Niterói/RJ, Ano 11, n. 20, p. 236-256, mar. 2021.

ROMANELLI, Rosely A. A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf. São Paulo: FE-USP, 2008. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

ROMANELLI, Rosely A. Procedimentos artísticos no ensino Waldorf. *Rev. Fac. Educ. (Universidade do Estado de Mato Grosso)*, Vol. 26, ano 14, n. 2, p. 177-198, jul./dez. 2016.

SANTOS, Camila Antonia da Silva. A estética na educação infantil. Espaços de criação, significação e ressignificação. Rio de Janeiro, 2017. 49 f.

SCHMELZER, Albert. Como nasceu a pedagogia Waldorf. In GOBEL, Nana (Org.). *Pedagogia Waldorf. Catálogo da 44ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO*. Genebra: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner e.V., 1994.

SCHOOREL, Edmond. Os primeiros sete anos: fisiologia da infância. São Paulo: Antroposófica, 2013

STEINER, Rudolf. A Prática Pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica/FEWB, 2000.

\_\_\_\_\_. A educação da criança segundo a ciência espiritual. São Paulo: Antroposófica, 1996.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento saudável do ser humano: uma introdução à pedagogia e à didática antroposófica. São Paulo: FEWB, 2008a.

\_\_\_\_\_ Os primeiros anos da infância: material de estudo dos Jardins-de-infância Waldorf. São Paulo: FEWB, 2006.

\_\_\_\_\_ Os três aprendizados da primeira infância e a configuração do destino. São Paulo: Antroposófica, 2017.

\_\_\_\_\_ Andar, falar, pensar: a atividade lúdica. São Paulo: Antroposófica, 1996.

\_\_\_\_\_ Reconhecimento do ser humano e realização do ensino. São Paulo: Antroposófica, 2009.

\_\_\_\_\_ Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, políticos-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Antroposófica, 2018.

\_\_\_\_\_ Pedagogia, arte e moral. São Paulo: João de Barro Editora, 2008b.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 10, n. 1, jul. de 2011.

WOSNIAK, Fábio. Sobre o conceito de arte como experiência no grupo de estudos estúdio de pintura apotheke. Criar Educação, Criciúma, v. 7, nº1, jan/jul 2018.



## **APÊNDICE**

Apêndice 1: Termo de autorização para uso de imagem e de som voz



**Universidade de Brasília**

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz  
para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da  
imagem e som de voz de \_\_\_\_\_,

na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado: As contribuições da pedagogia Waldorf para a educação da sensibilidade na educação infantil, sob responsabilidade de Milena Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz do/a meu/minha filho/a podem ser utilizadas na dissertação, apresentação em conferências profissionais, seminários, atividades acadêmicas e educacionais que poderão ser publicadas em sites de pesquisas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz, por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do/a meu/minha filho/a.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o responsável do participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_