

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

EDEVANA LEONOR VANTROBA

**OS ESPAÇOS OFERECIDOS EM UMA ESCOLA À LUZ DA PEDAGOGIA
WALDORF NO INTERIOR DE SÃO PAULO**

MIAMI, FLÓRIDA

2021

EDEVANA LEONOR VANTROBA

**OS ESPAÇOS OFERECIDOS EM UMA ESCOLA À LUZ DA PEDAGOGIA
WALDORF NO INTERIOR DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) Prof.^a Dra. Ana Maria Marques Palagi

MIAMI, FLÓRIDA

2021

Edevana Leonor Vantroba

**OS ESPAÇOS OFERECIDOS EM UMA ESCOLA À LUZ DA PEDAGOGIA
WALDORF NO INTERIOR DE SÃO PAULO**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dra. Ana Maria Marques Palagi – Presidente da Banca
Logos University International - LUI
Secretaria Estadual de Educação do Paraná

Prof.^a Dra. Fabiana Rodrigues
Logos University International - LUI

Prof.^a Dra. Lisiane Weber Moreira Fabiana Rodrigues
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dra. Ana Maria Marques Palagi
Orientadora

MIAMI, FLÓRIDA

2021

DEDICATÓRIA

Para minha mãe Neuza dos Santos Vantroba (*in memoriam*) que me trouxe ao mundo e me transformou na adulta que sou hoje, agradeço por tudo que sou e por tudo que superamos na vida.

Para Isabel Sacco, que me propiciou o acolhimento e os primeiros ensinamentos da Pedagogia Waldorf, os quais carrego como perpétuas lições em todo meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus em quem confio, meu refúgio e fortaleza!

À minha orientadora professora Dra. Ana Maria Marques Palagi, por aceitar e me acolher neste percurso, pela empatia, atenção, disposição, disponibilidade e sábias contribuições com as quais acompanhou o desenvolvimento dessa pesquisa.

À Unilogos, a todos os professores e ao coordenador professor Dr. Eduardo Fofonca, por sua colaboração ao longo de todo o meu processo formativo.

Ao meu amor André, companheiro de vida e de esforço, pela paciência, compreensão e ajuda em todos os momentos.

À minha Família em geral pelo apoio e afeto, ao meu irmão Edval por ser sempre a palavra de incentivo e conforto, ao meu pai Felix e especialmente minha tia Nilza, aliada de tantas horas.

Ao diretor da Faculdade de Tecnologia de Capão Bonito Dr. Ezer e sua esposa Luciana, especiais amigos que compartilharam com esse avanço com muita motivação, companheirismo e generosidade.

À escola Waldorf, Denise Sacco por suas contribuições, aos que autorizaram e auxiliaram na pesquisa, professores Manoel Getúlio, Cileia e às amigas de sempre Renata, Milena, Valdineia.

Aos colegas de Mestrado, à amiga Rejane que me apresentou ao processo e que durante todo o curso esteve ao meu lado compartilhando descobertas e dificuldades.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente nessa busca por conhecimento e autoconhecimento, reforçando a afirmação de que quando realmente se quer alguma coisa, todo o Universo conspira para que possamos consegui-la!

Muito Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa vem expor espaços ofertados em uma instituição escolar que tem a proposta pedagógica baseada na antroposofia e conduzida pela Pedagogia Waldorf buscando demonstrar e auxiliar para que ambientes pedagógicos sejam repensados, oportunizando um brincar que contemple espaços e cenários planejados com diversas linguagens, sejam corporais, gestuais, musicais aprimorando o desenvolvimento infantil. Nos objetivos específicos investigaram-se estudos teóricos e conceitos relativos ao brincar e a importância dos cenários no desenvolvimento integral da criança; distinguir a Pedagogia Waldorf, como arte e não como método ou sistema pedagógico. Quanto ao problema de pesquisa norteou-se pelo questionamento de como os espaços ofertados em uma escola de educação infantil de São Paulo podem contribuir com a formação de professores frente à Pedagogia Waldorf. Nesse estudo foi utilizada a metodologia qualitativa de cunho bibliográfico, no intuito de contribuir com a formação de professores com base em discussões consensuais de renomados pensadores como Vygotsky (1991), Freinet (2010), Piaget (1970), Huizinga (2007), Brougère (2010), Steiner (1996), que teorizam e legitimam o brincar como subsídio central para o desenvolvimento infantil. Todo o percurso metodológico deu-se por observação e investigação em documentos oficiais como o plano de gestão da escola estudada, registros de planejamento de professores e diário de classe referente ao ano de 2019, as análises dos espaços foram realizadas in loco, registradas com base em referenciais teóricos que abordam a pedagogia em questão. A discussão dos resultados provenientes dos métodos de estudo e reflexão adotados vinculam-se a assertividade de uma educação em contato com a natureza, sob a influência da arquitetura orgânica, espaços planejados que se inter-relacionam ao aprendizado de forma simples, natural, respeitando a individualidade e a necessidade de aprender a 'ser' integrado e permeado pela conjunção da arte e de outras teorias. Considerando o olhar humanista e transformador da educação Waldorf como uma possibilidade de responder aos desafios educacionais atuais, fundamentando a primeira fase da vida como um degrau no qual se edifica todo o desenvolvimento futuro, visto na Pedagogia Waldorf como decisivo para toda a vida.

Palavras chaves: Brincar. Infância. Pedagogia Waldorf. Espaços pedagógicos.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate spaces that are offered in school institutions with the pedagogical proposal based on anthroposophy and conducted by Waldorf education seeking to demonstrate and help in order to pedagogical spaces being rethought, giving an opportunity playing in planned spaces and sceneries with several languages, be corporal, gestural, musical that improve child development. In the specific objectives, theoretical studies and concepts related to playing were investigated and also the importance of scenarios in the integral development of the child; to distinguish Waldorf Pedagogy as an art and not as a method or pedagogical system. Regarding the research problem, it was guided by questioning how the spaces offered in early childhood education -in São Paulo can contribute to teacher training in front of Waldorf Pedagogy. This study was used the qualitative methodology of bibliographic nature in order to contribute with teacher training based on consensual discussions of renowned thinkers like Vygotsky (1991), Freinet (2010), Piaget (1970), Huizinga (2007), Brougère (2010), Steiner (1996) that theorize and legitimize playing as a central subsidy to child development. The entire methodological path was observed and investigated in official documents like management plan from the studied school, planning records made by teachers, class diary for the year 2019, space analysis was accomplished in loco, recorded based on theoretical references that involve the following pedagogy. The discussion of the results from the study methods and assumed reflection is linked to the assertiveness of education in contact to nature, under the influence of organic architecture, planned spaces that relate to learning in a simple and natural way respecting the individuality and necessity to learn how to be integrated and permeated by the conjunction of art and other theories. Considering a humanistic perspective and a transformative learning of Waldorf education as a possibility of answer the current educational issues substantiating the first life stage as a step where it is built all the future development seen in Waldorf Pedagogy as decisive for the whole life.

Keywords: Play. Childhood. Waldorf Education. Pedagogical spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Pensar, Sentir e Querer.....	45
Figura 02 - Vista aérea da escola Waldorf.....	112
Figura 03 - Portaria e Guarita.....	113
Figura 04 - Estacionamento.....	114
Figura 05 - Portal de Entrada e Saída.....	115
Figura 06 - Calçada com as mãos das crianças.....	116
Figura 07 - Jardins da entrada da escola.....	116
Figura 08 - Cozinha.....	118
Figura 09 - Deck ou Varanda.....	118
Figura 10 - Sala de música, Biblioteca, Secretaria e Administração.....	120
Figura 11 - Jardins da Administração/ Portão de entrada.....	121
Figura 12 - Anfiteatro com 250 lugares e palco.....	122
Figura 13 - Galpão para Festas.....	123
Figura 14 - Espaço para Ginástica.....	124
Figura 15 - Espaços dedicados ao brincar livre e atividades dirigidas.....	125
Figura 16 - Depósito de Figurinos e acessórios para Teatro.....	125
Figura 17 - Quadra de cimento e campo.....	126
Figura 18 - Salas ocupadas pelos alunos do 1º ao 4º ano.....	127
Figura 19 - Terraço coberto, Banheiros do Ensino Fundamental.....	128
Figura 20 - Salas para o Ensino Fundamental do 5º ao 8ºano.....	129
Figura 21 - Espaço do Jardim de Infância (salas).....	130
Figura 22 - Vestíbulos de entrada das salas de Educação Infantil/ Lavatórios externos.....	132
Figura 23 - Depósito e dois banheiros externos, embaixo da cozinha.....	133
Figura 24 - Playgrounds e jardins para as classes de educação infantil (Parque).....	133
Figura 25 - Horta.....	136
Figura 26 - Playgrounds e jardins para as classes de educação infantil (salas de aula).....	137
Figura 27 - Caminho e Lago	138
Figura 28 - Interior da sala de aula.....	139
Figura 29 - Cantinho da Época	140
Figura 30 - Prateleira de Brinquedos	142

Figura 31 - Balança e Espada de São Micael	143
Figura 32 - Madona e Coroa do Advento.....	143
Figura 33 - Brinquedos de montar	144
Figura 34 - Cantinho das roupas e bonecas.....	145
Figura 35 - Bonecas	146
Figura 36 - Casinha	148
Figura 37 - Casinha da Família.....	149
Figura 38 - Suporte para secagem de Aquarela.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Quadrimembração Humana.....	44
Quadro 02 - Divisão dos Sentidos.....	78
Quadro 03 - Divisão dos Temperamentos.....	81
Quadros 04 - Qualidades x Defeitos, possíveis profissões/Como agir com os temperamentos: Colérico	83
Quadros 05 - Qualidades x Defeitos, possíveis profissões/Como agir com os temperamentos: Sanguíneo.....	83
Quadros 06 - Qualidades x Defeitos, possíveis profissões/Como agir com os temperamentos: Fleumático	84
Quadros 07 - Qualidades x Defeitos, possíveis profissões/Como agir com os temperamentos: Melancólico.....	84
Quadro 08 - Artigos e dissertações encontrados e suas principais características metodológicas sobre Pedagogia Waldorf.....	93
Quadro 09 - Artigos e dissertações encontrados e suas principais características metodológicas sobre Brincar e Infância:.....	99
Quadro 10 - Ritmo Semanal.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
1.2 OBJETIVOS.....	16
1.2.1 Objetivo Geral.....	16
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	17
CAPÍTULO II.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO - A SIGNIFICÂNCIA E SERIEDADE DO BRINCAR PARA A CRIANÇA.....	18
2.1 O BRINCAR MEDIANTE O ENFOQUE DE ALGUNS PENSADORES.....	23
2.2 A ANTROPOLOGIA: 'CONHECIMENTO DO SER HUMANO/SABEDORIA DO HOMEM'	43
2.2.1 A Quadrimemoração Humana	44
2.2.2 A Pedagogia Waldorf.....	45
2.2.3 Rudolf Steiner	48
2.2.4 O brincar na Pedagogia Waldorf:	68
2.2.5 Desvendando o comportamento humano através dos setênios	73
2.2.6 O Ser humano e os seus cinco sentidos. Cinco? Para Steiner, doze sentidos	78
2.2.7 Os diferentes temperamentos e o trato da individualidade	80
CAPÍTULO III.....	87
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	87
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	90
3.2.1 Contexto da Pesquisa.....	91
3.2.2. Sujeitos da Pesquisa	91
CAPÍTULO IV	103
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	103
4.2 PRIMEIRO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	103
4.3 SEGUNDO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
CONTRIBUIÇÕES FUTURAS	158
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS.....	165

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos que todo tema de uma pesquisa se liga a uma inquietação do sujeito pesquisador, e que seu interesse em responder a um problema surge do contexto de sua história pessoal ou de sua imersão na realidade social, estudar a Pedagogia Waldorf, liga-se a essa pesquisadora por questões profissionais, mas ao mesmo tempo, realizar um estudo que possa contribuir com a formação de professores ao apresentar a pedagogia e possibilidades de espaços que permitam desenvolvê-la de maneira mais plena.

A história humana se destaca no contexto em que a infância possui grande valor social e que as crianças passam a ser portadoras de direitos fundamentais. No entanto, a infância está em mudança, porém perdura como categoria social e com características próprias (SARMENTO, 2004).

Diante desses direitos avançam as pesquisas e a legislação sobre a infância, no campo educacional isso se torna um campo muito rico com problematizações diversas.

A Pedagogia Waldorf ao tratar da infância, entendida em sua multiplicidade, deve ser observada em suas diferenças e diversidades infantis intrínseca e socialmente construídas, no ato autêntico que caracteriza essa fase da vida, colocando a vontade em um plano que começa e termina pelo sujeito que a cria e expressa experiências vivenciadas estabelecendo vínculo e relação com o mundo, reconstruindo sua realidade e a que observa através de descobertas próprias, produzindo cultura.

Tendo em vista que a Pedagogia Waldorf configura o desenvolvimento infantil em sua plenitude, evidencia que os espaços ofertados influenciam diretamente no aprendizado, devendo ser considerados na interação com o mundo e com outros, nas relações com os brinquedos e ambientes devidamente planejados.

O tema da pesquisa visa elucidar os espaços oferecidos mediante o ponto de vista da Pedagogia Waldorf e de interpretações similares de autores, análises, diálogos e discussões, a perspectiva da importância desse planejamento prévio do lugar central em que o brincar se aplica e se desenvolve no aprendizado das crianças, destacando a reflexão de características e valores que a sociedade contemporânea percebe relevante em relação a educação infantil e sua contribuição para formação docente.

Esta pesquisa, a partir de um estudo de caso, norteia-se, em seu problema a responder a seguinte questão: Como os espaços ofertados em uma escola de Educação Infantil de São Paulo são exemplos efetivos da proposta da Pedagogia Waldorf e como podem contribuir com a formação de professores?

Nesse enfoque a escola abordada desde sua criação em 1974, filiada à Federação das Escolas Waldorf (FEWB), dispõe-se mediante estudo de um grupo social específico, infundir significativamente no processo socioafetivo, criativo, exploratório, diante da apresentação de cenários e fatores de desenvolvimento que precisam ser considerados no processo de ensino aprendizagem, demonstrando a riqueza e a diversidade nas experiências oferecidas à criança.

Numa realidade de contextos diferentes, em que índices de aprendizagem e alfabetização precoce servem de indicadores, com menores ofertas de lugares e que compromissos são impostos às crianças, buscamos indagar e refletir como a sociedade se organiza a partir de seus modos de produção, a qual não é a mesma historicamente de outros tempos, então não podemos negar a importância de repensar essas oportunidades e espaços que criam e possuem ao seu dispor.

Diante disso, a presente pesquisa vem expor espaços ofertados em uma instituição escolar que tem a proposta pedagógica conduzida pela Pedagogia Waldorf, baseada em uma compreensão mais ampla do ser humano, onde a educação integra o desenvolvimento físico, espiritual, anímico e artístico dos alunos e apregoa o papel do professor frente ao universo infantil, percebendo nesta linha pedagógica o favorecimento e a teorização sobre os momentos “brincantes”, e para que isso possa ocorrer de forma satisfatória os espaços para esse brincar devem ser promovidos e vistos como uma atividade primordial.

O objetivo geral visa apresentar possibilidades de espaços e cenários e sua importância no desenvolvimento integral da criança em uma escola de Educação Infantil de São Paulo à luz da Pedagogia Waldorf. Nos objetivos específicos, compreender a importância do espaço e cenários no desenvolvimento integral da criança; distinguir a Pedagogia Waldorf, como arte e não como método ou sistema pedagógico; apresentar teóricos que embasam conceitos relativos ao brincar no desenvolvimento infantil; contribuir com a formação de professores a partir da apresentação e compreensão dos espaços disponíveis, segundo preceitos da Pedagogia Waldorf.

Nos autores, busca abordagens diversas que levadas em consideração são dirigidas a um possível consenso entre a Pedagogia Waldorf de Steiner e de pensadores como Vygotsky, Freinet, Piaget, Huizinga, Brougère, que teorizam e legitimam reinterpretar e ressignificar contextos educacionais, em categorias do Brincar, da Infância, da Pedagogia Waldorf e dos Espaços pedagógicos.

Em vista do alcance dos objetivos propostos e da resposta do problema da pesquisa, essa dissertação foi estruturada em cinco partes, a saber:

Introdução com a apresentação da pesquisa; no segundo capítulo traz a Fundamentação Teórica na qual são expostas abordagens sobre a origem do brincar, na sequência seu enfoque diante de alguns pensadores relevantes que tratam o brincar infantil com a mesma opinião e convergência de ideias; em seguida apresenta a Antroposofia, a filosofia que se embasa no desenvolvimento humano como um todo, reportando à Quadrimembração Humana, depois aprofundando na Pedagogia Waldorf e ainda no seu fundador e principal defensor Rudolf Steiner.

O terceiro capítulo é destinado à Metodologia da Pesquisa, na qual apresenta-se sua caracterização qualitativa numa classificação de fontes secundárias de pesquisa, a bibliográfica (através de materiais escritos sobre determinado assunto), e ainda fontes primárias em que a pesquisa documental permitiu a análise de documentos oficiais, documentos elaborados por professores e fotografias.

O quarto e último capítulo é dedicado a exposição e a discussão dos resultados provenientes dos métodos de estudo adotados e da reflexão diante dos espaços oferecidos pela escola Waldorf em seus ensinamentos sobre a pedagogia estudada, que em seu ambiente físico vincula-se a educação humana, ao brincar infantil, numa conexão reconhecida por Steiner como na natureza sua fonte de inspiração, acreditando que as formas da arquitetura orgânica influenciam profundamente no corpo, alma e espírito das crianças e dos jovens, (SCHALZ, 2015), e nos organismos, compostos por várias partes que se inter-relacionam, cada uma com sua função mas que precisam estar interconectadas, visando o desenvolvimento integral do ser humano, assim se explica a Antroposofia.

Por fim as considerações finais encerram este estudo com a proposta de contribuir com a formação de professores a partir da apresentação e compreensão dos espaços disponíveis em uma escola de Educação Infantil,

adentrando aos conceitos legais, ao universo próprio da Antroposofia e conseqüentemente da Pedagogia Waldorf, seus preceitos, representações dos espaços do brincar mediante diversas composições do desenvolvimento infantil.

1.1 JUSTIFICATIVA

A Pedagogia Waldorf aborda princípios e fundamentos para a formação integral, multidimensional do educando, através do desenvolvimento físico, espiritual, anímico e artístico. O brincar infantil contribui para esse desenvolvimento de forma intuitiva, desenvolve sua individualidade em contato com a natureza, conquista ritmo, desenvolve a vontade e a imaginação, estimula sua criatividade, coragem e a interação.

Essa pedagogia, baseada na Antroposofia, decorre da necessidade de aprender a “Ser”, contribui com a integração da afetividade e da cognição (pensar, sentir, querer), ao contrário da prática do privilégio exacerbado da educação racionalista. Essa integração é permeada pela conjunção da Arte, Filosofia e Psicologia entre outras teorias.

A Pedagogia Waldorf, através de um enfoque pedagógico original e de difícil comparação com outras teorias, devido à escala de valores que a embasa, defende a possibilidade de adequação de algumas de suas atividades às escolas da rede de ensino em geral, tais atividades podem também satisfazer às outras concepções pedagógicas através de orientação epistemológica e didático-metodológica para a plena formação do educando, visto que os debates da educação infantil, somente num período histórico recente se concentram em questionar as metodologias no processo de aprendizagem das crianças.

A primeira fase da vida é o fundamento, o primeiro degrau sobre o qual se edifica todo o desenvolvimento futuro, isto requer uma ampla formação do educador infantil, visto na Pedagogia Waldorf como decisivo para toda a vida do indivíduo.

Considerando a criança como foco central da investigação, o brincar é uma forma pela qual essas podem expressar seus desejos, construir situações e estabelecer relações, portanto, através de esclarecimentos cientificamente embasados é possível demonstrar o quão valioso, significativo e prazeroso pode

ser esse processo no qual pesquisas recentes nos encorajam a inserir no cotidiano escolar e extraescolar a brincadeira.

Devido a esse olhar humanista e transformador, a educação Waldorf foi indicada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como uma possibilidade de responder aos desafios educacionais atuais.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas e enquanto fatores de desenvolvimento infantil precisam ser encarados como recursos pedagógicos fundamentais no processo ensino aprendizagem, o lúdico necessita ser um dos instrumentos presentes dentro da sala de aula, na prática docente, além de diversas habilidades. Pelo brincar a criança se movimenta e explora suas capacidades motoras, a frequência com que ocorrem, principalmente a influência que o contexto reflete nessas ações, permite analisar a interação social e tipos de brincadeiras desempenhadas pelas crianças durante o brincar livre ou dirigido em ambientes apropriados.

As crianças, não possuem um conhecimento sistematizado sobre o tema da importância do brincar, pois isso compete aos educadores compreenderem que há elementos importantes para o desenvolvimento infantil, sendo o brincar o centro desse desenvolvimento. Mesmo que a criança não compreenda conceitualmente o brincar como um direito, e como ação pensada pedagogicamente, ela sente necessidade dessas ações e dessa vivência da atividade lúdica quase que intuitivamente, como algo necessário a essa etapa de sua vida.

Este brincar necessita primeiramente de uma proposta pedagógica, nesta pesquisa a Pedagogia Waldorf, que deve contemplar em sua efetivação espaços, objetos, cenários. O estudo então procura demonstrar um espaço individualizado, que vem ao encontro da pedagogia proposta, contribuindo com a formação de professores, não como modelo, mas como proposta possível.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Apresentar possibilidades de espaços e cenários e sua importância no desenvolvimento integral da criança em uma escola de Educação Infantil de São Paulo à luz da Pedagogia Waldorf.

1.2.2 Objetivos Específicos

Compreender a importância do espaço e cenários no desenvolvimento integral da criança;

Distinguir a Pedagogia Waldorf, como arte e não como método ou sistema pedagógico;

Apresentar teóricos que embasam conceitos relativos ao brincar no desenvolvimento infantil;

Contribuir com a formação de professores a partir da apresentação e compreensão dos espaços disponíveis, segundo preceitos da Pedagogia Waldorf.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando o atual cenário educacional em que decorrem discussões sobre a educação brasileira, inserida num contexto democrático e pluralista, garantidos pela livre discussão de valores que contribuam para o paradigma contemporâneo, questiona-se por que o brincar infantil, o qual faz parte do desenvolvimento e aprendizado da criança ainda é muitas vezes mal interpretado, associado a algo sem importância, ou mesmo como distração para crianças que não têm o que fazer e o fazem simplesmente para matar o tempo.

O **problema fundamental** desta pesquisa se norteará pela seguinte questão: Como os espaços ofertados em uma escola de Educação Infantil de São Paulo são exemplos efetivos da proposta da Pedagogia Waldorf e como podem contribuir com a formação de professores?

CAPÍTULO II

A arte da educação deve ser cultivada em todos os aspectos, para se tornar uma ciência construída a partir do conhecimento profundo da natureza humana.

(Johann Heinrich Pestalozzi)

2 REFERENCIAL TEÓRICO - A SIGNIFICÂNCIA E SERIEDADE DO BRINCAR PARA A CRIANÇA

O ensino infantil acolhe crianças de variadas idades, as quais vivenciam a primeira infância, período em que a distinção entre a brincadeira e a realidade é tênue, e o brincar um ato repleto de significados, porque é brincando que a criança aprende, essa constatação desencadeia a preocupação de como o brincar pode ser aproveitado no ensino, exercendo a função de instrumento de aprendizagem.

Como atividade social específica e fundamental, garante a interação e a construção de conhecimentos da realidade e estabelece um vínculo com a função pedagógica, permitindo ainda, a criação de uma identidade autônoma, cooperativa e criativa.

Considera-se que brincar é propor novos desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual a criança interage; abrindo possibilidades de estímulo à manifestação pessoal, às potencialidades e necessidades lúdicas, fundamentadas em objetivos educacionais claros, conduzidos de maneira correta e adequada.

A escola, espaço privilegiado de vida e aprendizagem, deve criar condições para o aluno realizar atividades lúdicas livremente e, ao mesmo tempo, poder empregá-las como estratégia de ensino aprendizagem.

Mediante aportes legais, atenta-se para o disposto no Artigo 16, Inciso IV da Lei n.º 08069/90 (ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente) que estabelece ser direito de toda criança o ato de brincar. Também o Referencial Curricular Nacional (1998) estabelece ser o brincar imprescindível para que a criança exerça a sua capacidade de criar.

A LDB delibera:

CAPÍTULO I - DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

SEÇÃO II - DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 2020).

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Incluída posteriormente na BNCC, a Educação Infantil, deu mais um importante passo de integração ao conjunto da Educação Básica, sendo que a entrada na creche ou pré-escola, significa a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares.

Nas últimas décadas a Educação Infantil vem se consolidando com a concepção que vincula educar e cuidar, de forma complementar à educação familiar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Em seu Artigo 9º, as DCNEI, nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Ainda na BNCC, entre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, cita-se o brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A origem do brincar vem de "livre+ar", divertindo-se infantilmente; entreter-se em jogos; recrear-se; distrair-se; saltar; pular; dançar (FERREIRA, 1996). Ação natural do homem, em suas inúmeras manifestações, altamente recomendada para a manutenção da saúde mental da criança, o brincar é uma realidade cotidiana na vida de uma criança, e parece ter sido sempre, sua atividade principal, faz parte do universo infantil, constituindo um espaço onde expressa, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, metas e conhecimentos que vai adquirindo a partir das experiências que vivem. Brincando ela reflete, ordena, desorganiza, equilibra-se, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira, recicla suas emoções, reorganiza-se internamente; interiorizando o mundo que a cerca, na troca com outro, constituindo-se em sujeito humano, posto que simboliza o resultado do socialmente acumulado, livre para a mágica de imaginar, significar e ser significado. Observando uma criança que brinca, certamente a entenderíamos melhor, entretanto, em sua realidade, a brincadeira é o momento da verdade da criança.

Se a criança brinca está revelando ter aceitado o desafio do crescimento, de ter a possibilidade de errar, de tentar arriscar para progredir e evoluir, exercitando atenção, concentração e outras habilidades, além de muito prazer em viver. É um momento que deve ser respeitado no qual estão sendo cultivadas qualidades importantes para a formação de hábitos, que irão influir na qualidade de seu futuro desempenho, no desenvolvimento de suas potencialidades, sociabilidade, compreensão do mundo.

A dificuldade para brincar é o índice mais evidente das características psicóticas presente numa criança seriamente perturbada. A liberdade interna oferecida pelo equilíbrio ótimo entre a fantasia e a realidade, suas possibilidades criativas e, portanto, reparatórias, enriquecem-na permanentemente, permitindo-

lhe aprender da experiência. Quando uma criança não brinca não se desenvolve, não se aventura em algo novo, desconhecido, não retrata o mundo como vê e gostaria que ele fosse, não expressa brincando o que tem dificuldades de colocar em palavras.

Quisera nós adultos, imitássemos a sabedoria das crianças e quando tivéssemos angustiados, utilizássemos deste riquíssimo instrumento, que não custa nada, mas propicia imensos benefícios, físico e mental (KISHIMOTO,1999. p.23).

Derivado do latim o termo Lúdico: Ludere (ilusão) /Adjetivo que qualifica tudo o que se relaciona com jogo ou brincadeira, caracteriza uma mentalidade, um comportamento ou uma ação que parece apresentar um ambiente ou evento no qual o real tem um estatuto semelhante ao que tem na brincadeira ou no jogo de prazer, divertimento etc.

O lúdico está presente em todos os movimentos de tempo espaço em nossas vidas, pois se faz marcante em diferentes etapas de nossa evolução enquanto humanos. Desde o tempo das cavernas, o homem já manifestava sua humanização através do lúdico, tal ato pode ser visto em suas pinturas rupestres, suas danças, suas manifestações e alegria, em cada etapa, tempo e movimento, o lúdico traz sua própria gênese, suas peculiaridades.

As primeiras atividades lúdicas do ser humano são as ações exploratórias, nas quais o bebê começa a explorar a si mesmo, suas possibilidades de som, movimento e comunicação, manipulando objetos vai conhecendo e explorando o mundo ao seu redor e satisfazendo a sua curiosidade por conhecê-lo, ou seja, o jogo é a própria atividade da criança pequena para gastar energia, a qual muda de natureza no decorrer de seu desenvolvimento. Pode ser por irritação (projeto de desejo) ou de regras, jogo socializado, no qual o prazer está relacionado ao respeito às regras e às dificuldades a serem vencidas ou ao ganho que aprova a competição) e que muitas vezes reproduzem situações de trabalho realizado por adultos. O jogo e a brincadeira são frequentemente percebidos pelo adulto como oportunidades de uma certa liberdade ou, de forma deturpada, como sendo contrários ao trabalho, por vezes, inúteis.

Na civilização atual, percebe-se a presença marcante da brincadeira na vida do homem, as piadas, a paixão nacional (futebol), os esportes em geral, os jogos (o bilhar, o xadrez), a dança, o carnaval (fantasia), o computador, a televisão, o teatro, o ato sexual e até a política brincadeira de quem pode

mais, de quem pode competir melhor, enfim, todas essas são manifestações de que o homem gosta e precisa do ato lúdico que o transcende.

Conforme salienta Bertoldo (2000), a brincadeira é uma aprendizagem social, a brincadeira não é inata, aprende-se a brincar, a criança se desenvolve pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo com a vivência dos adultos e do mundo dos adultos e do mundo que eles foram edificadas.

A brincadeira é uma atividade social que privilegia a interação e a construção do conhecimento da realidade vivenciada pela criança e de constituição do sujeito criança como sujeito produtor de sua história. É no brincar que a criança expressa desafios e questões além de seu comportamento diário, tentando compreender os problemas que lhes são propostos, pois, ao brincar, ao mesmo tempo em que amplia sua imaginação, constrói relações reais entre elas, desenvolve sua autonomia, incrementando ações que favoreçam a troca de opiniões e sugestões nas atividades.

Toda atividade é uma imitação, transformada e ampliada, no plano das emoções e das ideias previamente vivenciadas. Ao brincar recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, o principal indicador é o papel que assumem enquanto brincam, ativando a autoestima, superando progressivamente suas aquisições, de forma criativa, contribuindo na incorporação de determinados modelos de adultos em diversos grupos sociais.

Essas significações são atribuídas para transformar-se em espaço singular de constituição infantil, transformando os conhecimentos que já possui em conceitos gerais com os quais apropria-se, sendo que, ao assumir um determinado papel na brincadeira, conhece e aprende dominar suas características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com os outros papéis e generalizando para outras situações (KISHIMOTO, 1999).

A criança brinca para controlar suas ansiedades, para estabelecer contatos sociais (socialização), para a estruturação de sua personalidade, para expressar a sua agressividade e sua afetividade, enfim, para ser um cidadão pleno e realizado.

Kishimoto (1993) relata que a criança, quando brinca, utiliza de um objeto denominado brinquedo, manipulando-o ela o decodifica, desvendando mistérios, segredos; assim, esse se mostra como um objeto complexo, que

permite compreender o funcionamento da sociedade diante de um determinado contexto.

Então qual é a função do brinquedo?

Brinquedo, “objeto para a criança brincar, que estimula a brincadeira, ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação” (FERREIRA, 2001, p.117).

O brinquedo possui várias características, de modo especial o de ser um objeto portador de significados, remetendo do real para o imaginário das crianças, nesse sentido, é dotado de um valor cultural, repleto de simbolismos que permitem compreender a sociedade e a cultura.

A criança atribui significados ao brinquedo enquanto brinca, concretiza a vontade, dando-lhe uma forma que pode ser denominada por meio desse ato, porque o imaginário relaciona-se com o desejo, podendo ser vivenciado na brincadeira; a qual repleta de funções lúdicas, proporciona alegria, ressaltando-se que essa alegria no estado de espírito, é desprovida de quaisquer preocupação prática e objetiva.

A presença do brinquedo ativo e espontâneo é sinal de bem-estar e a maneira como brinca é uma demonstração de como a criança é e como está. Por intermédio do brinquedo, o sujeito inicia sua integração social, aprende a conviver com os outros, e situa-se frente ao mundo que o cerca; aguça seu lado emocional, afetivo, bem como algumas áreas do domínio cognitivo.

Kishimoto (1993) afirma que Freud (1930) era adepto do brincar, enquanto ferramenta que favorece o desenvolvimento emocional. Segundo o psicanalista, o brincar fornece à criança prazer livrando-a de futuros traumas. Quando o prazer fica ameaçado, como nas situações típicas de separação mãe-filho, a criança satisfaz seu desejo, substituindo a mãe por um brinquedo. As sensações de prazer angariadas com o contato mãe-filho são substituídas por ações lúdicas envolvendo objetos.

2.1 O BRINCAR MEDIANTE O ENFOQUE DE ALGUNS PENSADORES

Dentre os teóricos que tratam do brincar traremos:

a) Levy S. Vygotsky¹- As peculiaridades do cérebro definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano, essas funções psicológicas superiores como a linguagem e a memória são construídas ao longo da vida social, na relação com o mundo, entrelaçando práticas culturais, educacionais que vão se internalizando. A linguagem, desenvolve o cognitivo da criança, sistematiza suas experiências, colabora na organização do andamento dos processos, já o pensamento se origina da motivação, necessidade, impulso, afeto e emoção.

Segundo Freitas (2000) uma das concepções do homem é concebê-lo como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, enfatiza sua construção como uma interação mediana, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre algo, mas pela mediação feita por outros sujeitos, principalmente o educador, o qual provoca avanços que não acontecem espontaneamente.

Vygotsky (1991) afirma que no ambiente escolar, interagindo com as demais, as crianças inferem as estruturas dos conceitos, regulam seu comportamento através das reações, geram novos significados, este é o espaço privilegiado para que se processe a aproximação dos conceitos sistematizados em situações de aprendizagem no processo educativo.

Para ele três características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta ou de regras: a imaginação, imitação e a regra, que constituem interação e confronto de diferentes pontos de vista, em alguns casos, elas tentam resolver a contradição entre liberdade de brincar e as regras por elas próprias estabelecidas, adquirindo o nível básico de ação real e moral, no futuro.

A brincadeira infantil é atividade em que as crianças procuram compreender o mundo e as ações humanas, nas quais inserem-se

¹Nascido em um pequeno povoado em Orsha-Bielorússia, (1896), Lev Semionovich Vygotsky foi um dos maiores psicólogos do século XX. Realizou seus estudos universitários em Moscou e adquiriu admirável formação na área de ciências humanas: língua e linguística, filosofia e história, estética e literatura. Em 1924 torna-se colaborador do Instituto de Psicologia em Moscou e vive uma prodigiosa década (1924-1934) de pesquisa e publicações, cerca de duzentas obras, com um grupo de colaboradores interessados na reconstrução da psicologia. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Falece muito jovem, aos 38 anos, com tuberculose, (1934) e não pôde ver a publicação de suas obras mais importantes (IVIC, 2010).

cotidianamente, indo além do comportamento habitual de sua idade, extrapolando seu comportamento diário, associando a vida intelectual daqueles que a rodeiam, configurando segundo Negrine (1994) sua pré-história, construída por vivências e pela atividade lúdica, sendo fundamental para professores formular sua proposta pedagógica através do saber que ela construiu no ambiente familiar e sociocultural.

Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados: o real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa (VYGOTSKY, 1991).

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que é capaz de fazer com a intervenção de um adulto, distância entre o nível de conhecimento real e potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, requer uma experiência anterior da criança (VYGOTSKY, 1991).

É fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vigotsky (1991), a importância da atuação dos outros membros do grupo na mediação entre a cultura e o indivíduo, sendo papel do docente provocar intencionalmente avanços nos alunos, a interferência na zona proximal.

Os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto de intervenção: a construção de conceitos, é essencial no processo de desenvolvimento da criança e de suas funções intelectuais, descritos com frequência, mediante o seu nível intelectual superior ou inferior, que passa por estágios de desenvolvimento.

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende e demonstra ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e conhecimento (VYGOTSKY, 1991).

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1991).

Predomina a maturação das necessidades, a tendência de uma criança

muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto, nunca dali a alguns dias, no futuro (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky (1991) explica que no início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica desses desejos, o comportamento da criança muda, e para resolver essa tensão, envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

O brinquedo que comporta uma situação imaginária, também comporta uma regra relacionada ao que está sendo representado. Se a criança brinca de médico, busca agir de modo muito próximo do que observou nos médicos do contexto real, portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta, se representa o papel, então obedece a regras de comportamento condizentes com aquilo que está representando o que fará com que internalize condutas, valores, modo de agir e pensar, que passará a orientar seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Vygotsky (1999), a brincadeira exerce forte influência no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, de um lado pela necessidade da ação, de outro para satisfazer a impossibilidade de executar determinadas ações, fornece uma estrutura básica para mudanças de consciência.

Na situação de brincar, cria combinações, colocam questões e desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, tentando compreender os problemas propostos pela realidade que vivenciam e que podem transformar.

O comportamento da criança nas situações do dia a dia é oposto a seu comportamento no brinquedo, na vida real, a ação domina o significado. No brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; é como se ela fosse maior do que é na realidade. “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1999, p.134-135). A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, no mais alto nível de desenvolvimento

pré-escolar.

A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar, que neste sentido pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY,1991).

b) Celestian Freinet² - Freinet (2010) afirma que quando vive em um ambiente educativo, estimulante, o método natural é dinâmico e rápido, e a vida é geradora de situações motivadoras, a criança aprende a andar e a falar naturalmente, como tudo o que estiver escrito em sua vida, em sua cultura.

Observava seus alunos para perceber onde precisaria intervir e despertar a vontade de aprender, e compreendia o aprendizado pelo teste experimental, através de um experimento que deu certo, a tendência é repetir o procedimento e ir avançando, mas não sozinha, tanto que a cooperação está entre os pontos fundamentais de sua pedagogia, bem como a interação entre o mestre e o estudante, ocasionando uma sintonia, onde o professor leva em consideração o conhecimento das crianças, fruto do seu meio e o contexto desta realidade onde estão inseridas.

Elaborou uma pedagogia com técnicas construídas baseadas na experimentação e documentação, proporcionando às crianças instrumentos para construir e aprofundar seu próprio conhecimento e desenvolver sua ação, o ritmo próprio de cada aluno ou grupo é respeitado, trazendo embutida uma preocupação com a formação de um ser social que atua no presente. O sucesso é produto do trabalho, que após apresentado eleva a sua autoestima diante dos colegas, a criança é incentivada a experimentar, observar, formular hipótese, verificar, formular leis, confrontar com fatos novos, fazer revisões constantes e promover reformulações, refletindo.

Uma situação de trabalho concreta e problematizadora traz o desejo de conhecer mais e melhor, porém, não só de trabalho manual, pois o trabalho é um todo, assim como o homem, respeitando a identidade pessoal e a diversidade, gerando responsabilidade, trabalho coletivo com direito a experimentação, numa relação de aplicabilidade na vida.

A escola concebida por Freinet (2010) é vista como elemento ativo de

²Nasceu em Gars - França (1896). Participou dos combates na 1ª Guerra Mundial e em 1920, iniciou sua carreira docente, construindo os princípios de sua prática, defendendo que a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. As práticas de ensino resultaram de investigações sobre a maneira de pensar da criança e de como construíam o conhecimento.

mudança social e popular por não marginalizar as crianças menos favorecidas. Dá grande ênfase à participação e integração entre famílias / comunidade / escola, defendendo o ponto de vista de que há necessidade de mudanças, entre as quais se destacam necessárias e profundas as que deveriam ser feitas pela base, pelos próprios professores, com a sensibilidade de atualizar sua prática, o que o faz moderno.

O objetivo de algumas técnicas é favorecer o desenvolvimento de métodos naturais: expressão livre musical, corporal, teatral, a curiosidade natural infantil, busca de respostas, observação, momentos de um processo de aprendizagem que a partir dos interesses mais profundos, propicia condições para o estabelecimento da apropriação e aquisição do conhecimento, garantido de forma significativa.

Freinet (2010) defende o não-dogmatismo, condenando a educação autoritária, o respeito à identidade pessoal e à diversidade, a liberdade de comunicação, a responsabilidade e o trabalho cooperativo, o direito à experimentação, à apropriação do saber e a abertura da escola aos pais e à comunidade.

A educação em sua visão se dá corpo-a-corpo, com professor junto ao aluno (sem palco), numa classe equipada e organizada de maneira funcional, com formações de oficinas, ateliês de trabalho, pois para ele, atividades manuais têm tanta importância quanto às intelectuais, disciplina e autoridade resultam do trabalho organizado.

Freinet (2010) foi o precursor da Escola Materna, um dos pedagogos contemporâneos que mais contribuições fez àqueles preocupados com uma escola ativa, dinâmica, caracterizada pela simplicidade, o bom-senso e o respeito à natureza, historicamente inserida num contexto social e cultural, propõe o trabalho, jogo, atividades lúdicas, recreio, aulas-passeio, cantinhos pedagógicos, desenho livre, elaboração de materiais. Percebeu a urgente necessidade de resgatar o papel do professor "como cúmplice do saber da criança"; o espaço da criatividade nas atividades pedagógicas, a relação educativa espontânea e autêntica, além do prazer e da liberdade no convívio escolar.

Destaca o espaço do lúdico, a personalização do processo de aprender, a pedagogia do sucesso, ao desenvolvimento das potencialidades de cada um (de qualquer faixa etária), a liberdade de ação que acompanha o planejamento

adequado às ações educativas, levando sempre à troca social e à comunicação nos grupos.

Na pré-escola, mola mestra da engrenagem do saber, saber viabilizado na medida em que a criança vai crescendo, brincando, aprendendo e estendendo até tornar-se um adulto capaz de encontrar soluções para seus problemas nas variadas situações do mundo, com atividades que podem contemplar álbuns - registros de histórias, situações vividas, pesquisas, passeios, receitas, técnicas de arte, textos, fotos, desenhos, recortes, outros, além de projetos e atividades a curto ou longo prazo tendo em vista sempre o interesse da criança.

c) Jean Piaget - A primeira linguagem que a criança compreende é a linguagem do corpo, a linguagem da ação, por meio do corpo interage com o meio, se desenvolve de forma integral nos aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais (PIAGET, 1998).

Esse processo de desenvolvimento se dá a partir do qual a criança vai conhecendo o mundo e agindo sobre ele, nessa interação sujeito objeto, vai assimilando determinadas informações, segundo o seu estágio de desenvolvimento, uma classificação por faixa etária que não é nenhuma regra, pois as subjetividades de cada um se constroem de modo diferenciado, a partir de suas vivências experienciais.

Piaget (1974) confere relevância a uma tendência natural dos jogos, constituindo-se na expressão e na condição para o desenvolvimento, no qual as crianças quando jogam, assimilam, modificam as estruturas e podem transformar a realidade.

Piaget (1974) utilizou-se de jogos para investigar diferentes questões, mostrando claramente que estes não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas que enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades. Na fase de passagem da fantasia para a realidade, vão construindo, transformando e destruindo, expressando seu imaginário, seu problemas e permite aos educadores o estímulo da imaginação infantil, meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento afetivo e intelectual.

Para Piaget (1978) as origens das manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência vinculando-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a

um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos.

O jogo de exercício representa a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência — da infância à idade adulta.

A característica principal do jogo de exercício é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional.

Na repetição incessante das ações, o objetivo é a diversão e possibilidade de concretização do prazer, de propiciar o funcionamento e o exercício dos processos a partir do vivenciado, que fornece à criança sentimentos fortes de poder e eficácia, talvez fundamentais para o seu desenvolvimento.

Os jogos simbólicos têm início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo.

Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa, seu significado. Uma coisa para simbolizar outra, ser outra, ganha nova roupagem, a simbologia, marcada pelo fazer de conta, pela representação, pelas possibilidades do teatro, das histórias, dos fantoches, do brincar com objetos dando a eles uma outra significação.

A criança é capaz de jogar, porque já estruturou sua função simbólica, produz imagens mentais, domina a linguagem falada que lhe possibilita usar símbolos para substituir objetos. Elementos como o espaço de liberdade plena para a criação de regras, a ampliação de seus potenciais de fantasiar e imaginar outras possibilidades e em alguns momentos, a falta de um objetivo claro, concreto, sendo o brincar movido apenas pelo desejo de sentir o prazer de brincar, embora se possa observar a falta de um pensar mais lógico e formal sobre a própria realidade.

Os jogos de regras, constituem-se os jogos do ser socializado e se manifestam por volta dos quatro anos, num declínio nos jogos simbólicos, a criança começa a se interessar pelas regras.

Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando a atividade lúdica do ser socializado presente nesses jogos, movimento, momento de experimentação humana, em que as modificações ocorridas na criança encontram a reversão do pensar operatório concreto, aqui, a socialização de modos de se portar, as limitações impostas pelas regras caracterizam espaços de transição à vida adulta.

Existe o movimento da consciência de uma determinada "situação problema", a busca competitiva de encontrar uma saída para resolver a situação e, quando se encontra a solução, a recompensa.

As crianças assimilam a necessidade de cumprimento das leis morais da vida e sociedade, com relevância para normas ou forma de condutas e convenções sociais. O jogar é possibilidade de criação de diferentes tipos de conflitos internos, faz com que o pensamento amplie suas potencialidades, procura encontrar caminhos diversificados para atingir metas, objetivos, tornando-se capaz de saber-se reestruturante, capaz de novas transformações, novos tempos.

Ainda o jogo, que vai além da diversão, da interação humana: extrapola esse campo de sentido e vivência humana para além dessa condição, pois na prática de jogos existe emoção, subjetividade, além da razão (PIAGET, 1971, p.116).

d) Henri Paul Hyacinthe Wallon³ - Wallon considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e perceber o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribuem a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo), fator mais importante para a formação da personalidade, elege a afetividade, intimamente fundida com a motricidade, como desencadeadora da ação e do desenvolvimento psicológico da criança.

Wallon (1989) atribuiu grande importância às questões do pensamento da criança, que se desenvolve nos aspectos cognitivo, afetivo e motor, sua teoria defende o estudo da pessoa completa. Em seus estudos, vincula o estudo do movimento ao do músculo que, por sua vez, tem um papel crucial na afetividade

³Nascido em Paris, Henri Paul Hyacinthe Wallon foi médico e teve grande importância na perspectiva para o estudo da criança. Sua teoria sobre o desenvolvimento social e afetivo, além do desenvolvimento da consciência do indivíduo, foram de indiscutível relevância. Defende a gênese da pessoa, na qual justifica o seu interesse pela evolução psicológica da criança, não propôs um método pedagógico, mas debateu ativamente o tema Educação, a psicogenética walloniana oferece subsídios para reflexão sobre as práticas pedagógicas.

e na inteligência, significa que o tônus ou função postural é responsável pela harmonia e da contextualização da criança com o meio.

No entanto, o que a criança precisa é de um espaço construído e recriado a partir da relação, do diálogo com as formas e tonicidades humanas, e nelas inspirado (BOADA, 1994, p. 50).

Isabel Galvão (1995), estudiosa da teoria Psicogenética do referencial teórico Walloniano, afirma que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência (GALVÃO, 1995, p. 29).

Wallon (1989) defende a importância do brincar, na infância, além da preocupação com o tempo e com o espaço destinado ao brincar na escola.

Para o autor, a personalidade humana é um processo de construção progressiva, onde se realiza a integração de duas funções principais:

- A afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social;
- A inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

As ideias de Wallon foram baseadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo:

- a) a afetividade que tem papel predominante no desenvolvimento do indivíduo, por ela se exterioriza desejos e experiências, em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado devido a influência dos modelos tradicionais de ensino.
- b) O movimento depende fundamentalmente da organização dos espaços para elaboração de atividades que promovam o desenvolvimento motor com fins educativos. A motricidade, portanto, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação social. No entanto, a escola insiste em tratar a criança como um ser passivo, limitando a fluidez do movimento, das emoções e do pensamento, tão necessárias para o desenvolvimento completo da pessoa.
- c) A inteligência depende essencialmente de como cada indivíduo interage com o meio e compreende os seus signos, articulando as

informações de uma forma que lhe permita uma participação efetiva na realidade circundante.

- d) A identidade e a autonomia têm uma relação direta com o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo; necessitando para tanto a promoção de situações de aprendizagem que possibilitem experiências no sentido de oportunizar ao indivíduo a consecução dos valores morais, culturais e éticos da sociedade onde vive, de modo a se tornar participativo e a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

O jogo para Wallon, as concepções “se confundem enquanto essa atividade se mantém espontânea e não recebe o seu objeto das disciplinas educativas” (WALLON, 1989, p.75).

Wallon (1989) enfoca a motricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual. Segundo ele, é pelo corpo e pela sua projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem. É a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao mundo exterior.

Na concepção de Wallon (1989), infantil é sinônimo de lúdico, toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme em meio, deste modo, ao postular a natureza livre do jogo, Wallon o define como uma atividade voluntária da criança. Se imposta, deixa de ser jogo; é trabalho ou ensino.

Wallon (1989) percebe que o jogo é concebido a partir de como foi assimilado pelo adulto, com quatro fases determinadas que devem ser levadas em consideração:

- **Os jogos funcionais** acontecem da forma mais simples e natural, quando a criança descobre o prazer de produzir som, executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita e sentir necessidade de pôr em ação as novas aquisições, do tipo: gritar, explorar os objetos, entre outros.

- **Os jogos de ficção** são atividades lúdicas, em que o faz-de-conta, a situação imaginária, a imitação, estão presentes, ou seja, ela usa um brinquedo assumindo papéis de pessoas que estão presentes no seu dia a dia. (brincar de “imitar adultos”, “casinha”, “escolinha”, e outros). Nos jogos de aquisição a criança é “todo olhos, todo ouvidos”, começa por compreender, conhecer, imitar músicas, gestos, imagens.

- **Os jogos de fabricação** são jogos onde a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Os jogos de fabricação são quase sempre as causas ou consequências do jogo de ficção, ou se confundem num só, quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo: a boneca, os animais que podem ser modelados, isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

Em sua teoria Wallon diz que é através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento que é seguido por fases distintas, no entanto, é a quantidade de atividades lúdicas que proporcionarão o progresso, e diante do resultado, temos a impressão de que a criança internalizou por completo o aprendizado, mas, ela só comprova seu progresso através dos detalhes.

Wallon (1989) compreende que as etapas do desenvolvimento evidenciam atividades em que as crianças buscam tirar proveito de tudo. Os jogos comprovam as múltiplas experiências vividas pelas crianças, como: memorização, enumeração, socialização, articulação, sensoriais, entre outras.

Ele recorreu a outros campos de conhecimento para aprofundar a explicação dos fatores de desenvolvimento (neurologia, psicopatologia, antropologia, psicologia animal).

Manteve interlocução com as teorias de Piaget e Freud, destacando contradições entre as teorias, pois para ele essa seria a melhor forma de se buscar o conhecimento. O seu método era totalmente voltado à observação “só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida” (WALLON, 1989,p.78).

Debruçando-nos nas ideias de Wallon percebemos que os jogos para a criança é progressão funcional, já para o adulto é regressão, “porque o que existe é a desintegração global da sua atividade face ao real” (WALLON, 1989, p. 79). Ou seja, para o adulto acontece o contrário, pois ao longo da vida o homem se aborrece por ser criança e quer o mais rápido possível se desligar completamente das atividades lúdicas, aproximando-se de atividades como o

trabalho. Posteriormente deseja ser criança outra vez, então relaxa quando está ao lado de uma criança, se permitindo realizar atividades sem compromisso.

Por isso, o jogo é visto como “uma infração às disciplinas ou às tarefas práticas” (WALLON, 1989,p. 80), mas por outro lado, as crianças não as negam nem ignoram, mas as colocam sob as necessidades das ações lúdicas. Vimos que sua concepção diz que, o lúdico e infância não podem ser dissociados, toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensas e transformadas, portanto, o jogo é uma ação voluntária, caso contrário, não é jogo, mas sim trabalho ou ensino.

Sendo assim, ao papel do adulto/educador se faz necessário numa vivência em todas as fases da infância, pois é importante ter atrelado ao seu autoconhecimento e autoconsciência, o conhecimento teórico. Desta forma, ele estará preparado para intervir no jogo infantil, de maneira adequada, destacando o progresso e proporcionando mais crescimento. O adulto deve ser um facilitador do jogo e não um jogador. Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

e) Johan Huizinga⁴ - É no jogo que a civilização surge e se desenvolve, nos primórdios da antiguidade as crianças já participavam de brincadeiras como diversão e recreação WAJSKOP (1995), pular obstáculos, construir e demolir, cirandas, rolar coisas, são exemplos de brincadeiras.

Segundo Huizinga (1971, p.07): “Nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica”, e continua: É nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou características essenciais a ideia geral do jogo, propõe que este é anterior à

⁴Holandês, nascido em Groningen, Johan Huizinga teve sua formação pessoal marcada por valores cristãos, que influenciaram na sua sensibilidade frente aos sentimentos inerentes aos seres humanos. Formou-se primeiramente em línguas indo-germânicas, mas sentia a necessidade de se aproximar da História, justamente para tornar a mesma compreensível aos seus alunos. Em 1905 se torna professor de História na Universidade de Groningen, marca definitiva na conversão do linguista em historiador, converte-se em crítico de seu tempo, passa a ser um crítico da cultura contemporânea, mas sempre relacionada com o indivíduo e a história. Em 1941, faz uma crítica à influência da Alemanha na ciência holandesa e acaba perseguido, detido e aprisionado no campo de concentração de Michielsgestel. Foi libertado do campo de concentração em 1942, mas continuou detido em Gerderland, onde faleceu em 1 de fevereiro de 1945 (RIBEIRO, 2005).

cultura, visto que pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto os jogos são praticados mesmo por animais, tal como os homens: “Os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”.

Para Huizinga (1971), lúdico significa “ilusão, simulação”, a criança simula um mundo só para ela, esclarece que a brincadeira infantil não que deixe de ser séria, mas quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. O prazer, aquilo que é livre, a falta de seriedade, as regras, o caráter de ficção, de representação e sua limitação no tempo e no espaço. A atividade lúdica entre outras características, fascina os que com ela se envolvem, pela alegria, prazer de sua vivência, esse jogo do saber é uma alternativa para fugir da alienação, afirma (HUIZINGA,2000).

Para Huizinga (2007), brincar é uma atividade social, universal e humana que se manifesta em todas as culturas, respeitando suas particularidades, e apresenta características próprias de organização, apropriadas por crianças, jovens e adultos nos diferentes espaços relacionais do cotidiano, diferente do jogar que possui características diferenciadoras – institucionalização, competitividade e regras predefinidas – pode comportar a noção de brincar, embora o contrário não seja verdadeiro.

Partindo do enunciado de Huizinga (2007), com relação à primeira das características formais, verifica-se que todo jogo é formado por pessoas que praticam uma ação voluntária e livre enquanto decisão consciente, “Brinco porque quero brincar”.

No brincar não existe um motivo prévio estabelecido, não é uma tarefa imposta, mas é possível identificar sua voluntariedade, envolvimento, satisfação, que indicam adesão à tarefa por ela mesma e por suas consequências inter-relacionadas, é livre e pode ser interrompido a qualquer momento.

Retondar (2007) esclarece que voluntariedade significa decisão de iniciar e continuar no jogo como prática que atende às necessidades mais imediatas e profundas, o querer jogar é uma necessidade a ser atendida, o jogador precisa estar disposto para a atividade, é intrínseco às tarefas, é divertir-se jogando e alegrar a si mesmo e aos outros, como se faz em família.

De acordo com a segunda característica formal de Huizinga (2007), todo jogo tem regras, as quais fazem parte do brincar como um exercício de negociação, que torna a atividade mais ou menos maleável dentro do contexto de possibilidades e intenções do grupo. No brincar, as regras são flexíveis,

construídas e reconstruídas pelos participantes de acordo com as determinações previamente convencionadas podem ser alteradas, o intuito é praticar a atividade por ela mesma. As regras medeiam as inter-relações subjetivas do grupo social que pratica a atividade, garantem a identidade do jogo e permitem aos participantes definir a atividade que estão praticando. Mediar as relações significa harmonizar e tornar possível a prática da atividade aproveitando as condições objetivas, materiais, geográficas e orgânicas dos seus jogadores.

Todo jogo tem espaço e tempo próprios, de acordo com a terceira característica formal de Huizinga (2007). O espaço deve aqui ser entendido para além do lugar físico, percebido também como espaço de sentidos e significações, espaço da imaginação que o jogo suscita e expressa por meio de sentimentos, pensamentos e ações, para a pessoa que joga, há poucas coisas na vida que sejam tão importantes quanto seu jogo, pois naquele espaço simbólico estão inscritos seus desejos e vontades e lá ela se expressa e pode ser compreendida.

Nesse mesmo contexto é feita a marcação do tempo, cronológico que orienta o tempo interno, marcado por cada emoção vivida. Esse tempo é subjetivo, particular e único de cada experiência; não pode ser medido por nenhum mecanismo tecnológico, mas, em conjunto com os sentidos daquele espaço, cria uma dimensão mais relevante, ilógica, são considerados sentidos, simbologias e marcações emocionais de beleza e fruição, fora ou dentro do jogo. O brincar sofre influência do jogar e vice-versa, em uma dança que alimenta o imaginário até mesmo de quem não pratica qualquer das atividades.

O jogo tem começo, meio e fim, distingue-se da vida comum pelo lugar e duração que ocupa, o jogo acaba, e mesmo depois de acabar, permanece como criação do espírito na memória e pode tornar-se tradição, pode ser repetido. “Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição (...) os elementos de repetição e alternância (como no refrão) constituem como que o fio e a tessitura do objeto” (HUIZINGA, 2007,p.13).

Há muitos jogos que são encontrados em culturas nos mais distantes pontos do planeta: amarelinha, pular corda e suas cantigas, jogos de roda, cama de gato entre outros, a criança que brinca, sempre sabe que está brincando.

No jogo não há compromisso moral: podemos ser ladrões, bandidos, usar armas, todo jogo (brincar/jogar) é diferente da vida real, implica evasão,

adentrar no mundo do faz-de-conta e esquecer, mesmo que brevemente, as regras e os compromissos sociais (HUIZINGA, 2007).

Sendo assim, seria possível ver aspectos da subjetividade humana que não são claramente percebidos em função das “amarras” sociais, repletas de pressões e julgamentos morais, no jogo podemos mudar de papéis, ser o que quisermos. Essa evasão pode ser interpretada por dois ângulos diferentes, como um mecanismo para aliviar pressões e tensões sociais ou como uma maneira de afastamento da realidade, para percebê-la ou reinventá-la sob outra perspectiva. Segundo Huizinga (2007), existiria uma necessidade humana de as pessoas se relacionarem de forma lúdica e ficcional como mecanismo de sobrevivência dentro da sociedade.

O jogo tem regras, sempre, introduz na confusão da vida uma perfeição temporária, no jogo há sempre ‘algo em jogo’, que é o elemento de tensão, incerteza, acaso. O jogador procura conseguir alguma coisa e aliviar uma tensão. Em geral, quanto mais competitivo, mais apaixonante, mas a competição termina quando termina o jogo.

O verdadeiro jogo em si “cria ordem e é ordem, uma ordem eficaz para o aprendizado dos alunos”. Infelizmente os professores tendem a separar o trabalho do jogo na realidade escolar, porque encontram resistência, há quem acredite que o brinquedo e o jogo perturbem a ordem causando indisciplina, deixando de envolver essa indispensável ferramenta no processo de aprendizado, delegando-as aos poucos momentos de recreação.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p.16).

A cultura pode ser vista a partir da lógica do jogo, (uma atividade com ocupação voluntária), a qual acontece dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras de consentimento livre, mas absolutamente obrigatórias, com fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007). Informalmente, teremos tensão, incerteza/acaso, ludicidade, agonisticidade e sentido de faz-de-conta, o essencial da brincadeira reside na

fascinação que ela exerce, o divertimento do jogo resiste a toda análise e interpretação lógica.

O Conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. “Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas características” (HUIZINGA, 2007).

f) **Giles Brougère**⁵- Brougère (2011), argumenta que no Período Romântico, através de pensadores como Froebel (2001), o termo “brincar” era percebido em oposição ao próprio brinquedo, já que este seria construído de maneira a sugerir formas específicas de brincar, devido aos românticos acreditarem que a criança era dotada de uma criatividade divina, pensando que os brinquedos, fabricados pelos adultos, retirassem a “naturalidade” das brincadeiras.

Para ele quando a criança nasce estabelece diariamente contato com seus pais, avós, tios, primos e diferentes pessoas do seu convívio social, assim como todo ser humano, se desenvolve na relação com o outro, com as trocas, interações e práticas, o encontro com o outro transforma suas concepções de mundo e as relações que a cercam, portanto, as relações sociais fazem parte da construção da própria identidade infantil.

De acordo com Brougère (2002) o contexto social é importante para o brincar infantil, não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social, pois a criança é um ser social e aprende a brincar: “A criança não brinca numa ilha deserta, brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p.105).

É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real, ao contrário, estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. Uma maneira de a cultura interferir nos modos de brincar é através da produção dos brinquedos em sua forma material (BENJAMIN, 1984; BROUGÈRE, 2010).

⁵Filósofo e antropólogo, dirige pesquisas na Universidade de Paris e São Paulo, nas quais vêm se dedicando aos estudos sobre o brinquedo, a brincadeira, o jogo e suas relações com a pedagogia. Guiado à luz de uma perspectiva socioantropológica, o pesquisador, ao longo de várias obras, tece os seus argumentos sobre o brincar a partir do pano de fundo - denominado por ele - de cultura lúdica.

Brougère (2010, p.09), diz que “o brinquedo é o suporte de uma representação. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar”, essa visão diz que os brinquedos são objetos que podem ou não estarem presentes nas brincadeiras e quando estão presentes, não impõem a maneira de brincar, mas quando brinca, significa o brinquedo a sua maneira, isso não quer dizer que a forma do objeto (brinquedo) não implique em nada na sua representação. Quanto mais formas materiais existirem, mais opções de exercitar a criatividade, contrariando a ideia de que a pobreza do material é proporcional à riqueza do imaginário infantil (BROUGÈRE, 2010).

Brougère (2010), defende que os brinquedos indicam como a sociedade percebe a infância em determinada época e o que espera dela, mas descarta a ideia de que os jogos induzem a criança a brincar apenas de uma forma pré-determinada. Percebe, em suas pesquisas que ainda que os brinquedos possam ser produzidos para domesticar, as crianças subvertem o esperado e participam ativamente na criação de suas culturas. Nesse sentido, o autor começa a pensar na existência de uma “cultura lúdica”, integrante da cultura infantil e que é produzida **para** e, igualmente, **pela** criança.

Para Brougère (2010), a questão da “psicologização” do brincar, ou seja, essa maneira de conceber o jogo apenas como vivência interna do sujeito, ainda está presente na contemporaneidade. Por esse motivo, julga necessário abordar a questão do brincar enquanto produção e produto da cultura entendendo-o como um dos tantos exercícios atribuídos de significação social, ainda que de forma solitária, o jogo é uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2010).

Todas as atividades lúdicas desde o primeiro contato (quando a criança assiste e interpreta a brincadeira) até sua prática (quando a criança reproduz, ressignificando essa brincadeira) são modos de a criança inscrever-se na cultura. Não só na cultura geral, de sua sociedade, mas também na cultura que vivencia entre seus pares (outras crianças com a mesma ou de diferentes idades), este aprendizado que acontece de forma ativa pelas crianças no interior de seus grupos sociais é que Brougère (2010), chama de cultura lúdica. Essa cultura lúdica não é a única maneira de a criança manifestar culturas infantis, é defendida por Brougère (2010, p.23) quando escreve que “o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura

particular que é a do jogo”, já que, quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico.

Para Brougère (2010,p.23):

A criança, para que possa jogar, precisa ter domínio de uma cultura específica do jogo, a qual o autor chama de pré-requisitos, que seria a existência de uma cultura geral, a ideia da existência de regras, por exemplo. Esses pré-requisitos são nomeados por ele de “cultura lúdica”, a qual, resumindo, seria o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina nesse contexto (Brougère,2010, p.23).

A cultura lúdica não é universal, já que a infância não o é, depende dos contextos em que as crianças estão inscritas, diferencia-se por questões religiosas, sociais, culturais, econômicas, sexuais, étnicas, gerativas, entre outras.

As experiências que constroem a cultura lúdica não são simplesmente transferidas para o indivíduo; ele experimenta cada atividade como um coconstrutor, desde o primeiro contato com uma nova brincadeira, a criança vai, inevitavelmente, ao interagir, interpretá-la e significá-la à sua maneira, não vive o brincar apenas de maneira subjetiva, mas o interpreta e significa tendo como base as experiências anteriores que vivenciou com outras pessoas ou outros objetos (BROUGÈRE, 2010, p. 27).

As preocupações sobre o que se “ganha” com o uso dos brinquedos, jogos e brincadeiras são, por excelência, dos adultos, que possuem a ilusão de que conseguem dominar a vida das crianças.

Contrário à concepção do brincar como algo natural e inerente, Brougère (1998), afirma que o brincar não é uma premissa interna ao indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social e que necessita aprendizagem: assim, criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe.

“Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria” (BROUGÈRE, 2001, p. 97).

Existe, então, uma cultura anterior à criança em relação ao brincar, atividade cultural que requer aquisição de estruturas que ainda serão assimiladas pela criança em cada atividade lúdica.

Quando falamos que o brincar é prazeroso, estamos nos referindo à uma atividade que proporciona uma sensação agradável, ligada a um contentamento, um júbilo, uma satisfação, muitas vezes, ao observarmos o brincar das crianças

ou ao recordarmos nossos momentos brincantes, as sensações que temos são de alegria e de diversão.

Brougère (2010) também constata que o comportamento da vida real toma uma significação específica no brincar. A brincadeira é atividade empreendida pela criança quando a mesma simboliza o real através de ações, objetos e relações com esses, que justamente possibilitem a confrontação com a realidade. A brincadeira é “caracterizada pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incerta quanto aos resultados” (BROUGÈRE, 2001, p. 09).

Essa apropriação do mundo exterior transformada em atividade conduzida, dominada, reproduzida e significada pela criança em função de seu interesse e prazer, e que escapa à função precisa, faz da brincadeira a porta de entrada e de confrontação com a cultura em que está inserida.

Desse modo, é necessária uma decisão por parte de quem brinca, afinal, a brincadeira se expressa através de um sistema de regras e conseqüentemente, um acordo sobre estas.

Por fim, Brougère (2010) coloca a brincadeira como parte da cultura lúdica, que passa a ser espaço de socialização, relação com o outro e apropriação de uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída por brincadeiras disponíveis conhecidas, individuais, tradicionais ou universais, de costumes lúdicos e próprias a uma geração específica (BROGÈRE, 2001).

Essa cultura depende de uma sociedade específica na qual está inserida, que oferece estruturas características e diferenciadas, desse modo, ela não ocorre do mesmo modo em todos os lugares, como toda cultura, ela é produzida pelos participantes em um duplo movimento: interno e externo.

Uma vez que a brincadeira não é criada na espontaneidade, mas a partir de uma aprendizagem social, admite-se a existência de uma convenção entre todos os brincantes em relação às regras e decisões. A brincadeira é “um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2006, p. 103-104).

Como suporte de ação, o brinquedo traz imagens e símbolos para manipulação, o que na sua totalidade caracteriza as duas dimensões que o constitui: a dimensão funcional e a simbólica, assim mesmo não sendo utilizado em uma brincadeira, ele conserva seu caráter de objeto destinado à criança. Esse é o fator que diferencia o brinquedo do jogo, pois esse último é destinado

tanto às crianças quanto aos adultos, dotado de regras e que supõe uma função determinante. “A criança não se encontra diante de uma representação fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada” (BROUGÈRE, 2001, p. 43).

2.2 A ANTROPOSOFIA: ‘CONHECIMENTO DO SER HUMANO/SABEDORIA DO HOMEM’

A Base da Antroposofia pressupõe em seu contexto amplo e complexo da cosmovisão, uma ciência espiritual criada por Rudolf Steiner, a qual abrange os âmbitos físico, anímico e espiritual, considera que o Homem como síntese da Natureza em estado elevado, possui responsabilidades, e não apenas prerrogativas, mediante o que ele próprio é (LANZ, 2002).

De forma holística integra a visão do homem, da sociedade, da natureza e do universo.

A Antroposofia é um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento, e deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por uma pessoa que nela encontra aquilo que, a partir de sua sensibilidade, deve buscar. (Steiner, 1924 *apud* FEWB, 2006, traduzido por V.W. Stezer, n.p.)

Portanto baseia-se na compreensão sobre a essência do ser humano e não apenas de si mesmo, mas de todo universo.

Steiner em seus livros Teosofia (1904) e A ciência oculta (1909) desenvolve a visão da concepção antroposófica de homem, o ser humano é constituído por três membros inter-relacionados: o corpo, a alma e o espírito, ou seja, integram a vida física, anímica e espiritual.

De acordo com Lanz (2002), a antroposofia em outras vertentes práticas inclui: a arquitetura (Goetheanum), agricultura biodinâmica, a educação infantil e juvenil (Pedagogia Waldorf), a farmácia homeopática (Wala, Weleda, Sirimim), a filosofia (A filosofia da Liberdade, a Eurytmia (o movimento como verbo e som visíveis), e os centros para ajuda de crianças especiais (Vilas Camphill).

Na visão de Steiner, para estudar a Pedagogia Waldorf, é preciso conhecer alguns pilares sustentadores da ciência espiritual antroposófica,

que indicam os fundamentos do desenvolvimento humano.

2.2.1 A Quadrimembração Humana

Steiner (1996) concebeu o homem composto por quatro reinos coexistentes na natureza: o mineral/ corpo físico, o vegetal/corpo etérico, o animal/o corpo astral, e o Eu que qualifica a individualidade de cada ser humano, como retrata o Quadro 01:

Quadro 01 - Quadrimembração Humana: os quatro elementos

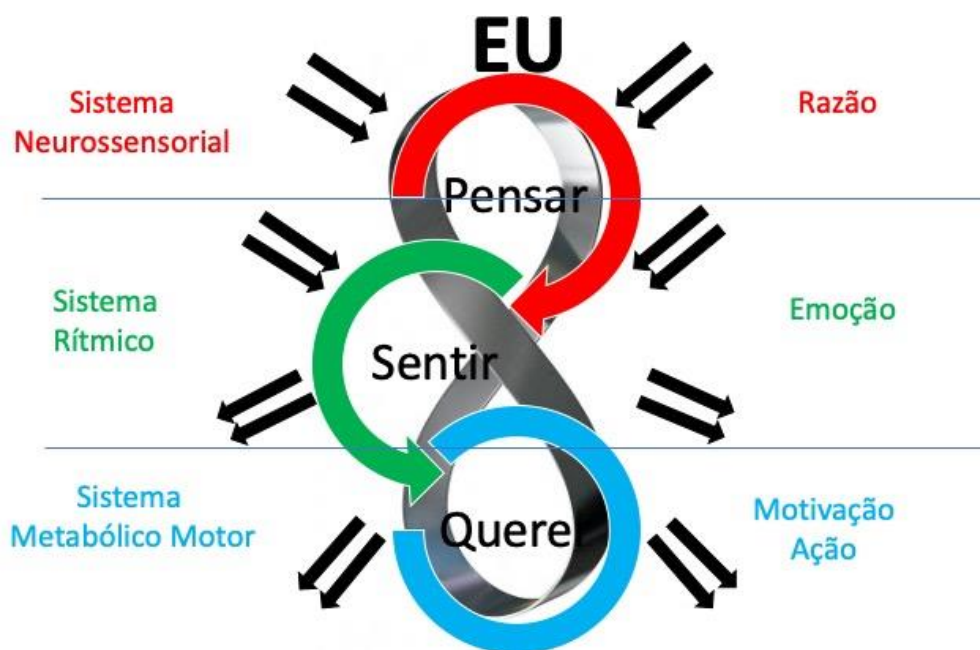
O SER HUMANO E OS QUATRO ELEMENTOS			
Reino Mineral	Reino Vegetal	Reino Animal	Ser Humano
			<p>Individualidade ou organização do “EU” Em sua entidade o homem possui um quarto membro, que não compartilha com qualquer outro ser terrestre, o ‘EU’ humano, no qual o homem no seu íntimo, dá um nome a si próprio, apresentando-se como ser único, singular, diferente de todos os seres de sua própria espécie, que possui a autoconsciência. Isso pressupõe uma série de acuidades que não se encontram no animal como: capacidade de pensar, memória, representação mental, renúncia, liberdade, etc.</p>
			<p>Organização anímica ou corpo astral Essa qualidade presente no homem é apenas partilhada com o mundo animal, pertence a um estágio evolutivo superior que possibilita toda a gama emocional, desde os instintos mais primitivos até os sentimentos mais nobres, e sublimes. É denominado corpo das sensações, dos sentimentos, é o portador de dores e prazeres, instintos, apetites, paixões, simpatias, antipatias, etc. Permite ter manifestações de sensibilidade que não está presente no mundo mineral nem no vegetal, apenas no mundo animal e no homem.</p>
			<p>Organização vital ou corpo etérico Existe uma força vital a permear os seres orgânicos : o corpo etérico ou plasmador, ou corpo das forças plasmadoras que não existe nos minerais, mas nas plantas, nos animais e no homem, assim, além de dar forma, provoca toda a dinâmica das funções vitais, atuando no espaço e no tempo, segundo leis próprias. O corpo etérico deixa de existir no momento da morte, mas que havia possuído a capacidade de formar organismos.</p>
			<p>Corpo físico, mineral Para a ciência espiritual ‘o homem possui este corpo físico em comum com o chamado reino mineral, e denomina corpo físico no homem apenas o que produz a mistura, a combinação, a estrutura e a dissolução das mesmas substâncias, segundo as mesmas leis atuantes no mundo mineral’. Condicionado às mesmas leis da vida física, compondose das mesmas substâncias e forças que formam o resto do mundo inorgânico.</p>

Fonte: ABMA/Steiner(1996), adaptado pela pesquisadora (2020)

A Antroposofia traz uma nova imagem do ser humano, um ser quadrimembrado, ou seja, sua constituição integral, contempla esses quatro membros, com os quais o ser humano desencadeia vários processos.

Outro aspecto importante da Antroposofia é a Trimembração como forma de compreensão da realidade, como demonstra a Figura 01:

FIGURA 01 – Pensar, Sentir, Querer



Fonte: Google - Adaptação da pesquisadora (2020)

Steiner (1996) enfoca:

- Trimembração do ser humano em corpo, alma e espírito;
- Trimembração social que abrange o aspecto cultural/ espiritual, o sócio/ político e o econômico;
- Trimembração do desenvolvimento cognitivo que considera o pensar, o sentir e o querer.

2.2.2 A Pedagogia Waldorf

É na solidez e no aconchego da educação infantil que a Pedagogia Waldorf faz nascer na criança pequena uma extraordinária segurança e confiança no mundo dos adultos, e no mundo em geral. Ela deve sentir e vivenciar como o mundo é bom, levando esta vivência como um presente, ao longo de sua vida. “A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza” (KRAMER, 2007, p. 15).

A Pedagogia Waldorf inicia-se no caos do pós-guerra, em 1919, e só se ouviu dizer de sua interrupção durante o período da Segunda Guerra Mundial, quando foi proibida no leste Europeu, até o final dos regimes comunistas. Surgiu quando Emil Mott, dono da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, solicitou a fundação de uma escola para os filhos dos empregados da fábrica, nos princípios contidos na Antroposofia, baseada na Cosmovisão do ser humano, com o propósito de tornar os seres humanos mais fraternos e acabar com as guerras, pois a Europa estava vivendo sobre escombros.

A Pedagogia Waldorf baseada na Antroposofia, decorre da necessidade de aprender a ser, num amplo contexto aborda princípios e fundamentos para a formação multidimensional do educando criança, baseado na ludicidade, estado interno do sujeito que age ou vivencia uma atividade plenamente (STEINER,1994). O ser humano na educação é constituído integralmente através do seu desenvolvimento físico, espiritual, anímico e artístico segundo a Pedagogia Waldorf.

O brincar através do ritmo, da imaginação, do contato com a natureza, da vontade e da individualidade da criança é um dos pilares para seu desenvolvimento emocional, social, intelectual, cognitivo, afetivo e cultural.

A proposta Waldorf entre seus muitos desafios visa o desenvolvimento antropológico do ser humano, em seu objetivo maior de existência e como pilar de sustentação. A formação do ser humano preconiza tornar seres humanos livres e autônomos, que, por si só, estabelecem metas e direção para suas vidas (STEINER, 1994).

Na educação o desenvolvimento físico, espiritual, emocional e cognitivo, o respeito a individualidade e aos ritmos de cada um são valorizados e o seu desenvolvimento integral, com a alfabetização proposta para os sete anos de idade e não de forma precoce, sem que a criança esteja totalmente preparada (STEINER, 1994).

Apesar de ser fundamentada na Antroposofia, seus princípios não são ensinados nas escolas, onde é respeitada e incentivada a liberdade espiritual, valendo lembrar que não se trata de uma religião, mas sim de uma visão de mundo obtida a partir de métodos científicos (LANZ, 1979).

As escolas Waldorf tem como tema principal: "Nosso mais alto empenho deve ser o de desenvolver seres humanos livres e capazes de, por eles próprios, darem sentido e direção às suas vidas" (FEWB, 2006, n.p.).

Tal objetivo é atingido não só pela transferência de conhecimentos por meio do conteúdo das matérias mais principalmente pelo desenvolvimento das habilidades mentais, artísticas, sociais, emocionais e capacidades múltiplas da inteligência (cognitiva, sensitiva e volitiva) que se desenvolvem em crianças e jovens ao entrarem em contato com os diversos assuntos.

Nessa pedagogia cada idade tem suas necessidades que são respeitadas dentro do currículo, considerando a individualidade o ritmo próprio de cada criança, como veremos a seguir.

No primeiro setênio, deve ser vivenciado o conceito de que "O mundo é bom", que a criança é um órgão do sentido, aberta ao que acontece à sua volta, absorvendo o positivo ou negativo, agindo e aprendendo por imitação daqueles com quem convive, desenvolvendo-se de maneira eficiente mas pouco consciente.

Dos 07 aos 14 anos impera o conceito de que "O mundo é belo", de uma vida de sentimentos, emoções, vivência e estética.

Dos 14 aos 21 anos, no sentido de causa e efeito "O mundo é verdadeiro" enfatizando a ética, tornando-a cognitiva. Alternativas às visões e soluções meramente materialistas, as atividades antroposóficas surgiram em todos os continentes com imensa repercussão (LANZ, 1998).

Desde 1956 é aplicada no Brasil, baseada no conhecimento que o ser humano tem origem divina e sua principal meta é proporcionar ao educando o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades, potencialidades individuais, predominâncias típicas de cada idade, considerando as esferas físicas, emocionais e espirituais, com vistas a um desenvolvimento integral.

Há 100 anos vem proporcionando à sociedade humana indivíduos dotados de grande criatividade, discernimento e autoconsciência, capazes de contribuir positivamente para os destinos do mundo à medida que compreendem seu próprio sentido existencial, evidencia com grande propriedade as atitudes necessárias ao educador em seu papel instrumental na arte pedagógica e na autoeducação, modificando consideravelmente os conceitos de educação escolar. Ao seu ponto de vista o professor é ao mesmo tempo Artista e Curioso relacionado ao mundo e capaz de atualizar-se, aprender, ensinar e desempenhar seu trabalho com alegria, resultando em ensinamentos diversificados, aplicados de forma gostosa e eficiente (MICAEL, 2018).

Hoje são mais de 1000 escolas, excluindo as que tem somente o jardim de infância ao redor do mundo. “Só desenvolvendo corretamente cada aspecto de seu ser é que a criança poderá alcançar um amadurecimento harmonioso” (STEINER, 1996, p.11).

2.2.3 Rudolf Steiner

Nasceu em Kraljevec (Áustria), em 27 de fevereiro de 1861. Estudou Ciências Exatas, dedicou-se desde 1883 à edição das obras científicas de Goethe, escrevendo ainda sobre o autor e sobre assuntos de filosofia.

De 1884 até 1890, Steiner atuou como professor particular, atendendo quatro meninos, dos quais um apresentava dificuldades de aprendizado e limitações físicas por hidrocefalia. Obteve excelentes resultados com esses alunos, inclusive com o último, que, em dois anos recuperou o programa da escola elementar e foi capaz de entrar no ginásio, e, posteriormente, na faculdade de medicina. A experiência foi bastante proveitosa para Steiner, pois, conforme declarou, foi “capaz de adquirir, de modo vivo, um conhecimento da entidade humana, o qual acredito que, de outra maneira, não me poderia ter sido propiciado de forma tão viva” (STEINER, *apud* Hemleben, 1984, p.39)

Como conferencista e escritor, teve intensa atividade em expor e divulgar a Antroposofia (Ciência Espiritual/Conhecimento do homem) na Sociedade Teosófica e mais tarde na Sociedade Antroposófica.

A Antroposofia foi elaborada entre 1902 e 1923, quando Steiner teve contato com o movimento teosófico, segundo ele próprio, o único grupo interessado em ouvir as pesquisas que realizava há anos sobre o mundo espiritual. Permaneceu até 1909 envolvido com a Teosofia, quando discordou da corrente orientalista que os dirigentes da sociedade seguiram.

Começou a criar a Antroposofia em 1910 e em conjunto com ex-membros da Sociedade Teosófica, em 1913, formou a primeira Sociedade Antroposófica, com sede na Suíça.

As obras de Rudolf Steiner, incluindo ciclo de palestras, compreende mais de 350 volumes, escreveu livros, textos diversos, conferências, cursos e seminários em diversos países. Algumas obras:

A Ciência Oculta (Teosofia); A Filosofia da Liberdade; Conhecimento dos Mundos Superiores; A Obra Científica de Goethe; A Direção Espiritual do Homem e da Humanidade; A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual e outros.

Rudolf Steiner faleceu em Dornach, em 30 de março de 1925, após ter realizado extraordinárias contribuições no campo da organização social, pedagogia, medicina, farmacologia, agricultura, terapia, tratamento de crianças excepcionais, artes como: música, pintura, modelagem, escultura, teatro criou a Eurytmia (movimento com gestos e sons), desenhos com formas dinâmicas etc.

Construiu o Goetheanum, uma obra de arquitetura revolucionária para época, uma estrutura de madeira e concreto, parte de um complexo de dezesseis edifícios projetados e considerado uma verdadeira obra de arte. Em seu interior praticamente esculpido com formas e pinturas espiritualmente significativas e executadas por artistas vindos de diferentes partes do mundo. Possuía uma estrutura de dupla cúpula de madeira incomum, sobre uma base de concreto, vitrais coloridos, teto decorado com motivos alusivos à evolução humana, esculturas com bases enormes nas colunas, capitéis e arquitraves com imagens de metamorfose (KAMIMURA, 2015).

Segundo Braga (1999,p.184) Goethe pesquisando sobre as leis do mundo orgânico elaborou a ideia da metamorfose, em que cada forma se transforma em outra, pela necessidade intrínseca de desenvolvimento da forma original como as pétalas que não passam de folhas transformadas.

Assim, o uso de formatos variados e dimensões do ambiente, conforme escala e necessidade de desenvolvimento da criança, bem como atividades que cada um se destina, sofrendo variações ao longo da vida escolar, os antropósofos chamam de “princípio da metamorfose da forma” de Goethe que busca refletir na construção de espaços físicos esteticamente projetados, visa desenvolver nos estudantes um senso estético, vivenciando as formas vivenciadas nas atividades pedagógicas e no estado de mudança contínua da vida (ADAMS, 2005; ALVARES, 2010; LANZ, 1998; MÖSCH, 2009 a; WONG, 1987).

“Em 1888 Steiner descobriu em Goethe uma nova abordagem sobre a questão estética que o levou a um modo completamente novo de estudo da natureza” (BRAGA, 1999, p.184).

Para comunicar aos usuários a função destinada ou atividade desenvolvida, como nos diferentes ciclos de desenvolvimento da criança, cada setor da edificação deve apresentar características formais próprias, como em

um organismo, segundo defende a Antroposofia (STEINER, 1922; MÖSCH, 2009).

As características e a identidade visual de uma organização compõem-se do conjunto de suas várias manifestações visuais, estruturadas ou não, nesse conjunto entram a arquitetura e os ambientes das escolas. Nas escolas Waldorf o Goetheanum (sede Mundial da Sociedade Antroposófica Universal) exerce influência direta nas concepções dos ambientes e dos prédios (KAMIMURA, 2015).

Em conexão com a natureza, uma necessidade humana, de acordo com Alexander, *et al.*(1980), o contato com vegetação e terreno irregular, estimularia a brincadeira e a atividade física, promovendo a saúde e o desenvolvimento das habilidades físico-motoras, cognitivas, sociais e psicológicas das crianças, (FARIA, 2003; ZULKIFLEE, 2012). Esta conexão também deve ocorrer através de visões do interior para o exterior, para descanso mental e visual (KOWALTOWSKI, 2011).

Segundo Lanz (1998), a harmonia estética e a beleza auxiliam diretamente no desenvolvimento emocional do estudante. Steiner defendia a arquitetura como arte total, pois abriga, integra e manifesta todas as artes em seus espaços, apresentada por elementos temporários (desenhos de lousa, cantos de época, exposição de trabalhos dos alunos), ou incorporados nas formas geométricas, paredes com diferentes cores por faixa etária, ambientes funcionais polivalentes e esteticamente agradáveis, dando suporte a variadas experiências práticas e endossados por especialistas em arquitetura escolar (DUDLA, 2011; ENGGASS, 2009; MÖSCH, 2009, TAYLOR).

Planos de telhado, podem conferir as sensações de abrigo, de privacidade, maior interação social (ALEXANDER, *et al.*, 1980) e promoveriam comportamentos mais cooperativos (GIFFORD, 2014). Variações do teto, as diferenciações de cores das paredes, relacionam-se com níveis mais elevados de comportamento cooperativo entre as crianças pré-escolares (ABBAS; OTHMAN; RAHMAN, 2012). Nesse prisma, a iluminação natural, que tem efeitos psicológicos, cognitivos e fisiológicos sobre os usuários dos ambientes, estando relacionada ao ritmo hormonal diurno e à concentração (EVANS, 2006; MERRIËNBOER, 2014).

Alexander *et al.* (1980) asseveram que a iluminação natural é essencial, recomendando uso de janelas em dois lados do ambiente ou iluminação zenital

em ambientes profundos, obedecendo à orientação solar correta, para que o ambiente seja iluminado, ensolarado e, segundo eles, “alegre”.

O ensino Waldorf é dinâmico, exige ambientes flexíveis que admitam diversas disposições das carteiras, por vezes ao longo de um mesmo dia, de acordo com a atividade pedagógica a ser desenvolvida, a vivência social que se pretenda proporcionar e mesmo as características de cada turma (EDUCAÇÃO NA PRÁTICA, Ano II). Pode-se ainda somar o uso de materiais naturais nos ambientes, recomendado por Evans, Yoo e Sipple (2010), segundo os quais, esse contato teria efeito restaurador sobre as pessoas, aliviando a fadiga e restaurando a capacidade cognitiva.

Em 31 de dezembro de 1923, o Goetheanum foi totalmente destruído pelas chamas, perda que atingiu dolorosamente todo o movimento antroposófico, mas sobretudo o criador espiritual da obra. (GLASS *apud* STEINER, 2000).

A seriedade do trabalho - Rudolf Steiner(1996) cita um número enorme de considerações entusiásticas sobre as "Cartas sobre a Educação Estética do Homem", onde Friedrich Schiller (1990, n.p.) sentencia: " O Homem só é inteiro quando brinca e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem." Destaca o fato de como a vida externa coloca o ser humano num estado de escravidão, e que quando se comporta mais como a criança brincando, executa suas atividades a partir do impulso vital mais íntimo.

Schiller (1990), reivindicou uma verdadeira apreciação do ser humano, que ele se desligasse da vida, de uma certa forma se desligasse do trabalho, e se ligasse ao brincar, para poder tornar-se completamente homem, ou seja, a escolha de um HOBBY, o fazer algo por prazer.

Hoje nos sentimos de maneira muito diferente em relação à vida, com uma carga infinitamente pesada nas costas, oriunda da obrigação de entender como cada pessoa precisa relacionar-se com o trabalho na vida, como a vida deve valer a pena, em termos sociais, em termos individuais humanos, encontrando o caminho não somente para o brincar por brincar, mas para o trabalho de um modo digno do ser humano. Mesmo brincando a criança deve ser despertada para a noção do dever, de tornar-se um trabalhador de forma natural, a atividade própria e a dedicação com que brincam deve penetrar no trabalho, mas não através de apelos e pregações.

Rudolf Steiner (1996, p.15) vai além na caracterização da "Escola de Trabalho". "Aí nós fundaremos verdadeiras Escolas de Trabalho, e não escolas que se baseiam no axioma de transformar o ensino e a educação em brincadeira". Mas onde a criança aceita, através da realidade da vida, as maiores durezas, que a autoridade leva para dentro da escola, que anseie por aquilo que ela precisa superar e não por aquilo que ela simplesmente gosta de fazer (STEINER, 1996).

Somente ela mesma é capaz de promover um sentimento de autoconfiança e autovalorização característica para cada idade, resultando na segurança que sempre vai querer exercitar novamente, introduzindo-se com seu Ser Pleno no mundo que exige dela o trabalho em termos sociais, que exige também do homem o relacionar-se de modo correto com o homem e, antes de tudo, consigo mesmo.

Observemos uma criança que brinca... brincar é o movimento e manifestação de uma força que faz com que a dinâmica criadora contida no corpo se projete também para fora. A criança observa mãos, pernas, acompanha o movimento com o olhar, joga o que está ao seu alcance, o que constitui o maior prazer, a alegria do emprego das próprias forças, a grandiosidade de um mundo aberto e novo para ser conquistado.

Nas crianças pequenas, a fantasia não tem papel algum, ou apenas limitado, é só gradativamente que o jogo infantil fica permeado com representações. Difere de uma criança para outra o momento em que ela começa vivenciar, em seus jogos de fantasia, não apenas manifestações da sua própria dinâmica, mas uma atividade com objetivo (HEYDEBRAND, 2002, p.28).

Nessa transição, passa a imitar os movimentos e ocupações dos adultos, imitação artística, cheia de fantasia, que em contato com adultos, aprende por imitação a falar, depois com as palavras vêm as imagens mentais, que se formam pouco a pouco, em número crescente (HEYDEBRAND, 2002).

Nos sonhos predomina a mesma força que combina representações, as quais estão em contradição com a realidade de todos os dias. Muitas vezes, o brincar das crianças é senão um sonhar vívido, realizado em estado de vigília.

O que elas sentem não são emoções passivas mais ou menos isentas de significados, mas uma força ativa que acrescenta o fruto das impressões sensoriais àquelas forças plasmadoras que modelam o corpo. Assim o que a criança percebe não pode ser indiferente, o que se passa ao seu redor,

inclusive os menores reflexos anímicos e impulsos volitivos dos adultos. Tudo faz parte das forças criadoras que, para bem ou mal do seu futuro, estão estruturando seu corpo (HEYDEBRAND, 2002, p.35).

Mais importante que as ocupações intelectuais e abstratas são o brincar, praticando atividades artísticas (modelar, pintar, cantar, dançar), imitar adultos em seus afazeres diários (varrer, enxugar, costurar, martelar), atividades estas que acontecem na vida, e as crianças querem estar no meio da vida, brincando, apropriando-se espontaneamente dos conhecimentos (HEYDEBRAND, 2002, p.35).

Conhecer em profundidade a natureza infantil é uma tarefa para toda pessoa incumbida de educar ou tratar crianças de qualquer faixa etária. Saber distinguir o temperamento predominante, bem como as capacidades e restrições que esta acarreta, é fundamental para a compreensão do comportamento individual e grupal da criança (HEYDEBRAND, 2002, p.101). Além disso, possibilita uma sensata adoção de medidas orientadoras e compensadoras dos excessos, com vista a um harmonioso equilíbrio de tendências.

Para o adulto, o brincar e o jogo são atividades para as horas de lazer, um passatempo; já para a criança constituem algo muito sério, pois permitem-lhe dar livre curso à sua fantasia, a todos os impulsos que lhe vêm do corpo e da imaginação. A escolha de um bom brinquedo depende da idade da criança e deve conduzi-la a uma calma entrega a si mesma.

Para Heydebrand (2002), brinquedos oriundos da fantasia de adultos cheios de artifícios e que visam fins meramente lucrativos, ignoram a natureza infantil quando não violam e deformam brutalmente. Afirma que crianças com instinto sadio gostam de brinquedos condizentes com sua natureza, permitindo que estes desenvolvam sua fantasia, agindo como incentivo e não produto acabado.

Entre os tipos recomendáveis de brinquedos, segundo Heydebrand estão os que exigem treino da habilidade manual, do equilíbrio e do domínio do corpo em geral; os que permitem fazer trabalhos caseiros imaginativos ou de preferência reais, manuseados e movidos por ela mesma e não por automação. Todo brinquedo deveria ser robusto: é por essa solidez que a criança adquire confiança no mundo dos adultos; só se recomendam os feitos de material natural (madeira, pano, lã, pedra, metal), com poucos detalhes, ou desestruturados

como areia, barro, terra.

Steiner (2003), explica que sensações fortes da televisão, dores berrantes da publicidade, caricaturas grotescas das histórias em quadrinhos e brinquedos de material plástico deveriam ser banidos do ambiente infantil, pois destroem a confiança dos pequenos no mundo dos adultos, geralmente quebram após poucos dias de uso, se é que chegam até lá, e impedem a criação de imagens pela criança (importante elemento pedagógico a ser considerado), além de possuírem sempre a mesma textura. Assim, o brinquedo pode ser tanto o amigo quanto o inimigo mortal do desenvolvimento corporal e psíquico da criança.

A oportunidade de desenvolver suas forças plasmadoras que se emancipam do corpo e ora atuam na fantasia infantil deve ser proporcionado, senão estas se represam, refluem no organismo e a atormentam. Isso pode traduzir em malcriações, mau humor, enfermidades e em perturbar as boas disposições para o futuro.

Rudolf Steiner,(1996) não hesitou em chamar o represamento das forças da fantasia de "surra interior", que é para a criança tão dolorosa, quanto ao seu futuro, muito mais prejudicial que a surra física, cujos efeitos decerto já são bastantes nocivos.

Na sequência serão apresentadas atividades desenvolvidas na Pedagogia Waldorf, que definem o ser humano integralmente, demonstrando a necessidade que sejam contempladas pela criança na fase certa, preparando-a para as atividades mentais:

a) Ritmo: Um aspecto fundamental identificado para Pedagogia Waldorf é o ritmo, o qual pauta nossa vida, assim como a natureza segue uma ordem rítmica, o Universo vive sob um rítmico cósmico solar e lunar, os seres humanos estão sob influência de ritmos como o dia e a noite, as estações do ano, os dias da semana e as fases da lua. Todos os processos orgânicos seguem ritmos, como o dia e a noite, a manhã, o meio-dia e o entardecer, a primavera o verão, outono e inverno. Para tudo que possui vida o ritmo é essencial, nesse sentido, a Pedagogia Waldorf preza e cultiva o ritmo no dia a dia escolar, permeando todo o ensino. O tempo e o espaço são vivenciados mais orgânica e concretamente, através do ritmo impresso pela sequência e repetição das atividades propostas serão harmonizadas polaridades tais como: dormir e acordar, claro e escuro, dentro e fora dentre outros.

Esse ritmo é constituído basicamente de atividades concentrativas e atividades expansivas que se sucedem em constante dinâmica, acompanhando o ciclo da natureza em seu ritmo de inspiração e expiração, dia e noite, vida e morte, verão e inverno (BOGARIM, 2012).

Diferente da criança o adulto aprende a burlar o ritmo em partes, dormir de dia, comer em intervalos irregulares, já a criança possui seu ritmo diário precisa e exige que este deve ser preservado a fim de garantir um desenvolvimento saudável, seu organismo quer alimentar-se sempre na mesma hora, dormir e estar acordado a intervalos determinados, quanto mais rítmica a vida da criança, mais perfeita sua saúde.

Crianças felizes crescem num ambiente familiar, ordenado no qual os ritmos vitais são fielmente observados, no cumprimento de tarefas cotidianas a formação da vontade se beneficia, quando cumpridas no mesmo horário, quando acontece de forma arbitrária como um chamado pelo adulto num momento que a criança brinca, torna-a rebelde e nervosa.

Todos os pequenos deveres deveriam ser integrados ao decorrer do dia, como são os atos de levantar, escovar os dentes, pentear os cabelos, as refeições, tal qual a projeção do céu, onde o Sol, a Lua, as estrelas, se levantam e se põem com regularidade, sem atrasos ou adiantamentos. O mesmo deve ocorrer com a lição de casa, realizada num período fixo sem alterações salvo em caso de necessidade, cria-se o hábito de fazer trabalhos, tarefas e movimentos em horas determinadas, no dia a dia, as repetições estabelecerão a memória inconsciente corporal que permanecerá por toda a vida.

O transcorrer da semana, definido por atividades específicas de cada dia, possibilita a percepção qualitativa do tempo. A passagem pelas estações do ano e suas festas é marcada por experiências bem concretas e pelo processo de preparação de cada evento. Cultiva-se desta forma o respeito pela natureza e a postura de reverência.

Em Jardim das Amoras (2012), para que ocorra um processo vivo de aprendizagem, considera-se fundamental o fomento de um ritmo adequado, presente na **alternância** sadia entre a atividade intelectual e prática, entre a concentração e a expansão, entre o observar e o participar, entre o movimento mais expansivo e o mais contido, entre recordação e o esquecimento, entre o esforço e o descanso. Ou seja, o ritmo que permeia todo o ensino é como um grande inspirar (concentração) e expirar (relaxamento), planejado

cuidadosamente para a prática educativa diária, semanal, mensal e anual. O tempo de organização do processo educativo proporciona a harmonia entre aprendizagem e os ritmos do desenvolvimento infantil.

No primeiro setênio, mais especificamente no Jardim de Infância, cabe aos “jardineiros (as)” realizarem atividades que se repitam numa sequência que permitam a criança sentir-se segura e confiante, criando um hábito diário das atividades que são realizadas. As atividades dirigidas pelo professor são compostas por elementos lúdicos, que permitem a fruição da energia interior das crianças e consistem em pinturas em aquarela, contação de história, produção de pão, pintura, modelagem, jardinagem (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

O conhecimento dos alunos e da turma, faz com que os professores tenham a consciência da importância em possibilitar momentos brincantes além de possibilitar ludicidade aliada à aprendizagem.

Regidas pelos ritmos da natureza as atividades transmitem segurança à criança, trazendo-lhe saúde e desenvolvimento dos órgãos do sentido. Gradativamente levando à atividade volitiva expansiva e atividade cognitiva concentrativa, criando bons hábitos, que só podem ser ensinados na infância, constituirão a base sólida para a vida moral do adulto (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

b) Festas do Ano: Os povos antigos festejavam o movimento cíclico de fenômenos da natureza, acreditavam que influenciavam no clima, nas colheitas, nas marés e outros, os solstícios de verão e inverno e os equinócios da primavera e do outono, nos quais as forças divinas atuavam e se manifestavam (ROSA, 2020).

Nas escolas Waldorf, uma das principais características é a sua rica cultura de celebrações, a cooperação é outro item necessário para qualquer celebração, a cooperação dos pais, professores e alunos, para atividades que só são possíveis graças a uma forte identificação da pessoa com a comemoração, com a comunidade escolar, deixando de lado os conflitos sociais ou outras preocupações (ROSA, 2020).

As festas do ano seguem o calendário cristão, os conteúdos são extraídos e transformados em imagens retiradas da natureza, por meio dos quais se aprende sobre o ciclo anual de uma forma direta.

Segundo Rudolf Steiner (1996), a criança vivencia o ciclo anual de uma forma direta, pois perfaz com todo seu ser, intensificando sua ligação com a

natureza, desperta o seu sentido na vida humana, levando-as a festejar as qualidades próprias de cada época do ano de forma natural e espontânea, impregnando-as na memória sensorial, auxiliando-as a encontrar o seu ritmo interior no seio do ritmo da natureza.

O ritmo anual é vivenciado por quatro grandes épocas, utilizando as estações como “pano de fundo”, o educador desenvolve seu planejamento anual permeando as atividades com o conteúdo anímico respectivo de cada festa.

A celebração das festas anuais é um recurso para possibilitar aos pequenos essas vivências que alimentam sua alma, as imagens simbólicas que ainda não são capazes de interpretar nem intelectualizar, proporcionando sentimentos de alegria, amor, coragem, confiança e segurança diante do mundo. Dosar qualidade e quantidade dos conteúdos de cada época é importante para as crianças pequenas, precisam ser "acordadas, despertadas aos poucos, naturalmente resultando no desenvolvimento individual, repetidamente, povoando os corações de imagens.

Eventos festivos conferem cor, diversidade e alegria, iniciando o ano letivo no verão, o qual simboliza uma época de êxtase e entrega ao calor que aumenta e ao apogeu da luz, a celebração pelo fogo que eleva e aproxima do cosmos – a Terra está mais próxima do Sol, a abundância dos frutos que a terra amadureceu são festejados, preparando um novo recolhimento (OLIVEIRA, 2008).

Quando o calor diminui, os dias e as noites se igualam, o céu ganha um colorido azul intenso, as folhas se soltam e os frutos amadurecem. O outono representa uma época que apela à coragem para enfrentar a escuridão das longas noites, da aparente morte que vai se manifestando na natureza, inspirando recolhimento, o cultivo da luz interior para o encontro consigo próprio, numa interiorização consciente dos processos de vida (OLIVEIRA, 2008).

Nesta atmosfera acontece a festa da Páscoa, tendo como cerne, a crucificação, a morte e a ressurreição de Cristo, época de limpeza e purificação, interior e exterior. Na natureza é o momento de limpar os campos e canteiros para semear, simboliza o renascimento, o ressurgir da vida. Os elementos desta época são o ovo (simboliza a fertilidade e a continuação da vida) e a lebre (simboliza a dádiva da vida), atrai o predador para si para salvar os outros, além da imagem da transformação da lagarta em borboleta (OLIVEIRA, 2008).

Depois de cinquenta dias do domingo de Páscoa acontece a festa de

Pentecostes, a vinda do Espírito Santo proporcionando o entendimento dos homens entre si em nível superior, celebramos a amizade, a alegria de estarmos irmanados, compreende-se o próximo, supera-se diferenças, uma mensagem de paz e verdade,(simbolizada pela pomba branca), celebra-se também a “Festa da Lanterna”, na qual se procura a luz que cada um tem dentro de si, entendendo que cada ser humano é uma parte do todo (OLIVEIRA, 2008).

No inverno, as noites começam a se tornar mais longas, a temperatura começa a cair e as plantas perdem o viço, a natureza se recolhe, é tempo de fé e esperança na germinação das sementes, no renascer da vida, na celebração das colheitas (OLIVEIRA, 2008).

Em São João, o preparador dos homens para vinda de Cristo, comemora-se acendendo fogueiras que aquecem a noite, acendem os corações com impulsos novos, com entusiasmo e calor interno.

Depois das férias, dias e noites se equilibram novamente e a temperatura se eleva um pouco, as flores começam a desabrochar, o verde das plantas torna-se mais intenso e os ventos trazem a primavera uma época de deslumbramento e dádiva, celebrando a fertilidade nas manifestações da vida e o acolhimento da luz que vai aumentando. A natureza ganha forma, cor e estrutura e isso dá segurança, estabilidade e alegria, alimentando o encontro e a criação de laços com os outros (OLIVEIRA, 2008).

Festeja-se o arcanjo Miguel, guia espiritual desta época, responsável pela nossa cultura e história, estimulando cada indivíduo a vencer suas dificuldades, expressa a coragem humana para enfrentar os medos interiores (simbolizada na lança de ferro de São Miguel quando domina o dragão), a força ferrenha, capaz de lutar contra o dragão da própria alma, o qual é dominado e subjugado a seus pés, as histórias e as canções transmitem forças interiores, clareza aos pensamentos levados por todo o ano (OLIVEIRA, 2008).

Em seguida vem o Advento, anúncio de um nascimento – o nascimento da criança, esperança e veneração pelo mistério da infância. No jardim o espiral do advento simboliza a progressiva revelação do ser que vai nascer.

Após Finados, as classes se preparam para a festa de Natal, festa da natividade, o nascimento da criança portadora da vida, da força rejuvenescedora de Jesus Cristo, simboliza o amor ao próximo e o nascimento de Cristo em nós, festeja-se a singeleza do nascimento e a visita dos pastores.

Neste período o sol brilha forte, o calor aumenta, o verde das plantas fica mais intenso e os dias tornam-se mais longos (OLIVEIRA, 2008).

Outro grande momento de comemoração, realizada para cada criança é a festa de aniversário, todo o ritmo da classe é voltado para o evento, a roda, o lanche e a história do final da manhã são especialmente dedicados ao aniversariante, com coroa e capa, bolo feitos pela professora e as crianças e um livro montado com o desenho de todos como presente.

As celebrações (anuais) nas festas escolares para a criança é deveras significativa, enfatiza a experiência de apresentar aos pais e ao resto da comunidade resultados de seus esforços de aprendizagem.

As apresentações no palco, em um quadro protegido como o da classe grupal, fortalecem o seu desenvolvimento psicológico, aumentando sua autoestima, ajudam a orientar-se melhor no tempo, que para as crianças mais novas ainda passa pouco a pouco, subdividindo-o confortavelmente como em casa, numa experiência sustentável no contexto do tempo, no ritmo acelerado da vida. Explorar o desenvolvimento contemporâneo das celebrações anuais nas escolas Waldorf são de especial importância pedagógica e psicológica da criança, refletem os ritmos da natureza as tradições locais, religiosas, os costumes culturais da região (FEWB, 2006).

Nesse excerto vale ressaltar as **considerações de Rudolf Steiner sobre processos sazonais e celebrações anuais, ministrados em ciclos de suas conferências:**

No ciclo da conferência “O ciclo anual como o processo respiratório da Terra” (2), Rudolf Steiner (1923), apresenta as festividades anuais em um contexto global e sazonal:

Descreve processos que acontecem na natureza durante as quatro estações – primaveral, verão, outono e inverno – e durante suas correspondentes celebrações cristãs anuais: Páscoa, San Juan, San Miguel e Natal. O tema do conceito de celebração sazonal e anual percebido de forma global surge repetidamente durante esses anos de seu trabalho. Estes conceitos formam a base de alguns debates contemporâneos em torno da criação e desenvolvimento de novas celebrações Waldorf (STEINER, 1923, GA223).

Em GA 223, Steiner:

Parte da ideia de que a Terra é um organismo vivo que exhibe uma vida rítmica junto com as estações do ano. Para descrever essa vida rítmica, ele usa duas metáforas relacionadas à vida humana. Por um lado, compara-a com os processos de dormir e acordar e, por outro,

com os de inalar e exalar. Relaciona esses processos uns aos outros e cria uma imagem diferenciada de processos sazonais globais (STEINER, 1923, n.p).

“Pense de acordo com o ciclo do ano” - Rudolf Steiner (1923), fornece algumas ideias para criar essa nova conexão, propõe tentar examinar os fenômenos externos da natureza, que se tornaram algo abstrato para nós. De certo modo, todos nós devemos recapturar um estado de consciência que se assemelhe à unidade mental humana primitiva com a natureza (STEINER, 1923).

c) O Brincar e os Brinquedos: O valor do brincar é cientificamente comprovado para o desenvolvimento sadio da criança, na Pedagogia Waldorf, tem um valor preponderante, principalmente no primeiro setênio. O brincar livre, não dirigido ou proposto, é visto como o maior e o melhor estimulador para um desenvolvimento que esteja de acordo com a maturidade etária e as capacidades individuais de cada criança (SAB, 2016).

O impulso natural interior da criança para aprender a se tornar humana, para adaptar-se e adequar-se ao ambiente, encontra evasão no brincar livre, na atividade lúdica que melhor corresponde às suas necessidades evolutivas momentâneas, seguindo inconscientemente e instintivamente os estímulos provenientes de uma sabedoria corpórea. Faz parte da natureza da criança querer sempre superar-se a si mesma, tornando-se cada vez mais capaz no domínio de sua própria corporalidade e na interação com o mundo (SAB, 2016)

Os objetos devem ter o seu lugar e seu valor para criar vínculos com eles, qualidades importantes para serem desenvolvidas numa época, em que quase tudo é descartável e desprezível. Objetos e brinquedos de materiais naturais, duradouros e bonitos, esteticamente influenciam a formação dos órgãos dos sentidos, despertam o amor e o respeito pela natureza. Brinquedos com acabamento pormenorizado, réplicas fiéis dos objetos usados pelos adultos são evitados, a fantasia infantil desperta o "acabamento personalizado", de acordo com as necessidades pedidas pela imaginação.

A importância dos brinquedos pode ser comparada com a importância dos instrumentos e das ferramentas que o adulto necessita para a boa execução do seu trabalho (STEINER, 2006).

Além dos brinquedos estruturados usuais, como bonecas de pano, carros de madeira, etc., dá-se muita importância aos objetos rústicos naturais, tais como a natureza oferece, para estimular a fantasia da criança, que logo

encontrará uma "utilidade" para eles, também são oferecidos instrumentos musicais, bem afinados e de percussão.

A Sociedade Antroposófica (2016), afirma que os educadores têm a tarefa de criar um ambiente propício e as condições para o processo autoeducativo da criança no brincar livre, preocupar-se com o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, formados conforme a qualidade dos estímulos, o excesso dessas impressões não permite que a criança os perceba desenvolvendo o hábito para a superficialidade e dificuldade de concentração (SAB, 2016).

d) Expressão do Desenvolvimento: Imitação e exemplo são as palavras-chave para a educação nas classes de educação infantil; os alunos aprendem pela imitação do adulto que está ao seu redor. Quando o educador executa suas atividades diárias com entusiasmo, ordem, calma, bom humor e habilidade, criando sempre uma atmosfera de trabalho, o desenvolvimento da criança, seu grau de consciência, motricidade, se expressam nas atividades que elas realizam. Através destas atividades, cada criança é acompanhada individualmente, podendo ser auxiliada, quando necessário.

e) Cirandas e Dramatizações: Acontece no momento central da aula, quando a professora reúne as crianças em uma roda e através de movimentos, versos, canções e dramatizações, desenvolve o conteúdo de uma época. Este conteúdo acompanha o ritmo do ano, trabalhado todos os dias, da mesma forma e no mesmo horário, durante 3 a 4 semanas. Primeiro se elabora o tema, numa linguagem adequada inspirada na vida, na natureza, nas realidades cósmicas, em seguida, os movimentos que expressam cada imagem, cada ação coerentemente. O importante é que fala e gesto estejam sincronizados e sejam autênticos. Durante o transcorrer da manhã, o ritmo de contração e expansão rege este momento central, obedecendo à necessidade da própria época, do grupo em si e de crianças com dificuldades específicas, sendo possível conduzir os movimentos, contando com a imitação, ajudar na coordenação motora, na noção espacial, no equilíbrio, harmonizando tendências que as crianças trazem, tais como dispersão, agitação, falta de fantasia, movimento mecanizado, entre outros (STEINER, 2006).

f) Contos de Fadas e Histórias: Os contos de fadas trazem imagens que atuam no interior da alma, trazem verdade, reflexo da natureza visível e invisível, do que é bom ou ruim, na vida do ser humano, apropriados para

crianças e pessoas de todas as idades, pois trazem a sabedoria espiritual através de uma linguagem simples e profunda.

Merecem atenção especial, pois são de uma linguagem rica, profunda e matizada, através da qual acolhe verdades acerca da vida da alma humana, são elementos que falam do desenvolvimento de uma alma individual, os personagens representam aspectos humanos fundamentais de cada um de nós (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

Somente ao repetir muitas vezes o mesmo conto é que se proporciona a relação com cada detalhe, com a sequência de imagens, com a beleza da linguagem, enfim, é como se retornasse sempre a uma mesma paisagem e que, a cada vez, fosse vivenciada mais intensa e minuciosamente (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

A existência de coisas ou seres encantados é perfeitamente aceitável para a psiquê infantil, já que a própria criança se sente como que encantada e afastada do mundo verdadeiro de onde provém, as lutas, batalhas, vitórias, sofrimentos humanos têm como cenário o íntimo do ser humano (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

Representa um abundante conhecimento de informação do idioma, a base para a real comunicação é estabelecida a partir da fala, do fortalecimento da memória e da capacidade de concentração. As crianças também assimilam, neste contato com a língua materna, as palavras, as formas estruturais, a voz do educador que revela ternura, modulação, volume, música, desata o medo e a inquietação (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

A narração de contos permite uma relação verdadeira e íntima, e para este contato ser atento e real, evita-se a leitura direta; o livro não deve se tornar um obstáculo para os olhos atentos das crianças e a atenção dirigida a ela, o calor e a riqueza colocados nesse contexto quando contado é algo diferente que a leitura pode trazer. As crianças criam imagens da forma que mais lhes convêm, de forma criativa que nenhuma ilustração de livro poderia trazer, o que é recebido na infância forma um verdadeiro tesouro no decorrer de sua vida, qualidades de alma que nortearão sua conduta (BOGARIM, 2012).

Uma história decorada, memorizada, nos deixa presente, participando, envolvendo os ouvintes com o olhar e gestos, conseguindo mais disciplina com o grupo, através da verdade, beleza e bondade que provêm das pessoas.

É aconselhável se aprofundar nas imagens dos contos, “escutando o que eles murmuram”, quanto mais vivenciado como artista, mais impressionante será o modo de contá-los. As imagens contam histórias de pessoas, de tempos e lugares, constroem a personalidade, a confiança que os desafios podem ser superados, que não somos impotentes diante de experiências de violência, bem e mal, força e fraqueza, feio e belo, portanto, o conto de fadas alegra as crianças para futuras vitórias, viram imagens refletidas em desenhos, brincadeiras e formas de expressão que entram em contato com qualidades essenciais dentro da alma da criança, portanto são parte vital de sua educação moral (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

Quanto menor for a criança, devemos contar a mesma história por vários dias para que ela consiga entrar em todas as imagens, pois seu processo de memorizar ainda está em construção (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

As perguntas essenciais infantis podem ser respondidas através dos contos e suas imagens universais, porque na realidade imaginativa da criança, essas imagens respondem as suas questões, enquanto explicações racionais dos adultos a deixam confusa, derrotada, sem compreensão (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

Contos não devem ser avaliados ou interpretados em seus significados, nem comentados moralizando as histórias, sua eficácia está em vivê-los o mais profundamente possível, sem considerá-los apenas produtos da imaginação ou da fantasia, suas imagens trazem as raízes da vida humana.

Conselhos importantes na preparação dos contos/histórias:

- Ler e preparar-se antes de contar para se familiarizar com a história, (pais ou educadores);
- Histórias orais não podem ser dramatizadas quando contadas, para criança entendê-la como puder (mudar o tom de voz);
- Quem contar a história deve escolher alguma com que tenha boa ligação, se tiver algum incômodo ou imagem desconfortável, não será bom para criança;
- Escolher versões ou traduções autênticas, (Os contos dos Irmãos Grimm são os melhores para as crianças pequenas, até os 6 anos de idade. Os contos de Hans Christian Anderson são para as crianças de 7 anos acima. Os contos folclóricos e fábulas são para as crianças de 8 anos acima);

- Para crianças maiores, escolher contos mais longos com heróis e desafios;

- Pode-se ler um conto por várias noites, antes de dormir, como um alimento para o próprio adulto antes de contá-lo para as crianças;

- Para atrair a atenção das crianças, contar o conto com os seus detalhes, depois de contar algumas vezes, intercalar com um teatro simples sobre a história com tocos, panos, bonecos (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

g) Desenho Infantil: O desenho da criança pequena brota de dentro dela de forma espontânea, são manifestações de forças formativas que estão modelando seu corpo, essas forças abundantes, transbordam constantemente na atividade de desenhar. As formas que a criança mostra no seu desenho espelham a maneira como as forças plasmadoras estão agindo no seu interior, é possível observar o desenvolvimento da consciência da criança e o estado de seu amadurecimento corpóreo (BOGARIM, 2012).

A criança de zero a seis anos não deve aprender a desenhar de uma forma dirigida, o processo é mais importante que o resultado, o desenho livre é incentivado como atividade diária, sendo o giz de cera ou outros materiais que tenham superfície larga, o ideal. “O adulto deve desenhar junto com a criança, não com objetivo de que as crianças copiem seu desenho, mas para que elas imitem sua atitude de trabalho e dedicação” (IGNÁCIO, 1995. p.74).

h) Aquarela: A criança vivencia diariamente uma variedade infinita de cores, a aquarela como atividade semanal, cultiva hábitos no manuseio do material, treinam a ordem, assim como respeito e devoção à atividade que precisa de organização. A investigação das cores e de suas características é o ponto de partida, ao conhecer as qualidades de cada cor (expansão/contração, movimento/calma...) o indivíduo confronta-se com suas próprias qualidades e dificuldades (BOGARIM, 2012).

As tintas são produzidas a partir de pigmentos orgânicos, naturais, de acordo com Steiner, (1996, *apud* HAUSCHKA, vol. 3), as cores vegetais apresentam mais qualidades luminosas do que as de origem mineral, que, além de atóxicas, proporcionam a vivência intrínseca da cor em sua forma mais pura.

O pigmento é diluído em água, mantendo a pintura isenta de definições e contornos, vivenciam separadamente as três cores básicas, primárias, o azul, o vermelho e o amarelo, e depois pelo encontro destas começam a misturar as cores no papel e a vivenciar as variadas nuances que decorrerão em uma

maravilhosa descoberta individual da transformação das cores que ganham um movimento, quase uma dança no papel, observada atentamente pelas crianças.

Para pintura com aquarela, ensina-se a preparação do papel, a folha é branca (canson) e molhada possibilita maior transparência, fluidez da pintura e vivência do elemento líquido, a técnica empregada consiste na utilização de papel em quantidade suficiente para que a forma não possa ser fixada a menos que a pessoa já tenha experiência com a pintura em aquarela. Com o pincel também molhado pela tinta, obtém-se o resultado da água e da tinta se misturando fluidamente, o que permite que as cores 'escolham a própria forma'. A criança recebe o papel molhado colocado sobre uma prancheta de madeira e tem à sua frente as cores de tinta acondicionadas em pequenos potes, um pincel, um vidro com água limpa e um pano para secar o pincel que deve ser lavado nessa água a cada mudança de cor. As crianças aprendem a dar forma às pinturas e fazem lindos trabalhos, como não há possibilidade de desenhar formas por causa da fluidez da tinta, a vivência é primordialmente da cor (BOGARIM, 2012).

Carlgren e Klingborg (2006) sustentam que “é difícil expressar em palavras o que a vivência intensiva das cores pode representar mais tarde na vida das pessoas”, pois trata-se de uma riqueza interior não palpável, de qualidades e nuances sutis para serem descritas (CARLGREN E KLINGBORG, 2006). Quase todas elas apresentaram apenas cor e nenhuma forma planejada ou intencional. A própria técnica utilizada propicia este efeito. A intenção é que as crianças vivenciem a cor, e não a forma, conforme a orientação dada pela Doutrina das Cores, de Goethe, (1993), segundo ele, as cores possuem qualidades capazes de proporcionar vivências emocionais e é esta a intenção no trabalho com a aquarela, antes de dominar a técnica, busca-se a vivência do sentimento causado pelas cores (CARLGREN E KLINGBORG, 2006).

Salles (2002) explica que o sentido lúdico é motivado pelos contos que introduzem a atividade oferecida, cada aquarela pode ser interpretada como um sentimento, ou vários sentimentos que podem ser experimentados, tanto pelo autor quanto pelo observador, que suscitará nas imagens que surgirão no papel diante da criança que seguirá as instruções técnicas, mas conduzida pelo imaginário correspondente à narração, despertando sua curiosidade e sua admiração pelas incríveis possibilidades de tons, a linguagem silenciosa, nada intelectual, profundamente penetrante das cores, e com esse conhecimento ele

pode utilizar a essência das cores para revelar muito de si próprio (SALLES, 2002).

i) Modelagem: Nas escolas Waldorf a importância ao trabalho com as mãos, principalmente no ensino infantil, é muito importante, modelar significa “dar forma” com os dedos, através desse instrumento de trabalho, damos forma ao que vivemos em um mundo interior.

Modelando a criança expressa sua fantasia e criatividade, além de desenvolver, de forma lúdica, todos os segmentos de sua coordenação motora, grossa e fina, o tato, as variações de tônus muscular, sensações térmicas etc., além de auxiliar na socialização (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

Este processo é realizado em tanque de areia, no barro, na argila, no amassar o pão e nas massinhas de cera de abelha, ao barro ou argila oferecidos, acrescenta-se essência de camomila ou óleos essenciais, para que não haja uma desvitalização das crianças, pois estes materiais têm uma qualidade de absorção (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

A cera de abelha, material de consistência dura, precisa ser preparada e aquecida primeiro nas mãos com o calor do corpo para seu manuseio, assim, trabalha-se a persistência, a vontade. Esse momento trabalha a paciência e a persistência, fazendo aflorar o querer, dobrando, esticando são produzidos lindos trabalhos, que endurecem e mantêm a sua forma até a hora de guardar o material. Não são usadas as massas de modelar comercializadas normalmente, por conterem produtos químicos inorgânicos (JARDIM DAS AMORAS, 2010).

j) Música: essencial atividade artística, quando a criança ouve uma música ou aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos é envolvida por estímulos que despertam o gosto e senso musical pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação elementos fundamentais do próprio ser humano, o desenvolvimento do seu gosto estético, autoestima, socialização e aumentando e melhorando sua visão de mundo (SALLES, 2002).

Música é o movimento ordenado do tempo e de tons no espaço ao qual a criança pequena se liga de forma integral, vivencia esse movimento como expressão de processos internos, dança e modula sua voz de maneira natural. A atividade musical lhe dá possibilidade de levar este impulso ao encontro de leis e formas claras de pensar, sentir e agir, sem tirá-la do ambiente lúdico e de fantasia que lhe é próprio (SALLES, 2002).

A música pentatônica tem uma série de qualidades que correspondem ao estado físico e anímico infantil, é para o canto do adulto e da criança, extremamente confortável e salutar. A voz humana pode através dela expressar-se com fluência e leveza, numa atmosfera de calma e bem-estar (MARTINEZ, 2018).

O “Kântele” é utilizado em terapia musical, nas Escolas Waldorf seu uso é comum nos jardins de infância e nas três primeiras séries, com crianças de até 9 anos. Afinado na escala pentatônica (ré – mi – sol – La – si, ré – mi – sol – La – si) toda e qualquer improvisação leva a um resultado agradável e bonito, sem necessidade de um estudo prévio de notas, numa escala estável, não possui intervalos de semitom, podendo ser reproduzida vocalmente de forma fácil (MARTINEZ, 2018). Seu som delicado embala e traz aconchego, em respeito ao ouvido da criança, assim como os sons da natureza, ritmos, versos, cirandas, movimentos, tudo isso é musicalização e prepara as crianças para o ensino fundamental (MARTINEZ, 2018).

Quando a música é percebida como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, estimula o cérebro, beneficia as linguagens, escrita, oralidade, com discernimento de características que deve possuir para ir de encontro ao estágio de desenvolvimento em que se encontra, visando formar sua identidade e aceitação de capacidades e limitações, melhorando a sensibilidade, concentração e memória.

Aulas de Eurytmia também acontecem:

Uma arte de movimento desenvolvida por Rudolf Steiner, que propõe a religação do ser humano com forças criadoras, cuja essência encontra-se também na linguagem musical. Seus movimentos são coreografias, solística ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo (COLÉGIO MICAEL, 2020, n.p).

No ensino fundamental as aulas de música fazem parte do currículo, dá continuidade ao desenvolvimento do sistema motor, lança bases para um pensar vivo e criativo, cultivam sentimentos de beleza e comunhão.

k) Atividades Livres: A Estrutura física da pré-escola Waldorf é a extensão do lar das crianças, comporta todos os elementos de uma casa. Dessa forma as atividades puramente humanas, os trabalhos do dia a dia são realizados com a ajuda das crianças: limpar e arrumar a sala, dobrar e guardar

a roupa, cozinhar, cuidar do jardim...

Também outros trabalhos são feitos de acordo com a necessidade individual das crianças e da época do ano: costurar, bordar, fazer trabalhos com madeira, por exemplo, fazem parte destas atividades que cada criança, conforme sua destreza, ajuda a realizar. Todos os trabalhos têm uma finalidade e são utilizados posteriormente pelas próprias crianças (BOGARIM, 2012).

As atividades são feitas com entusiasmo, humor e habilidade, a criança, ao observar o educador sempre em ação, imita este gesto anímico e, além de tornar-se ativa em seu brincar, constrói a base moral para, no futuro, realizar trabalhos úteis para o mundo (SELZLER, 2019).

2.2.4 O brincar na Pedagogia Waldorf:

Nas primeiras semanas de vida, a criança não tem necessidade de brinquedo algum, seu primeiro brinquedo é a própria mão, o que é fundamental para todo seu desenvolvimento (LANZ, 1998).

Por volta de dois meses de idade, fase em que pendurar brinquedos sobre seu rosto nos quais bate suas mãos sem querer, deixa a criança agitada e impede o descobrimento por iniciativa própria de sua mão, exercitar a coordenação entre o olhar e a mão, faz descobrir aos poucos que a mão é ela (LANZ, 1998).

Quando aprende a virar-se de lado, pode-se colocar algum brinquedo simples do seu lado como também colocá-los no quadrado onde brinca, sempre tomando cuidado com a quantidade. No período de engatinhar, distribuir no seu espaço, caixotes em que possa subir e descer, entrar e sair (adquirindo noção de espaço); treinar (em situação segura) o subir e descer escadas, pois degrau é um solo com suaves colinas e baixadas, são obstáculos muito estimulantes.

Em Lanz (2011), são aconselhados brinquedos de materiais naturais, trabalhados de forma artística ou formados pela natureza, (sementes, cascas, conchas, pedaços de madeira grandes para não serem engolidos), quando brincam com esses materiais carregam em si um gesto de forças vitais de como estes cresceram, e de forma inconsciente sente a mesma força que modelou seus órgãos internamente.

No espaço externo é estimulador um solo com suaves baixadas e

colinas, não totalmente reto, mesmo degraus são obstáculos bem-vindos as crianças que engatinham e mais tarde àquelas que andam (LANZ, 2011, p.20).

Em Lanz, 2011,p.21:

Aos maiores devem ter a possibilidade de subir, balançar, escorregar, essas habilidades trazem muita alegria e possibilitam o aprimoramento do senso de equilíbrio e da coordenação motora, os quais fortalecem a coragem e a autoconfiança, desde que o desafio seja condizente à idade e a habilidade que possui, pois devem aprender a cair, mas se as expusermos a desafios muito perigosos podem ter quedas traumáticas que causarão medo e insegurança no futuro (LANZ, 2011, p.21).

Fica claro que as funções do brinquedo são inúmeras e de vital importância para o desenvolvimento infantil, estruturando seu ser, subsidiando o seu viver; além de mediadores no processo de socialização. Classificam-se como objetos específicos da infância, e quando experimentados, olhados, tocados, (reações comuns ao ser criança diante da descoberta da infância) colaboram na construção de novos sujeito-criança (LANZ, 2013).

No ato de brincar podemos perguntar: Do que as crianças brincam? Nisso temos então:

a) Faz de conta: As crianças precisam vivenciar suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado na vida real, mesmo que conheçam determinados objetos ou que já os tenham visto em determinadas situações. A compreensão das experiências fica mais clara quando as representam em seu faz-de-conta, imitando a realidade e, ao mesmo tempo, fugindo dela, assumindo um novo estado de espírito, traduzindo o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades (LANZ, 2013).

No jogo do faz-de-conta, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo real. A criação de amigos (personagens) imaginários é comum, constatando o progresso da criança em relação a coerência e conforme avança, assume diferentes funções dependendo do contexto em que se realiza (LANZ, 2013).

Quando é impedida de participar do mundo adulto, a criança realiza seus desejos por meio do faz-de-conta, sendo que esse mecanismo possibilita a experiência de papéis sociais distintos e permite que esta descubra a sua história de vida. Fazendo de conta, representa as pessoas, os lugares que ocupam

nos grupos, vivencia cenas, (como que para aprender o significado dos atos dos indivíduos), transforma objetos, ambientes, pessoas, conforme a sua vontade e necessidade (LANZ, 2013).

O faz-de-conta trabalha com o interior da criança, com a fantasia infantil, auxiliando no desenvolvimento do pensamento abstrato, entre outras capacidades a de imitar sem a presença do objeto o desenho e outras formas de representar, sua linguagem se caracteriza pelo monólogo fala consigo mesma o tempo todo, como se exercitasse o recém adquirido esquema de assimilação determinando uma predominância dos processos assimilativos sobre os acomodativos, traz a fantasia da criança para o real, constrói seu conhecimento (LANZ, 2013).

Imaginando, ela altera o mundo à sua volta para satisfazer seus desejos, desencadeando um processo de desenvolvimento que será útil no trabalho realizado na escola.

Ao executar corporalmente a atividade, necessita respeitar a realidade concreta, ou seja, se a sua fantasia é mentalmente livre, no entanto na ação psicomotora ao brincar de faz-de-conta deve respeitar as regras das relações humanas. Realizando as ações, a criança exercita não só sua capacidade de pensar e representar simbolicamente, mas também suas habilidades motoras, movimentando-se e representando papéis, a afetividade aflorará, quebrando bloqueios e obtendo aprimoramentos da sua expressão corporal (LANZ, 2013).

b) Movimento: Os primeiros movimentos das crianças recém-nascidas são desordenados, mas com o passar do tempo esses movimentos tornar-se-ão padronizados e consistentes (GUIMARÃES, 2003).

Brincando a criança apropria inúmeros movimentos, e mediante estes age sobre o meio ambiente para alcançar seus objetivos ou satisfazer as suas necessidades, aprende e compreende o mundo a sua volta e a si própria. As atividades físicas desenvolvidas nos primeiros anos de vida, determinam, em grande escala, todo o desenvolvimento posterior, e portanto, são de fundamental importância para a vida de todas as crianças.

Muitas escolas, objetivando ordem e paz coletiva, tentam impedir que as crianças se movimentem, pois julgam que atrapalham o andamento das práticas pedagógicas, gerando indisciplina. Muitos educadores, por desconhecer conteúdos relacionados à psicomotricidade, acreditam que as crianças devam

permanecer imóveis, estáticas; ou que o movimento atrapalha a concentração e a atenção do aluno (LANZ, 2013).

Nas brincadeiras, o ato motor está presente, permitindo também a interação corporal. Quando observamos crianças brincando de "luta", a primeira impressão é que estão se violentando, agredindo-se mutuamente, mas é de suma importância entender o significado deste ato, pois as funções destes movimentos envolvem grandes trocas afetivas (LANZ, 2013).

Brincadeiras com movimentos coordenados e com ritmo acalmam, concentram e expandem a atenção, trabalham lateralidade, socialização, interação, oralidade e resgatam músicas e antigas brincadeiras livres ou dirigidas. Brincando a criança se movimenta, comunica-se, exprime sua criatividade, desenvolvendo amplamente sua coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo, preparando-a para a escolarização, como também para a vida social e cultural (LANZ, 2013).

Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998, p.19).

O ato de brincar proporciona às crianças relacionarem as coisas umas às outras e conseqüentemente construir o seu próprio conhecimento. Docentes devem apropriar-se do brincar como recurso para desenvolver temas objetivos, pois nele, impera o movimento, mola propulsora do crescimento e desenvolvimento infantil (LANZ, 2011).

Esse conhecimento é adquirido pela criação de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados, é obtido mediante atividades lúdicas que a criança realiza. Dessa forma, a escolha da criança precisa ser respeitada neste momento, necessita de espaço e brinquedos, pois está se preparando para ser um adulto pleno, realizado, criativo e feliz.

Especialistas identificam brinquedos apropriados por faixa etária, que correspondem a níveis progressivos na capacidade locomotora, no movimento dos membros e no avanço da escolarização. Porém, deve-se levar em conta os traços pessoais de cada um e as preferências que costumam demonstrar. Às vezes, a escolha de um brinquedo pode ser marketing de uma indústria famosa ou mesmo uma novidade num anúncio de televisão ou de um ídolo, fazendo com

que a criança seja induzida insistentemente para uma compra, levando-a a crer na imagem, mesmo que fictícia, de que este brinquedo é muito importante para ela (LANZ, 2011).

Constata-se, ainda a diversidade na escolha das brincadeiras, pois embora os estágios do desenvolvimento pelos quais as crianças passam sejam semelhantes à época, a forma como ele se processa varia conforme o meio em que vivem, ao sexo, a cultura.

Algumas brincadeiras, ainda que tradicionais são muito utilizadas, como por exemplo: esconde-esconde, pega-pega, coelho sai da toca, pular corda, perna-de-pau, corre cotia, passa anel, etc. todas jogos coletivos que possibilitam a cooperação, com respeito a regras, o que representa grandes desafios para as crianças. Mesmo em brincadeiras de roda, com rimas e temas da vida cotidiana, criam regras de linguagens e movimentos articulados com as mãos, ao mesmo tempo que demonstram e exercitam explorações corporais e afetivas entre si (LANZ, 2011).

Em brincadeiras de meninos, é comum a agitação e a presença de movimentos bruscos, assim como a imitação de super-heróis ou personagens extraídos da televisão, ou ainda, brincadeiras relacionadas com o uso de bolas. As meninas se organizam em pequenos grupos, sendo brincadeiras mais verbais e menos corporais, onde fica claro a imitação da interação entre mãe e filha, brincadeira com bonecas e casinha, em que esquecem de tudo e se centram no objeto de seu desejo (LANZ, 2013).

Existe o preconceito de que só meninas devem brincar com bonecas e usar cor-de-rosa, enquanto os meninos devem mostrar uma certa dureza, lutar com os outros meninos, brincar com bolas, carrinhos, revólveres, demonstrando que são "machos "; que homem não chora nem veste roupas com cores de menina. O contrário também acontece: meninas precisam ser delicadas, não podem se sujar, correr, subir em árvores, soltar pipas (LANZ, 2011).

Se compreendermos como o ato de brincar é importante para o desenvolvimento do ser humano, independentemente de ser homem ou mulher, teremos uma ideia de como estes preconceitos são prejudiciais. (...) É a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da ação (BRASIL, 1998, p.1).

O ato de brincar por si só realiza ações práticas em vários contextos, independente da classe social, raça, etnia, enquanto criança-sujeito e, que

certamente, refletirão no adulto-sujeito, tornando-o atuante, participante e idealizador de sonhos realizáveis e conseqüente de suas próprias ações.

2.2.5 Desvendando o comportamento humano através dos setênios

Desde a infância, mesmo diante de diferenças teóricas e interpretativas, estudos convergem para organização do desenvolvimento infantil em etapas, a Antroposofia, apresenta o desenvolvimento humano, a partir de alguns estágios, etapas ou fases, buscando compreender o homem como ser em constante desenvolvimento, dando uma atenção especial aos primeiros anos, nomeados como Setênios, devido a certa regularidade encontrada nas grandes mudanças da vida ocorridas geralmente de sete em sete anos.

Nesta concepção antroposófica, cada um possui a possibilidade de construir uma história própria, uma biografia, através de vivências comuns, que obedecem determinadas leis universais que podem ser consideradas, de certa forma, como leis biográficas (MARASCA, 2009), as quais amadurecem progressivamente, a cada ciclo de sete anos aproximadamente, cedendo lugar a novas capacidades específicas.

Steiner (1996), defende que o princípio dos temperamentos se originou da sabedoria grega em que Eurípedes relacionou os elementos da natureza, terra, fogo, ar e água com quatro tipos básicos de “tempero” de comportamento humano, melancólico, colérico, sanguíneo e fleumático, e propôs uma nova versão para a educação, além da área da saúde. Esse conhecimento possibilita adequar procedimentos ou tratamentos, constituindo-se em ferramenta pedagógica, terapêutica e social, relacionados com as necessidades de cada um dos temperamentos (MARASCA, 2009).

Assim, a constituição física e anímica humana pode ser agrupada nos quatro tipos de temperamento, o que representa a união da hereditariedade e da evolução do “eu” individual, resultando na maneira que se expressam, relacionam, veem e vivem o mundo. Identificar os temperamentos preponderantes é possível ao educador ou professor, que pode encontrar a presença dos quatro temperamentos nos alunos da classe, através da observação, pode reconhecer e direcionar positivamente o trabalho.

O desafio é ter o temperamento mais equilibrado possível, principalmente sendo professor com controle sobre o seu próprio temperamento, pode ajudar cada aluno a harmonizar o seu, ao contrário, se for um colérico extremo não conseguirá entusiasmar os alunos a aprender. Uma das possibilidades sugeridas por Steiner (1996) é formar grupos do mesmo temperamento podendo cada um se aperceber de si mesmo junto aos colegas. O educador Waldorf precisa possuir um conhecimento profundo do ser humano, manter observar seu aluno cem por cento do tempo, focando integralmente no seu desenvolvimento e em suas peculiaridades.

Steiner (1996) afirma que é necessário amor, não somente social, mas o que se tem pela profissão, essa é a condição para enxergar o que está dentro de cada aluno, ser digno de ser imitado, pois a pedagogia valoriza muito mais o que o professor é do que ele diz.

Steiner (1998) descreve o desenvolvimento do ser humano de sete em sete anos com base na antiga sabedoria grega.

A vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira pronunciada. A personalidade, isto é, o eu “vive” então principalmente nesse membro. Embora essa divisão em setênios possa ser observada durante a vida inteira, a educação, no sentido comum, limita-se aos primeiros 21 anos de vida, ou seja, aos três primeiros setênios (STEINER *apud* Lanz, 1998, p.38).

São três os primeiros setênios na Pedagogia Waldorf, que incluem os primeiros 21 anos de vida, coincidentes com a fase escolar.

No primeiro Setênio o mundo se qualifica como Bom, descoberto através dos seus sentidos, as características anímicas desenvolvem-se conscientemente o andar, falar e pensar. “A atividade corporal é intensa, acontece a abertura e permeabilidade dos órgãos dos sentidos, com predomínio da vontade, imitação, fantasia e imaginação” (LANZ, 2011, p.41).

Em Lanz (1998), o educador deve agir na condução dos movimentos à regularidade rítmica, com aplicação de ritmos na prática pedagógica, repetições, digno de imitação. A criança passa por diversas transformações comportamentais. O chamado corpo etérico, evolui e nasce.

O primeiro setênio compreende os sete primeiros anos da criança, segundo Lanz (2011, p.41), isso significa que ela é percebida como um grande órgão sensório, o que indica que todos os processos pelos quais o bebê passa

estão associados aos reflexos de todo o corpo sem distinguir as sensações dos sentidos. “Um exemplo acontece enquanto mama, todo seu corpo se contrai quando o leite chega na boca, o bebê reage como se todo corpo fosse um órgão sensorial do paladar” (CARLGREN, 2006, p. 24).

“Enquanto bebê, a criança absorve todas as influências que a cercam, desde as atitudes de quem a rodeia até mesmo os sentimentos refletidos nela. Todo clima sentimental e moral circundante atua sobre ela” (LANZ, 2011, p. 42). A criança desenvolve a capacidade de armazenar algumas memórias, e compreender alguns conceitos após os três decisivos primeiros anos de vida. “Essa primeira memória das crianças ainda é bastante rudimentar; ela adquirirá o caráter de imagens duradouras entre os sete e os catorze anos de idade” [...] (LANZ, 2011, p. 46).

“Durante todo o primeiro setênio, a criança deveria ter a visão de que o mundo é bom” (CARLGREN, KLINGBORG, 2006, p.25).

Na idade da imitação e de muita imaginação assimila tudo ao seu redor, é um órgão sensorial que percebe tudo sem ter discernimento do bem e do mal, o ambiente e os sentimentos que a cercam devem ser de carinho, amor e cuidado, sentir confiança neste mundo, o qual a protegerá de doenças físicas e psíquicas (MARASCA, 2009, p.46).

Essas ações boas ou ruins com que convive serão parte integrante de sua vida, decidindo seu comportamento como ser humano.

Conforme Lanz (1998) neste período a criança mobiliza todas as suas energias para desenvolver seu corpo físico, essa é uma fase de intensa atividade corporal e experiências motoras, nela também existe o predomínio da vontade, que não é consciente, mas uma força de impulsos motores, primeiramente descontrolados num contínuo movimento na conquista do espaço.

Para Steiner (1994) aqui também começa o processo de repetição, com a criança um pouco mais desenvolvida, porém acontece de maneira inconsciente, até que as brincadeiras sejam incorporadas, um auxílio para a educação da criança, com a imitação desenvolvem-se as capacidades sociais, os pais, professores e adultos são os principais focos da imitação.

Inconscientemente, a criança imita o que percebe ao seu redor. Seu comportamento, seu modo de falar, suas maneiras à mesa, seus gestos, serão uma cópia dos modelos em volta. O ambiente simplesmente a permeia. Um pouco mais tarde, a imitação se tornará mais consciente: a criança imitará a mãe ou a empregada em seus afazeres diários, brincar com seus colegas de vendedor, de médico ou de família, num impulso irresistível para imitar. Seu pequeno mundo baseia-se na identificação. Ela é o vendedor, o médico, a empregada,

o animal [...] Se apanha um fruto ou um doce na feira, não o faz para “roubar”, mas porque viu a mãe fazer compras; e quando inventa uma história, não faz para mentir, pois ainda não distingue entre a realidade de sua imaginação e a do mundo (LANZ, 2013, p.42).

Brincar é a principal atividade que ela pode exercer, e é por meio dela que se desenvolve e aprende, as brincadeiras iniciadas nessa fase importam para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a no equilíbrio e na coordenação motora, devendo ser observadas como o exercício de um trabalho, com a mesma seriedade que é vivido pelo adulto.

Aparece a capacidade de memorização unida a capacidade de raciocínio, o que faz erroneamente iniciar muitas crianças no processo de escolarização durante essa fase da vida para Steiner e para a Antroposofia, pois as mesmas forças usadas para as atividades intelectuais são usadas pelo corpo da criança para mantê-lo saudável, assim, quando inicia muito cedo no processo de escolarização tem um grande desgaste físico, sentindo-se até mesmo irritadas ou pálidas (IGNÁCIO, 2014) o que pode ser prejudicial a ela.

“O adulto que só dá valor às atividades conscientes e intelectuais tende a desprezar a infância, considerando-a como uma fase preparatória, de brincadeira e de vida irresponsável” (LANZ, 2011, p. 44). São diversas as transformações durante o primeiro setênio, tanto físicas quanto comportamentais, Steiner acredita que a criança seja fortemente influenciada pelo mundo que a circunda, além de ser o período de um dos mais difíceis aprendizados de toda a existência humana.

Nessa fase desenvolve-se o andar, o falar e o pensar, que passam por uma evolução sequencial, em que cada uma depende da outra para evoluir. “O andar dá o suporte e impulso ao falar, que da mesma forma sustenta o pensar” (MARASCA, 2009, p.47).

Outro amadurecimento é que começa a substituir a sua autodenominação na terceira pessoa pela primeira: “eu”, segundo Steiner a primeira manifestação de consciência da criança, a separação entre o Eu e o mundo. Trata-se do princípio da metamorfose (o material, biológico, psicológico e espiritual) com base no postulado de Goethe, em que Steiner associa todas as fases da evolução, na fase seguinte de sua trajetória.

O chamado corpo etérico, evolui e nasce, nesses primeiros sete anos, a função do corpo etérico era, fundamentalmente, manter o corpo físico com vida e saudável (MARASCA, 2009). Com o movimento motor a criança se orienta

para a postura ereta no espaço, pela imitação ela conquista o falar, a língua materna que a identifica com seu povo, após o desenvolvimento corporal, são criadas as direções para o pensar, o veículo etérico torna-se mais autônomo, dando espaço para o amadurecimento dos aspectos intelectuais mais ligados a função psíquica consciente e ao raciocínio (MARASCA, 2009).

Durante cerca de sete anos o corpo etérico modelou o corpo físico recebido dos pais pela hereditariedade, [...] Embora inconsciente, o Eu da criança exerceu sobre essa atividade do corpo etérico uma profunda influência. [...] Além disso, houve as influências exteriores sofridas pelo corpo etérico durante o primeiro setênio. Tudo isso transformou o corpo físico, que ao terminar o trabalho modelador feito pelo corpo etérico, apresenta uma série de aspectos novos: os dentes de leite são expulsos, os músculos aparecem enquanto a gordura da criança pré-escolar desaparece, o corpo se alonga e torna-se mais gracioso, constituindo-se como que uma imagem de harmonia dessa época entre o físico e anímico-espiritual (LANZ, 1998, p.46)

O fim do primeiro setênio é marcado pela perda dos dentes de leite, fase carregada de dificuldades, em que fica um pouco desanimada, não brinca mais com tanta fantasia como antes, faz as tarefas com pouca vontade, torna-se agressiva, “podemos dizer que ela entra numa crise parecida com a da puberdade” (IGNÁCIO, 2014, p. 29).

Outras mudanças podem acontecer em sua forma física, como a diminuição da gordura corporal e o aparecimento dos músculos mais fortalecidos. A partir desse momento que se aproxima dos sete anos de idade, a criança encontra-se pronta intelectualmente para a escolarização (LANZ, 2011, p.46).

Esse conhecimento no processo educativo Waldorf também é norteador dos ritmos e das épocas de ensino, “Não é, pois por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientizações de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente” (LANZ, 2011, p. 42). A motivação é necessária para o desenvolvimento das atividades, além da musicalidade envolvida no prazer em repetições rítmicas e em diversas situações de aprendizagem. O terceiro setênio compreende a fase que vai dos 14 aos 21 anos de idade.

É nesse período que o jovem que foi apresentado ao mundo com a cautela necessária, estabelece uma relação de responsabilidade, de iniciar novas experiências e com elas o cuidado com as consequências, enfrenta uma fase mais suave, acreditando que o mundo é verdadeiro. Nesta fase deve-se

levar em conta, o princípio de liberdade, muito solicitado pelo jovem, e por vezes, pouco discutido com ele.

A Antroposofia nos traz a ideia de que toda educação digna desse nome deve conduzir o ser humano à capacidade de determinar a si próprio, de fixar as metas de sua vida. Caberá ao adulto (familiares ou mestres), com a observação da personalidade de cada jovem, dosar quanta liberdade lhe será concedida, sob orientação para que não seja obtida de qualquer forma. Nesse período aparecerão os debates relativos à responsabilidade que essa emancipação acarreta. Essa compreensão do jovem a respeito da liberdade que conquistou, acompanhado do processo de amadurecimento do eu, o qual nasce por volta dos 21 anos, marcando o final do terceiro setênio (LANZ, 2011, p. 63).

Não obstante, os três setênios são igualmente importantes na compreensão holística do estudo do desenvolvimento humano, porém, não pretendemos apresentar todas as características referentes a cada setênio, visto que nosso enfoque é a criança durante a fase da educação infantil, porém alguns aspectos precisam ser considerados para melhor compreensão dos fundamentos da Pedagogia Waldorf, a partir de Rudolf Steiner e da Antroposofia, auxiliando em aspectos relativos à sala de aula Waldorf.

2.2.6 O Ser humano e os seus cinco sentidos. Cinco? Para Steiner, doze sentidos

O homem hoje, admite cinco sentidos, Steiner (1996), porém, afirma que sabermos que isso é incorreto, pois na verdade temos de distinguir doze sentidos e que todos os outros sete devem ser mencionados, tratando-se de sentidos tão legítimos, para a época da Terra, como o são os cinco sentidos usuais sempre mencionados. São enumerados: sentido da visão, da audição, do paladar, do olfato e tato, todos estão presentes desde o nascimento, mas possuem um desenvolvimento específico a cada período da vida, até os 21 anos.

A medicina antroposófica, agregando conhecimentos científicos e espirituais, olha o indivíduo integralmente, os doze sentidos serão base para o processo que virá a ser a qualidade do Sentir. Estão divididos como apresenta o Quadro 02

QUADRO 02: Divisão dos Sentidos

Básicos – tato, movimento, equilíbrio e vital.

Intermediários – olfato, paladar, visão e calor (térmico)

Superiores – audição, palavra, pensamento e o sentido do “Eu”.

Fonte: Marasca - Bem-estar e saúde/ Analliaim (2020)

Baseando-se nos ensinamentos de Steiner, todos estão interligados, os básicos, desenvolvem-se nos sete primeiros anos de vida, influenciados pelos estímulos sensoriais oferecidos nessa época, marcando a alma positiva ou negativamente, fixando tendências de paz ou violência (MARASCA, 2019).

Os intermediários têm relação com a natureza do mundo externo, também chamados de anímicos, desenvolvem-se dos 7 aos 14 anos, colocando claramente uma separação entre o corpo humano e o mundo fora dele (MARASCA, 2019).

Por último, dos 14 aos 21 anos, tomam impulso os sentidos chamados superiores, a audição, a palavra, o pensamento e o Eu, sentidos mais sutis que revelam um mundo invisível e desvendam algumas qualidades intrínsecas das coisas e pessoas.

Marasca, (2019), discorre que por meio dos sentidos superiores revela-se um mundo essencial que nos aproxima socialmente, criando nossas relações. Na audição, eu ouço o outro e, no pensamento, eu entendo o outro, assim, os sentidos vão preenchendo nosso mundo interno com as impressões e informações recebidas do mundo que nos rodeia. A partir desse conhecimento temos subsídios para lançar um novo olhar rumo à qualidade de estímulos a serem oferecidos, aprimorando nossa formação integral (MARASCA, 2019).

Após definidos o enfoque dar-se-á ao primeiro setênio nosso motivo de estudo. Tomemos o exemplo da linguagem, o movimento do rolar, rastejar, engatinhar, acontece de 0 a 1 ano, transforma-se em movimento interno, por volta de 2 anos acontece a linguagem na explosão da fala da criança (CALDAS, 2020).

No desenvolvimento infantil, uma coisa depende da outra, estimulada desde o nascimento, a criança quando engatinha, mexe com as vias auditivas para entender o que dizemos, para repetir, tem uma percepção muito exacerbada para imitar o adulto. Para o sentido vital, indicador do bem ou mal, é preciso adequar a alimentação, sono, vigília, temperatura, banho roupas adequadas.

No movimento, o esforço dos primeiros passos, a qualidade da relação entre o corpo e o espaço, são fundamentais para a autonomia do ser e precisa de liberdade, subir em árvores, balanço, correr o prepara para cair e levantar

com perseverança em situações difíceis, o equilíbrio permite relacionar a gravidade e o seu corpo, orientando sua lateralidade (direita, esquerda, frente, atrás).

O mais importante é o tato, precisa de atenção de pais, professores e quem se relaciona com crianças, pois “o bebê é tato por todo o corpo”, vivencia o prazer e o desprazer, influenciará na autonomia.

Em Caldas (2020), os órgãos dos sentidos são portas que vão sendo abertas gradativamente, de 0 a 7 anos, a criança estrutura o sistema neurosensorial e o sistema nervoso central, assim os contatos de carinho, amamentação, massagem, tocar na água, terra, areia, brinquedos acarretam na sua formação, bem como o tato negativo, palmadas, beliscões, surras, podem retrair a criança tornando-a tímida, assustada, medrosa, sem confiança no mundo, comprometendo a vida social e o desempenho escolar.

2.2.7 Os diferentes temperamentos e o trato da individualidade

A teoria dos temperamentos remonta da Empédocles, na antiga Grécia, (relacionou-os aos quatro elementos naturais terra, fogo, ar, água).

Hipócrates os chamava de quatro humores. Posteriormente foram também estudados por Kant, Wilhelm Wundt, e mais recentemente pelo psicólogo inglês H.J. Eysenck.

Aprofundado por Steiner a partir da Antroposofia, considera que apesar de cada um ter seu próprio Eu, a constituição física e anímica humana pode ser agrupada, em quatro tipos básicos, que representam a união da corrente hereditária e da evolução do “eu” através dos tempos, os temperamentos sanguíneo, melancólico, colérico e fleumático. (STEINER, 1996), afirmando que no início todas as crianças são sanguíneas e à medida que se desenvolvem revelam um segundo temperamento mais marcante.

O homem realmente está dentro de uma corrente que podemos chamar de corrente da hereditariedade, das características herdadas. A isso, porém, ainda se acrescenta, nele, algo diferente, que é o mais íntimo cerne espiritual da entidade humana. Assim, o que o homem trouxe do mundo espiritual une-se com o que o pai, a mãe, os antepassados lhe podem dar [...] Aquilo que se coloca entre a linha hereditária e a linha que representa a nossa individualidade expressa-se pela palavra “temperamento”[...], é algo como a fisionomia de sua individualidade mais íntima (STEINER, 2002, p.15)

Quadro 03 - Divisão dos Temperamentos

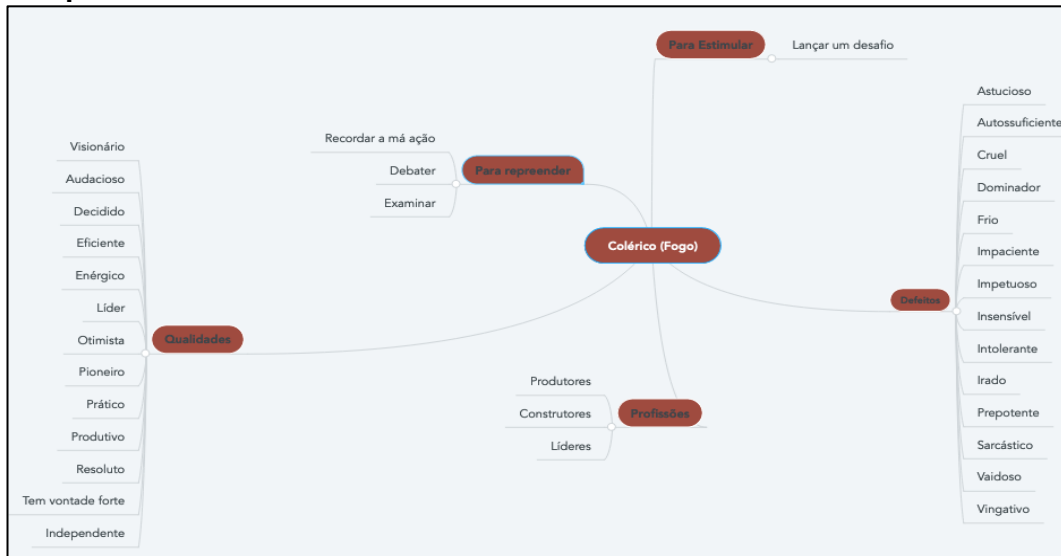
	COLÉRICO	SANGUÍNEO	FLEUMÁTICO	MELANCÓLICO
Aparência Física	Baixo, atarracado, ereto entroncado, pescoço grosso.	Esbelto, elegante, bem equilibrado.	Forte, corpulento, redondo.	Grande, ossudo, membros pesados, cabeça inclinada.
Andar	Firme, crava os calcanhares no solo.	Leve, dispara nas pontas dos pés.	Ondulante, lento move-se de forma esmagadora	Lento, com tendência a inclinar-se, marcha inclinado.
Olhos	Enérgicos, ativos.	Dançantes, vivos, alegres.	Sonolentos, letárgicos, quase sempre semicerrados.	Trágicos, tristes pesarosos.
Gestos	Curtos, ríspidos, bruscos, repentinos.	Graciosos, vivazes.	Lentos, intencionais, deliberados.	Desanimados
Modo de falar	Forte, abrupto, enfático, expressivo, vigoroso, intencional, apropriado.	Eloquente, com linguagem floreada.	Ponderado, lógico, claro.	Hesitante, fraco, não completa as frases, deficiente.
Relacionamentos	Amigável, enquanto puder manter liderança.	Amigável com todos caprichoso, mutável inconstante.	Amigável, mas reservado, insensível, impassível.	Fraco, simpatia só pelos companheiros de infortúnio.
Hábitos	Necessita contagiar todos com sua animação	É flexível, não tem hábitos fixos.	Gosta de rotina, hábitos determinados.	Gosta de ocupações solitárias.
Alimentação	Gosta de comidas condimentadas, bem preparadas.	Belisca, gosta de comida bonita, bem apresentada.	Come alimentos bem substanciosos, come de tudo.	É metuculoso, gosta de alimentos doces.
Vestuário	Gosta de alguma coisa individual peculiar.	Gosta de coisas novas e coloridas.	Tem um gosto conservador.	Escolhe roupas sem vida desleixadas. É difícil de agradar.
Observação	Examina o que interessa, mas esquece.	Observa tudo, mas esquece tudo.	Observa e relembra tudo com exatidão quando desperto o suficiente	Observa pouco, lembra de tudo.

Memória	Pobre	Muito pobre	Boa relação com o mundo exterior.	Boa em relação a si próprio.
Interesse	O mundo, ele próprio e o futuro.	O presente imediato	O presente sem envolvimento.	Ele próprio e o passado.
Atitudes	De comando, agressiva, eventualmente compreensiva.	Gentil, simpática compreensiva.	Perspicaz, objetiva.	Egoísta, vingativa, auto sacrifício em casos de sofrimento.
Disposição	Gabola, entusiástico, nobre, impaciente magnânimo, generoso, intolerante, aventureiro	Gentil, amigável, mutável, superficial, inconstante, impaciente, irresponsável.	Leal, estável, letárgico, satisfeito, maternal, confiável.	Auto absorto, mal-humorado, medroso, deprimido tirânico, prestativo, artístico.
Desenho pintura preferido	Vulcões, precipícios com a própria conquista de obstáculos. Cores fortes.	Muitas cores brilhantes, detalhes e movimentos.	Suave, brando, desinteressante, de aparência inacabada.	Cores harmoniosas e fortes. Detalha demais.

Fonte: Colégio Micael / Adaptação da pesquisadora (2020)

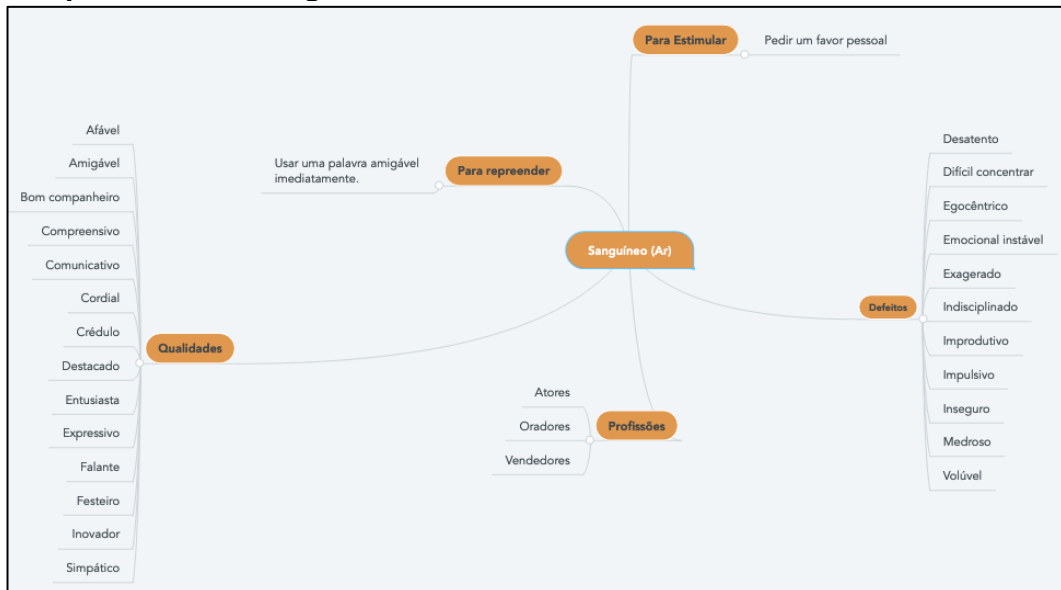
Segundo Steiner (2002) os temperamentos não devem ser encarados como “falhas” a serem combatidas (ênfase do autor). Nenhum deles em si é bom ou ruim, exceto quando é unilateral, extremamente preponderante sobre os demais.

QUADRO 04- Qualidades x Defeitos, possíveis profissões. Como agir com os temperamentos: Colérico



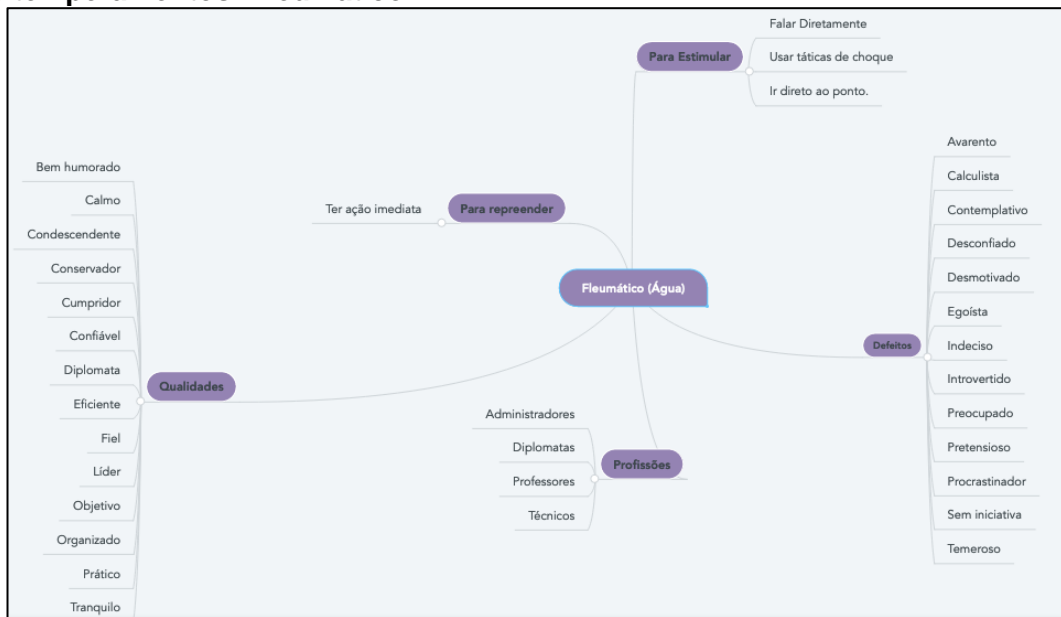
Fonte: Colégio Micael/Revista Humanum/Marasca/ Adaptação da pesquisadora (2020)

QUADRO 05- Qualidades x Defeitos, possíveis profissões. Como agir com os temperamentos: Sanguíneo



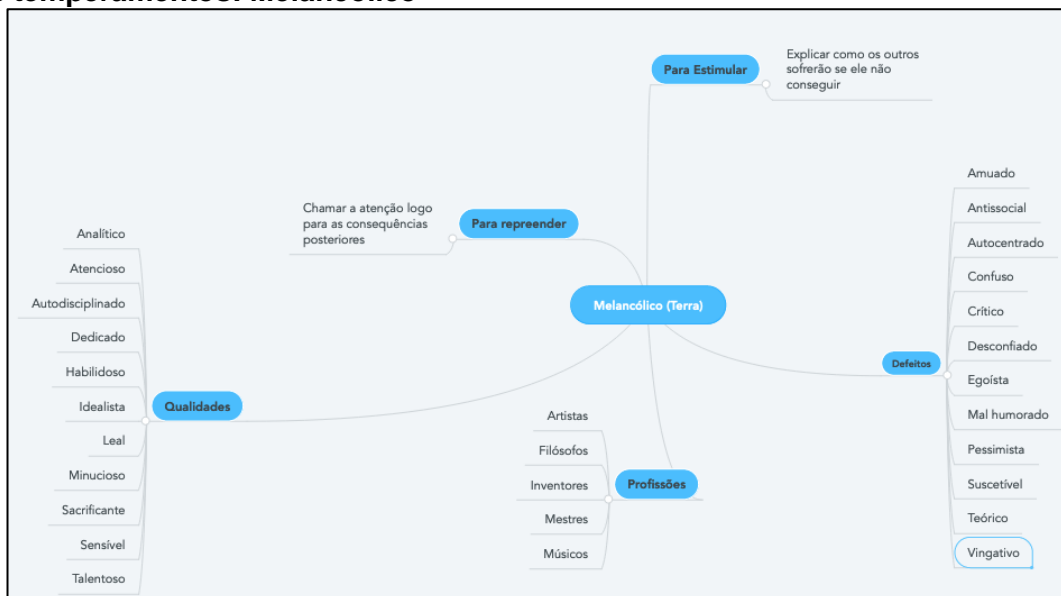
Fonte: Colégio Micael/Revista Humanum/Marasca/ Adaptação da pesquisadora (2020)

QUADRO 06- Qualidades x Defeitos, possíveis profissões. Como agir com os temperamentos: Fleumático



Fonte: Colégio Micael/Revista Humanum/Marasca/ Adaptação da pesquisadora (2020)

QUADRO 07- Qualidades x Defeitos, possíveis profissões. Como agir com os temperamentos: Melancólico



Fonte: Colégio Micael/Revista Humanum/Marasca/ Adaptação da pesquisadora (2020)

A Antroposofia e a Pedagogia Waldorf observam as reações distintas e as particularidades inerentes a cada criança, frente a determinadas situações identificando-as a partir de quatro tipos de temperamentos. Reconhecer a diferença dos seus reflexos permite que familiares e professores atuem de

maneira mais próxima e apropriada com cada criança, individualmente, respeitando-as e auxiliando-as em cada situação.

Cada temperamento apresenta características próprias, ninguém necessita encaixar-se em um deles, podendo carregar consigo características de dois ou mais deles. Todos temos uma mistura diferente dos quatro temperamentos sendo um mais preponderante, como exemplo, colérico x fleumático e sanguíneo x melancólico são antagônicos, e características dos outros dois podem aparecer em níveis intermediários.

Apresentamos alguns dos elementos que nos permitirão compreender o trabalho realizado nas Escolas de Pedagogia Waldorf, bem como algumas de suas particularidades.

O temperamento sanguíneo carrega a característica do corpo leve, em movimento, chora pouco, quando se entristece com algo ou alguém, logo volta à brincadeira e há leveza dos movimentos. Não mantém os pés muito firmes ao chão nem se atém, por muito tempo, a alguma atividade, necessitando de ajuda para a concentração e para que consiga permanecer em alguma delas. Predomina nela o corpo Astral o elemento ar, relativo aos processos de respiração e circulação, e a expressão do sistema nervoso, possui um sobe e desce de emoções e sensações. Ao adulto que desejar chamar sua atenção caberá fazê-lo através da afetividade, nunca à força. As características da criança sanguínea, geralmente são relativas à infância, aparecem em determinadas situações ou momentos em todas as crianças (LANZ, 2011).

O temperamento melancólico tem consigo a característica de um corpo com movimentos mais pesados e lentos, os pés são mais firmes no chão, pensativo e a tristeza, quando chega, ocupa um grande espaço de tempo, chora fácil e demora a se recompor após alguma decepção. Portanto, para não se decepcionar, prefere brincar sozinha, o que a traz um distanciamento dos outros colegas e a criação de amigos e mundos imaginários, já que, na realidade, seus contatos com o outro são quase sempre mais difíceis. Tem a tendência de fechar-se em si mesmo, (para que não interfiram em seu mundo), desenvolvendo um individualismo que pode se tornar exagerado. A superação da melancolia pode vir através do amor, da compreensão e da atenção das pessoas que a rodeiam.

A criança melancólica tem suas características, por vezes, opostas às da criança sanguínea (LANZ, 2011, p. 71-72).

O temperamento colérico tem características físicas quase sempre atléticas, com um corpo forte, robusto e muito firme. Perde a paciência com facilidade, podendo agir de maneira agressiva e descontrolada. Esses acessos de raiva, porém, não duram muito; logo que o colérico percebe a forma como agiu, sente-se mal e lamenta, porém, não hesita em repetir essa atitude. Geralmente, são crianças que, longe dos momentos de raiva, sofrem pelo pouco controle de suas reações. São crianças responsáveis, corajosas e esforçadas, que facilmente assumem postura de liderança junto às demais.

Uma forma de lidar com a criança colérica é dedicar-lhe paciência e compreensão, dando-lhe tarefas que exijam algum esforço físico e gasto de energia. “Desse modo, torna-se mais fácil contornar os acessos de fúria muito frequentes nas crianças que apresentam mais intensamente esse temperamento” (LANZ, 2011, p.72-73).

O temperamento fleumático ao contrário de todos os outros, apresenta características mais apáticas e desinteressadas. Frequentemente sente sono e, falta-lhe vontade para fazer quaisquer tarefas, mantém-se acomodada em seu interior, quase sempre muito introvertida, mas não sofre com isso. Em contrapartida, é geralmente uma criança muito organizada e persistente. Com os colegas é sempre muito prestativa e carinhosa. Possui alguma dificuldade em aprender coisas novas, o que não a atrapalha muito, tendo em vista sua persistência, porém, requer continuamente a chamada de atenção, a fim de que retorne às devidas atividades (LANZ, 2011).

“A prevalência de um dos elementos sobre os outros é o que dá o colorido da vida. O que se espera é que, com o passar dos anos, esses elementos consigam entrar em harmonia” (Revista Humanum, 2011, p.16-17).

A observação é usada quando se almeja colocar em relevo “[...] a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno a ser estudado, buscando a verificação de hipóteses.” (Triviños, 2008, p.153).

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas, a apreender e compreender, analisando documentos dos mais variados tipos, selecionando e organizando cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize” (CARVALHO E SIMÕES, GAIO, 2008).

“A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p.22).

Pesquisar exige delimitação de seu campo, pois delimitar a pesquisa é estabelecer limites para a investigação, pois não damos conta de pesquisar tudo sobre um assunto, é necessário este recorte, seja em sua delimitação (a fim de impedir que se torne ou muito extenso ou muito complexo); em sua extensão (nem sempre se pode abranger todo o âmbito onde o fato se desenrola); ou uma série de fatores como meios humanos, econômicos e de exiguidade de prazo (podem restringir o seu campo de ação). Os objetivos da pesquisa também são delimitadores de temas, pois eles apontam o que se pretende da pesquisa.

Ander-Egg (1978, p.67) apresenta três níveis de limites, quanto:

a) ao objeto - que consiste na escolha de maior ou menor número de variáveis que intervêm no fenômeno a ser estudado. Selecionado o objeto e seus objetivos, estes podem condicionar o grau de precisão e especialização do objeto; b) ao campo de investigação - que abrange dois aspectos: limite no tempo, quando o fato deve ser estudado em determinado momento, e limite no espaço, quando deve ser analisado em certo lugar. Trata-se, evidentemente, da indicação do quadro histórico e geográfico em cujo âmbito se localiza o assunto; c) ao nível de investigação - que engloba três estágios: exploratórios, de investigação e de comprovação de hipóteses, já referidos anteriormente (ANDER-EGG, 1978, p.67).

3.1.1 Caracterização da pesquisa:

Esta pesquisa quanto à sua abordagem é qualitativa, pois esse tipo de pesquisa permite pensar livremente sobre o tema em questão, possibilitando ao pesquisador fazer uma análise do objeto de estudo a partir dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (2001):

É a abordagem que exprime qualidades sobre o fato estudado, mas que não tem por objetivo alcançar a verdade, diante do que é certo ou errado, mas que primeiramente tem a preocupação de compreender à lógica que faz parte da prática perante a realidade vivenciada (MINAYO, 2001, p.11).

Nesse aspecto, segundo Minayo (2001, p.14) abrange a subjetividade e o envolvimento emocional da pesquisadora que o estudo exige, trabalhando seus significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondam a um espaço profundo de relações, processos e fenômenos que não são quantificados, ao contrário, observados e sentidos.

A pesquisa qualitativa é ainda, [...] “Um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p.1).

Neste tipo de pesquisa isso se dá conforme a compreensão da preparação e utilização dos espaços específicos os quais servirão como objeto de estudo em toda escola, e principalmente os destinados ao jardim de infância, nessa escola de educação Waldorf, no interior do Estado de São Paulo.

Segundo Deslauriers (1991, p.58), a pesquisadora encontra-se como sujeito e objeto de pesquisa, buscando produzir informações ilustrativas e novas informações, centradas na compreensão e explicação da dinâmica das relações de aprendizagem dentro da escola, por documento, mediante a exploração de seus espaços planejados para apropriação dos princípios e preceitos da Pedagogia Waldorf.

A educação infantil constitui-se em campo de pesquisa e prática social, estabelecendo relações com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, fazendo do campo educacional um espaço privilegiado para as abordagens qualitativas, caráter da pesquisa, configurando teoria e práticas educativas significativas, com expressiva relevância para a pesquisa contemporânea relacionada à disseminação das categorias da vida e diferenciação dos objetos.

Diante disso busca-se compreender e explicar os espaços nos quais se desenvolvem a Pedagogia Waldorf de maneira global, na percepção de um contexto maior, aplicado ao contexto do objeto estudado, em uma escola no interior de São Paulo, visando contribuir, com essa pesquisa, na formação de professores.

O **objetivo descritivo** da pesquisa exige do investigador uma série de informações sobre o objeto pesquisado, pretendendo descrever fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) e nesta pesquisa a pesquisadora se aproxima do objeto pesquisado por ter exercido suas funções de docente na instituição por aproximadamente sete anos.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real, mesmo que se tratando desta metodologia ela pode sim ter uma intervenção em outros contextos a partir do estudado, tendo a intenção de subsidiar a formação dos professores.

3.1.2 Classificação da pesquisa:

Para tal, neste trabalho serão utilizados documentos como fontes secundárias de pesquisa, a **pesquisa bibliográfica** que levanta materiais com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto (MARCONI, LAKATOS, 2011). São referenciais teóricos já elaborados sobre o brincar infantil, mediante diferentes posições, e diante do objeto de estudo Pedagogia Waldorf, publicados em meios eletrônicos e escritos, livros, periódicos, publicações, artigos científicos, etc.

Outro procedimento adotado será a pesquisa documental ou de fontes primárias, muito similar a pesquisa bibliográfica no que diz respeito ao uso de fontes, nesse caso documentos oficiais, ou elaborados por professores, fotografias, que possuem a vantagem da clareza, objetividade e precisão dos resultados (SANTOS, 2005), e que por outro lado, “requerem uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.70).

Com a visita à escola os procedimentos são os seguintes:

- a) Análise documental do Plano de Gestão da escola Waldorf;
- b) Pesquisa em diários de classe e planejamento dos professores do maternal e jardim de infância do ano de 2019;
- c) Observação não participante;
- d) Registro fotográfico externo (visto que a escola está fechada, sem atividades, devido à Pandemia).

A **análise documental**, especificamente o Plano de Gestão conduz à gestão de ações internas, operacionalizando o Projeto Pedagógico, é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade e intenções comuns de todos os envolvidos.

O Plano de Gestão, foi utilizado como base documental e de prática pedagógica, ferramenta para compreensão da escola baseada na Pedagogia Waldorf, materializa a escrita e a formalidade, no qual estão as características metodológicas, as estruturas física e de pessoal, bem como as diretrizes que regem o fazer pedagógico da escola, permitindo uma compreensão geral sobre a Pedagogia e o brincar infantil.

Por fim, a modalidade **estudo do caso**, que permite descrever e retratar a realidade de forma completa, profunda e contextualizada, focada no processo e nos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Conforme Fonseca (2002), nesta pesquisa aparece caracterizado como um estudo de uma instituição, um sistema educativo, o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. A pesquisadora pretende revelá-lo tal como o percebe, numa perspectiva interpretativa, sob uma ótica global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002).

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das

variáveis envolvidas.

O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos, e sua forma é de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo, na qual as preocupações essencialmente lógicas e teóricas da fase anterior cedem lugar aos problemas mais práticos de verificação. Constitui, a etapa em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos discretos, ou seja, daqueles que proporcionam os meios técnicos para a investigação.

3.2.1 Contexto da Pesquisa

Para cumprir o objetivo geral da pesquisa, que é apresentar possibilidades de espaços e cenários e sua importância no desenvolvimento integral da criança em uma escola de Educação Infantil de São Paulo à luz da Pedagogia Waldorf, escolhida devido à proximidade da pesquisadora com essa pedagogia desde o ano de 2001 em que teve contato e começou a trabalhar numa instituição que adotava a pedagogia em parceria com a prefeitura municipal, e mais tarde passou a trabalhar na instituição particular também, no propósito de conhecer, estudar e cada vez mais aprofundar sua aprendizagem dentro da pedagogia, a qual contribuiu significativamente para sua evolução como pessoa e educadora, além de possuir uma proposta alternativa e diferenciada com rotinas e métodos que contrastam com as pedagogias predominantes na maioria das escolas brasileiras, o que pode ser de grande valia para futuros estudos na explicitação das teorias que embasam seu funcionamento.

3.2.2. Sujeitos da Pesquisa

Conforme Ruiz (1996, *apud* AGUIAR, 2008), o sujeito de uma pesquisa pode ser definido como a pessoa, o fato ou o fenômeno sobre o qual se quer saber algo, agimos mediante uma leitura da realidade que fornece ao nosso comportamento uma resposta apropriada para perceber a situação. Essa posição coloca a semiótica no âmago da relação entre o sujeito psicológico e a realidade: o mundo é um ambiente visto com significado e a trajetória do

comportamento do sujeito é determinada pela significação descrita através de palavras que dão significado à ação, à luz da interpretação subjetiva da situação (FREITAS, 1998, p. 28).

Em função das exigências da natureza do objeto de estudo, o contexto do trabalho escolar, esta pesquisa teve como sujeito a escola a qual viabilizou a consulta dos documentos primordiais para o desenvolvimento da fase documental, bem como das outras fases de seu desenvolvimento.

Tal estudo e interpretação se mostrou um caminho proficiente para deslindar o discernimento da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf para atingir os objetivos propostos, sem se furtar à tarefa de interpretação própria da pesquisadora, uma vez que nessa modalidade de pesquisa a ênfase se coloca na compreensão em profundidade de um contexto específico sob a ótica dos espaços e atores desse cenário.

Mais do que encontrar as representações a nível dos sujeitos, o brincar foi observado de maneira mais ampla, dentro de um currículo muito próprio. Os objetivos também englobam a definição dos elementos constitutivos do brincar na escola Waldorf analisada.

Não podemos esquecer a importância dos contextos e aspectos da sociedade onde se inserem nossos problemas/objetos. Bonin (2011) nos lembra que fazer ciência é um empreendimento coletivo, no qual opera nosso esforço de pesquisa, no compromisso com a realidade em que estamos inseridos, implica estar atento aos problemas relevantes colocados e suscitados por esta realidade, de modo que os conhecimentos possam responder aos problemas e desafios do seu tempo histórico (BONIN, 2011, p. 23), então esta pesquisa nasce, também, da vivência desta pesquisadora, nesta Escola Waldorf e assim a prática diária despertou a problematização aqui apresentada, no que tange aos espaços, nesta unidade frente a essa pedagogia.

Ao assumir o compromisso em termos do sujeito, ascendemos a uma experiência de envolvimento teórico, social, corporal, sensitivo, ao mesmo tempo individual e coletivo com o processo de pesquisa, entendida como o “artesanato intelectual” (MILLS, 1975, p.28).

3.2.3 Coleta de Dados:

Como ponto de partida foram realizadas pesquisas para elaboração da Revisão Sistemática e de Literatura; buscando aprofundamento teórico sobre a pedagogia em questão, apresentado abaixo:

3.2.4 Revisão Sistemática:

Por Revisão Sistemática se compreende a investigação e o acréscimo de informações ao que já foi pesquisado sobre o assunto, neste tópico será tratado da Pedagogia Waldorf, onde foram realizadas leituras de pesquisas e autores que são pertinentes para a compreensão e concepção do corpus teórico.

A Revisão Sistemática foi realizada em 2020, com os anos de intervalo entre 2010 e 2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com a palavra-chave “Pedagogia Waldorf”. A busca sistemática realizada com os termos resultou no total de 17 trabalhos das bases de dados, de forma que, 12 Dissertações da BDTD, sendo que além dos artigos desta busca no BDTD foram utilizadas também dissertações que tratam da Antroposofia num total de 2 nessa plataforma, ainda 3 Artigos da (SciELO). Os resumos dos trabalhos selecionados encontram-se no quadro 05.

Quadro 08 - Artigos e dissertações encontrados e suas principais características metodológicas sobre Pedagogia Waldorf:

Artigo 1 - Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf (SILVA, 2015)	
Objetivo:	Relacionar os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf, iniciativa educacional concebida por Rudolf Steiner, orientada epistemológica e didático-metodologicamente para a formação multidimensional do educando, com o conceito de ludicidade desenvolvido por Cipriano Luckesi: um estado interno do sujeito que age e/ou vivencia uma atividade de forma plena.
Metodologia:	Análise de conteúdo
Resultados:	Identifica que, ao transcender a concepção reducionista e instrumental do processo de aprendizagem e voltar-se para a integração do pensar, sentir e fazer no processo formativo do educando, a Pedagogia Waldorf apresenta-se como um modelo efetivo de educação lúdica e, portanto, consoante com o paradigma educacional da contemporaneidade.
Artigo 2 - A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético (ROMANELLI, 2015).	
Objetivo:	Este artigo trata de um recorte de uma pesquisa maior sobre Antroposofia e Pedagogia Waldorf, que situa esta como uma contribuição para o paradigma educacional atual.
Metodologia:	O referencial teórico utilizado traz estudos epistemológicos de Rudolf Steiner e Marcelo da Veiga, compreendidos pela antropologia do imaginário de Gilbert Durand e pela antropologia da complexidade do conhecimento de Edgar Morin. O individualismo ético é apresentado como uma decorrência da teoria cognitiva

	proposta por Steiner e parte fundamental de sua cosmovisão na qual a Pedagogia Waldorf se insere. Traça-se um paralelo entre a revelação, tratada por Durand, na visão de homem tradicional, e o pensamento intuitivo, adquirido pela autorreflexão, proposta por Steiner como caminho de desenvolvimento individual.
Resultados:	Ambos os caminhos pretendem conduzir a uma evolução da alma humana, através de um desenvolvimento cognitivo. Steiner descobre, por meio de seus estudos, a maneira de expressar, dentro do paradigma clássico vigente em sua época, como o ser humano pode conduzir seu conhecimento até a revelação espiritual, que ele denomina de pensamento intuitivo. Segundo Veiga (1996), Steiner abre uma possibilidade da ampliação cognitiva humana abordando os aspectos mentais e espirituais, pertencentes à noosfera, que podem vir a se revelar caso o homem desenvolva intencionalmente uma observação ampliada. Esta capacidade de observação amplia-se através de procedimentos e exercícios internos que partem do pensar racional.
Artigo 3 – Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem (SANT'ANA, LOOS, CEBULSKI, 2010).	
Objetivo	Busca-se discutir os conceitos afetividade e cognição, e suas implicações na educação. Parte-se da ideia de que a diferença entre humanos e demais seres decorre da necessidade de aprender a ser; ou seja, das dificuldades de ser do homem, advindas desse exercício, e não o emprego puro e simples da racionalidade.
Metodologia:	Referencial teórico
Resultados:	A tese deste ensaio sugere que a razão nada mais é do que a afetividade formatada ao modo humano: a resultante do sentido existencial entrecruzado à realidade. Logo não haveria supremacia da cognição em detrimento da afetividade, por serem um e mesmo fenômeno: o do entendimento da realidade; baseando-se nos afetos sentidos e percebidos pelo sujeito. Tal premissa pode contribuir com o pensamento educacional ao (re)integrar a afetividade e a cognição, ao contrário do que se vem praticando: um privilégio exacerbado da educação racionalista. Essa (re)integração pode ocorrer pela junção da Arte, da Filosofia e da Psicologia, o que, de certo modo, defende a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner.
Dissertação 1 - O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos signos gráficos (KAMIMURA,2015).	
Objetivo:	Compreender quais manifestações visuais existem e de que forma elas ajudam na construção das identidades visuais das instituições. Buscou-se também entender como tais identidades se relacionam com os preceitos filosóficos desta pedagogia específica. Nas pesquisas exploratórias realizou-se um levantamento que abordou determinadas escolas particulares na cidade de São Paulo, de modo a se compreender o contexto em que as escolas Waldorf se inserem: um universo que apresenta variedade e exuberância de estilos gráficos.
Metodologia	Foram feitas então pesquisas bibliográficas acerca dos conceitos e estratégias de marca, marca gráfica, identidade visual e sistemas de identidade visual, como também das teorias que tratam da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia, um movimento filosófico, criado por Rudolf Steiner, no início do século XX, do qual esta pedagogia é uma aplicação prática. Esta pesquisa é um estudo de casos múltiplos, por envolver várias escolas independentes. Para a constatação das manifestações visuais, foram feitas pesquisas de campo com registros fotográficos em cinco escolas Waldorf, selecionadas na cidade de São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, Colégio Waldorf Micael, Escola Waldorf Francisco de Assis, Escola Waldorf São Paulo e Escola de Resiliência Horizonte Azul. Para a compreensão da relação dessas manifestações visuais com os preceitos filosóficos desta pedagogia, foram realizadas entrevistas com pessoas ligadas à Pedagogia Waldorf e à Antroposofia.
Resultados	Este estudo concluiu que muitas escolas desta pedagogia fazem uso de tipografias características da Antroposofia em suas marcas gráficas e que algumas estão instaladas em edifícios, cuja arquitetura é característica da Antroposofia. No entanto, mesmo sem esses elementos identitários da

	Pedagogia Waldorf, as manifestações visuais originadas dos seus preceitos filosóficos ajudam a construir uma identidade visual muito particular, em um processo natural e espontâneo
Dissertação 2 – Ensino de ciências na Pedagogia Waldorf: intenções e ações (FIGUEIREDO,2015).	
Objetivo:	O presente trabalho visou identificar e analisar características do Ensino de Ciências no âmbito da Pedagogia Waldorf. A Pedagogia Waldorf, criada em 1919, na Alemanha, por Rudolf Steiner, está presente no mundo todo. Baseada na antroposofia, possui uma estratégia pedagógica que inclui o desenvolvimento físico, psicoemocional e espiritual do aluno.
Metodologia:	Foram realizadas entrevistas com seis professores, de cinco escolas, observadas aulas de ciências em duas escolas Waldorf, de São Paulo e de um município da região de São Paulo. Foram analisados documentos como periódicos de encontros de formação continuada em Pedagogia Waldorf e compilações curriculares. Os dados obtidos foram organizados em onze eixos e foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin. Este estudo traz uma discussão sobre os objetivos de Rudolf Steiner ao pensar a Pedagogia para o Ensino de Ciências.
Resultados:	Os resultados obtidos evidenciam que a Pedagogia Waldorf tem como principal base de estruturação para o Ensino de Ciências a fenomenologia goethenística, principalmente por não desvincular os fenômenos naturais de um mundo espiritual e desta forma, através das práticas de observação o aluno, de maneira inconsciente, compreenda a relação entre o mundo material e espiritual.
Dissertação 3 – O papel da matemática no desenvolvimento do indivíduo na perspectiva da Pedagogia Waldorf (NEVES, 2016).	
Objetivo:	Investigar o papel que essa disciplina desempenha, quando trabalhada sob este viés, na formação do indivíduo. Pressupõe que o autoconhecimento, advindo do amadurecimento sensorial chegando à condição de abstração e liberdade que transcende as âncoras sensoriais, permite instrumentalizar a criança e o jovem conduzindo-os à assunção da condição humana.
Metodologia:	Parte de uma revisão bibliográfica acerca da sensorialidade humana sob a perspectiva da antroposofia, aponta as etapas do desenvolvimento cognitivo humano, e percorre o desenrolar do currículo da Matemática nas escolas Waldorf, inter-relacionando-os.
Resultados:	Culminando em uma reflexão sobre o tema, desvendando a relação subjacente entre o aprendizado da matemática e a formação do indivíduo.
Dissertação 4 - A Avaliação da Aprendizagem em uma Escola de Pedagogia Waldorf: Singularidades e Semelhanças (MATOS, 2017).	
Objetivo:	Analisar a proposta e as consequentes práticas e procedimentos avaliativos utilizadas na disciplina de Matemática em uma Escola de Pedagogia Waldorf. Apoiada não somente em uma única pergunta de pesquisa, dada a dimensão do campo investigativo e da quantidade de variáveis a serem observadas.
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, com elementos do estudo de caso, análise documental, observação direta e entrevista semiestruturada.
Resultados:	Emergir os elementos necessários para discutir as práticas avaliativas da escola que se apoia na Pedagogia Waldorf, no que diz respeito ao aspecto didático-metodológico dessa proposta.
Dissertação 5 – Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar (CARVALHO, 2012).	
Objetivo:	Este trabalho pretende colaborar com o debate ao revisar a bibliografia e observar empiricamente a relação criança, escola e mídia
Metodologia:	Entre os alertas sobre o desaparecimento da infância e a euforia provocada pelas possibilidades das novas tecnologias, os Estudos Culturais propõem a discussão do tema sob a ótica de questões como cultura, identidade e poder. Nesse sentido, segundo métodos pedagógicos específicos (Pedagogia Waldorf, mídia-educação e uso das TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação - em sala de aula).
Resultados:	Os resultados desta investigação refutaram a hipótese inicial de que uma pedagogia que evite ao máximo o contato com os meios eletrônicos pudesse

	resultar em crianças com um menor consumo de mídia
Dissertação 6 - Educação financeira e o ensino de matemática em uma escola Waldorf: currículo, professores e estudantes (LANNA, 2017).	
Objetivo:	Investigar como acontece o ensino de Matemática, em especial a Educação Financeira, em uma escola Waldorf através de um estudo aprofundado da Pedagogia Waldorf e seus fundamentos e, também, da imersão da pesquisadora no contexto educacional.
Metodologia:	Pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso. Como referencial teórico, pautamo-nos, fundamentalmente, em Rudolf Steiner para compreender a Pedagogia Waldorf. A pesquisa contou com a realização de um trabalho de campo, em uma escola Waldorf do estado de Minas Gerais, que consistiu em observações participantes das aulas de Matemática de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental composta por 20 alunos. Além disso, os dados produzidos e registrados no caderno de campo foram complementados com análise documental, entrevista semiestruturada realizada com a professora e diálogos informais na escola.
Resultados:	O estudo é muito amplo em sua proposta e alcance, e não se reduz apenas à prática de cálculos e ao estudo das finanças pessoais e atitudes financeiras. Como fruto desta pesquisa e com a intenção de direcionar os professores, foi produzida uma sugestão pedagógica para a Educação Financeira no 6º ano do Ensino Fundamental.
Dissertação 7 - Do grão ao pão: significações do alimento na Pedagogia Waldorf (MACHADO, 2016)	
Objetivo:	Esta pesquisa apresenta os diferentes significados da alimentação na Pedagogia Waldorf, nas práticas escolares, baseado no depoimento de mães e professoras de uma escola Waldorf de Fortaleza, assim como nas observações da mãe-pesquisadora.
Metodologia:	A metodologia de pesquisa eleita foi a qualitativa, conforme MINAYO (1994). Após a pesquisa de campo, analisamos os dados coletados à luz das mais modernas teorias de Currículo.
Resultados:	Verificando a possível existência de um Currículo Oculto, conforme Apple, e inferimos que as práticas se aproximam daquelas preconizadas por Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf, mas se distanciam de seus objetivos de individualizar o olhar sobre a criança, devido à ênfase no caráter coletivo da refeição.
Dissertação 8 - A emergência da Cultura de Pares Infantil na Pedagogia Waldorf (TAVARES, 2013).	
Objetivo:	Compreender como é a prática pedagógica baseada na antroposofia, em especial o papel do brincar nessa prática, possibilita o tempo-lugar de criação, negociações e o compartilhamento de significados — cultura de pares, segundo Corsaro (2009) entre as crianças na educação infantil.
Metodologia:	Estudo do caso do tipo etnográfico
Resultados:	O ritmo considerado um dos princípios fundamentais da Educação Infantil na perspectiva antroposófica, é um elemento que favorece a emergência da cultura de pares entre as crianças. O ambiente construído em seu interior envolve os tipos de objetos oferecidos, a atuação da professora, os espaços utilizados, os tempos disponíveis são elementos relevantes que atuam diretamente na atividade da criança.
Dissertação 9 - Educação ambiental e a Pedagogia Waldorf: estudo comparativo do processo de ambientalização da educação em três escolas em diálogo com os princípios Steinernianos (ZIELGLER, 2017).	
Objetivo:	Comparar o processo de ambientalização da educação em três escolas, segundo os princípios Steinernianos, promovendo assim, o diálogo educativo entre diferentes concepções e práticas pedagógicas relacionadas à questão socioambiental visando ao enriquecimento mútuo das experiências e princípios observados.
Metodologia:	Para a realização deste estudo optou-se pela pesquisa de natureza quali-quantitativa com aproximações a uma abordagem etnográfica através da observação e de uma ênfase subjetiva nos motivos e percepções que os

	atores adotam para olhar e agir sobre o mundo. Para a coleta de dados foram realizadas observações sistemáticas do cotidiano escolar, a análise
	documental de dados secundários, como o Projeto Político-Pedagógico e os Planos de Curso das escolas, entrevistas semiestruturadas com professores, especialistas em educação, alunos e funcionários das escolas investigadas. A análise dos dados foi construída a partir da seleção, organização e classificação do material em núcleos temáticos organizados, compilados em tabelas e gráficos, analisados qualitativa e quantitativamente por meio da interpretação livre a partir da teoria desenvolvida no referencial.
Resultados:	Compreende-se que a Pedagogia Waldorf em seus princípios e fundamentos dada sua perspectiva holística, sistêmica, inter-transmultidisciplinar e complexa, pode contribuir de modo relevante para a inserção da questão ambiental na educação.
Dissertação 10 - O ensino de frações inspirado na Pedagogia Waldorf (GONÇALVES, 2015).	
Objetivo:	Para oferecer ao professor do Ensino Fundamental mais uma ferramenta para atingir os alunos de forma mais satisfatória, neste trabalho foi pesquisada e aplicada uma maneira mais artística para o ensino do conteúdo citado acima inspirada na Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner logo após a Primeira Guerra Mundial.
Metodologia:	A aplicação foi realizada em uma turma de sexto ano da E.E. Prof. Adail Malmegrim Gonçalves durante o ano de 2013 e foi considerado o ensino de frações desde o início.
Resultados:	Como resultado foi observado que, embora a metodologia empregada não tenha feito com que todos os alunos atingissem um nível avançando no conteúdo trabalhado, a participação e satisfação dos alunos foram maiores do que em outros momentos em que a Pedagogia Waldorf não serviu como inspiração.
Dissertação 11- A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze (NICOLETTI, 2017).	
Objetivo:	A presente pesquisa discute as contribuições do pensamento filosófico-estético e pedagógico de Rudolf Steiner (1861-1925) e da Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) para os processos de ensino-aprendizagem em Música no contexto escolar, especialmente no período compreendido entre 7 e 14 anos de idade.
Metodologia:	A partir da pesquisa bibliográfica dos textos de ambos os autores, abarcando conferências, publicações e artigos, o trabalho consistiu, primeiramente, em sintetizar alguns conceitos fundamentais para a Antroposofia, ciência do espírito que Rudolf Steiner elaborou no início do século XX, como ampliação do campo de conhecimento das ciências naturais.
Resultados:	Os autores apresentam uma concepção expandida de ritmo como princípio que urde toda a vida e toda arte, essencial a todo o processo educativo. Eles ainda trazem múltiplas contribuições importantes para a reflexão sobre a prática pedagógica em Música na atualidade, especialmente no tangente à arte de educar pelo ritmo, em que a improvisação e o aspecto lúdico potencializam a expressão criativa em aula. A dialética entre liberdade e estrutura, integrando escuta e corpo pela respiração e o movimento, e a concepção integrada das artes, como processos estéticos e poéticos complexos, estendem a sua importância à apreciação dos repertórios modernos e pós-modernos na Educação Musical contemporânea
Dissertação 12 - Centros de aprendizagem: transdisciplinaridade na educação bilíngue (MONTEIRO, 2017).	
Objetivo:	Objetivo central analisar e discutir o contexto histórico de fundamentação dos CA. Os objetivos específicos elencados foram: a) discutir os CA dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar; b) aventar se os CA são uma abordagem, um método, uma técnica e/ou uma metodologia de ensino de língua.
Metodologia:	Este trabalho tem como objeto de estudo a base teórico-epistemológica e metodológica dos centros de aprendizagem (CA) na educação bilíngue (português/inglês). A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), A investigação envolveu duas instituições da rede particular de ensino com propostas de

	educação bilíngue, uma de Ponta Grossa/PR e a outra de Bauru/SP. Com relação às escolas, os dados da pesquisa foram obtidos por meio de
	questionário enviado aos docentes e coordenadores; e e-mail enviado à uma consultora internacional bilíngue. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para análise e tratamento dos dados.
Resultados:	Como resultados da pesquisa, constatamos que os CA se constituem em uma técnica (ANTHONY, 1963) amparada nos pressupostos da Escola Nova (com autores importantes desse movimento como Dewey, Teixeira, Decroly e Montessori) e da Pedagogia Waldorf (de Steiner). Ainda, contêm em seus pressupostos ligações basilares com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e com a visão transdisciplinar no processo educativo (NICOLESCU, 2000; MORIN, 2009; SANTOS, 2009). Apesar da técnica CA ser mais comumente utilizada de forma interdisciplinar, ela é mais condizente com o princípio transdisciplinar de educação, uma forma de compreender o conhecimento, partindo do fenômeno e entendendo o processo educativo como uma rede de conexões.
Dissertação 1 - Concepção de avaliação da Pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos (FERNÁNDEZ; SARAI, 2019).	
Objetivos:	Objetiva analisar a proposta pedagógica das escolas Waldorf especificamente no que diz respeito ao seu sistema de avaliação e de que forma este pode contribuir na construção de espaços educativos inclusivos.
Metodologia:	Para amparar teoricamente esta pesquisa, foi realizado um estudo sobre a Pedagogia Waldorf, tendo em vista o diálogo necessário entre educação inclusiva e sistemas de avaliação. Desse modo, este estudo constitui-se em uma pesquisa de caráter documental, em que foram elencados, como fonte de evidências, documentos compilados de quatro escolas Waldorf, sendo duas do Brasil e duas da Espanha. A Análise Textual Discursiva, com adaptações da pesquisadora, foi o método utilizado para a análise dos dados.
Resultados:	Os resultados evidenciaram quatro categorias: Como avaliar, Caminhos para avaliação, Por que avaliar e A raiz da avaliação. Os achados indicam que as escolas Waldorf mantêm-se fiéis ao método proposto por Rudolf Steiner em todos os contextos, apesar de necessitarem adaptações para se inserirem no sistema educativo legal. Os achados ainda apontam para as contribuições que o sistema de avaliação dessas escolas pode trazer na tentativa de construir espaços educativos inclusivos. Ao mesmo tempo, este estudo identifica que a Pedagogia Waldorf não foi inicialmente construída na perspectiva da educação inclusiva.
Dissertação 2 – O processo de formação docente da Pedagogia Waldorf: Narrativas (auto)biográficas de professores em formação (FERNANDES, 2017)	
Objetivo:	Aprofundar questões que trouxeram à tona a necessidade de buscar um outro olhar para a educação, apontar e discutir as marcas formativas presentes e quais os impactos dessa formação no professor que a escolhe.
Metodologia:	Pesquisa autobiográfica, relato e narrativas, questionários e entrevistas diretivas (a especificidade da metodologia considerou que a formação docente acontece no percurso de vida enquanto este ocorre, e que a individualidade de cada professor é perpassada pelas singularidades da realidade e do meio social em que estão inseridos.
Resultados:	Este estudo mostrou o foco da formação Waldorf nas individualidades de cada professora, que visa capacitá-las no ato de fazer transparecer em seus alunos características únicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Brincar e Infância: A revisão de literatura envolveu leituras de pesquisas e autores do objeto de estudo escolhido para a revisão de literatura, foram realizadas no ano de 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na 39ª

Reunião Nacional da ANPED (2019), no grupo GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos com as palavras-chave “Brincar ” e “Infância”, com intervalo entre os anos de 2010 a 2020.

A busca realizada com os termos resultou no total de 12 trabalhos das bases e dados, de forma que, 7 Artigos da (SciELO), 2 Artigos da (Anped) e 3 Dissertações da (BDTD), os resumos dos trabalhos selecionados encontram-se no quadro 06.

Quadro 09 - Artigos e dissertações encontrados e suas principais características metodológicas sobre Brincar e Infância:

Artigo 1 - Pedagogia Waldorf: Uma visão contemporânea da arte do brincar (QUEVEDO,2019)	
Objetivo:	Discutir o brincar na contemporaneidade, segundo a visão da Pedagogia Waldorf.
Metodologia:	Método qualitativo, levantamento bibliográfico.
Resultados:	Considerar a importância da Pedagogia Waldorf como fundamentação para nos basear quando deixarmos nossas crianças livres para brincar, valorizando e respeitando cada fase do ser humano. Destacar o que é importante é a Pedagogia Waldorf na contemporaneidade, sendo que não precisamos desenvolver o espírito da criança, ele se desenvolve por si só, cabe a nós como educadores atuar com maior altruísmo, fornecendo um ambiente que possibilite a entrada do seu espírito na vida.
Artigo 2 – Entrevistas com professores WALDORF: Educar para a Liberdade é contribuir para a elaboração de Autoconhecimento (BACH, STOLTZ,2019)	
Objetivo:	Apresentar a pesquisa empírica da tese de doutorado sobre a Pedagogia Waldorf, onde professores revelam o que significa para eles educar para a liberdade.
Metodologia:	Técnicas da entrevista semiestruturada com professores Waldorf brasileiros. Os dados obtidos dos participantes foram gravados, transcritos e interpretados pelo pesquisador utilizando categorias de análise.
Resultados:	Os resultados mostraram uma discussão da educação para liberdade como contribuição para a elaboração de autoconhecimento. Liberdade para Steiner é uma conquista da individualidade humana. Conhecer a sua própria individualidade pressupõe uma qualidade do autoconhecimento que é processual, que inclui a relação do sujeito com ambiente, com o outro e consigo mesmo. Para respeitar a individualidade do aluno os professores precisam conhecer a sua própria. Conciliar a teoria e a prática, na Pedagogia Waldorf, inclui o desenvolvimento de autoconhecimento dos próprios docentes.
Artigo 3 – Formação continuada de professores fundamentada na Pedagogia Waldorf — Um relato de experiência (ALVES, PASSOS, NOGUEIRA, LIMA, 2019)	
Objetivo:	Trata da proposta de formação continuada de professores na perspectiva da Pedagogia Waldorf oferecida nos últimos três anos, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), pelo Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil.
Metodologia:	Relato de experiência
Resultados:	O desenvolvimento da proposta foi surpreendente pela crescente procura dos cursos a cada módulo e mobilização de participantes em aprofundamento dos estudos e interesse na criação de jardins de infância, a exemplo do Jardim Tempo Encantado, que adveio do crescente desejo de sua mentora após a participação nos cursos oferecidos por esse Projeto.
Artigo 4 – Pedagogia Waldorf: Um breve histórico (ROMANELLI, 2008)	
Objetivo:	Relata como foi criada a primeira Escola Waldorf, fundada em Stuttgart, Alemanha, em 1919, na fábrica de cigarros Waldorf- Astória. Tal fato se deu porque o Sr. Emil Molt, proprietário da empresa, tornou-se simpatizante da teoria social desenvolvida por Rudolf Steiner – a Trimemoração Social – e decidiu convidá-lo para criar uma escola que atendessem às questões levantadas por esse pensador.

Metodologia:	Artigo de discussão teórica
Resultados:	O texto traz informações sobre a teoria social desenvolvida por Steiner e sobre a pedagogia que ela fundamenta, além de descrever como a Trimembração Social influencia a configuração administrativo-pedagógica das Escolas Waldorf.
Artigo 5 - A importância do brincar na Educação Infantil sob a óptica docente (LIMA, SANTOS, 2019)	
Objetivo:	O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a percepção dos docentes quanto à importância do brincar na Educação infantil. De uma maneira específica, investigamos a importância do lúdico no aprendizado da Educação infantil, como os docentes enxergam a importância que os pais e/ou responsáveis pelos alunos dão ao brincar e verificamos a percepção dos docentes quanto à sua formação para utilizar o lúdico como um instrumento de aprendizado.
Metodologia:	Questionário aplicado a professores que trabalham com Educação infantil. Análise de dados e de discurso.
Resultados:	Conforme verificamos, os docentes demonstraram claramente que pensam no uso de atividades lúdicas como uma educação centrada na criança, unindo o lúdico à compreensão e o conhecimento cognitivo dos educandos. Percebemos, pelas entrevistas realizadas, que muitos pais ainda encaram o brincar na Educação Infantil como um simples passatempo. No entanto, essa visão vem aos poucos se modificando, para alívio dos docentes, que não precisam se sentir desconfortáveis diante de tal situação. Neste estudo percebemos ainda que a formação profissional dos professores entrevistados é considerada satisfatória.
Artigo 6 - Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores de crianças de 0 a 6 anos (RAMOS, 2019).	
Objetivo:	Tem como propósito analisar a repercussão, na prática de educadores do Ensino Fundamental e Educação Infantil, de um estudo sistemático acerca do brincar da criança, buscando verificar, a partir dos resultados encontrados, a importância de tais estudos, nos cursos de formação de professores, a nível de graduação, em especial os de Pedagogia voltados para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.
Metodologia:	Abordagem qualitativa, pesquisa ação, entrevistas, estudos teórico-práticos
Resultados:	Professores que saibam jogar, de acordo com Leif & Brunelle (1978), são fundamentais para assegurar a presença das atividades lúdicas em sala de aula, com reconhecimento do valor que lhes corresponde. Para isto, seria importante que a formação destes adultos considerasse este ponto, permitindo-lhes sentir, novamente, o prazer do lúdico, tendo, também, uma fundamentação teórica sólida, que lhe dê suporte para compreender o que ocorreu/ocorre consigo e, fundamentalmente, qual o seu significado, como lidar e manter sempre presente esta vivência na vida escolar das crianças.
Artigo 7 - O Perfil dos docentes de uma Escola Waldorf: Formação e saberes (RIBEIRO, 2019).	
Objetivo:	Busca compreender o significado atribuído à Arte em uma Escola Waldorf – que se fundamenta nos preceitos antroposóficos.
Metodologia:	Estudo do caso, perspectiva fenomenológica, Educação dos Sentidos
Resultados:	Apresenta o perfil do corpo docente, considerando a idade, a atuação, a organização do tempo, a formação inicial e a continuada e o processo de aprendizagem artística dos mesmos. Percebemos que o processo educativo é: realizado em equipe, não cabendo individualismo; com estudos no campo pedagógico Waldorf; num tom de voz equilibrado tanto nas aulas como nas entrevistas; esforço das professoras que buscam aprendizagem de outras artes, pois que essas são fundamentais para a construção da autonomia e da volição.
Artigo 1 - Educação na primeira infância: rotinas e cotidiano como categorias pedagógicas. (SANTOS, VERÍSSIMO, 2019)	
Objetivos:	O texto aborda o cotidiano na Educação Infantil, a partir da concepção das rotinas como categoria pedagógica, especialmente na primeira infância, entrecruzando conceitos a partir de Benjamin, Corsaro, Kramer, Certeau, Pais.

Metodologia:	O ponto de partida é análise qualitativa de diários produzidos por 20 estagiárias de Pedagogia de uma Universidade do Sul do Brasil, no período 2017/18. Neles, evidenciou-se que as rotinas de cuidados - alimentação, higiene, descanso -, assim como as práticas pedagógicas (roda de conversa, o pátio e as atividades), quando rotineiras, são como “pratos cheios” de experiências para aprendizagens significativas, relacionam-se ao desenvolvimento infantil integral e a criação de hábitos, que produzirão estilo de vida; portanto, trata-se de categorias pedagógicas.
Resultados:	Propõe-se (re)pensar e criar um novo olhar para as crianças e a educação infantil, especialmente, garantindo-lhes o direito político da participação, com implicações na verdadeira experiência que, no cotidiano, constitui-se através de amplas práticas pedagógicas que norteiam a educação na primeira infância.
Artigo 2 - A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem (MOTA, 2019)	
Objetivo:	O texto apresenta reflexões que estão vinculadas a uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo compreender os efeitos das atuais políticas públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, analisando de que forma essas políticas produzem (re) configurações nas práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas.
Metodologia:	O trabalho apresenta alguns aspectos acerca da BNCC, no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, procurando compreender alguns dos efeitos para o currículo e a prática pedagógica, e ainda, para o trabalho do(a) professor(a) que atua com as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Também aponta um possível ponto de ancoragem a partir do foco nos campos de experiência como possibilidade de abertura para pensar os currículos da Educação Infantil. Para o desenvolvimento das análises foram utilizadas a segunda e a terceira versões da BNCC.
Resultados:	As análises apontam para uma forte imbricação da BNCC com a racionalidade neoliberal, configurando-se como uma proposta curricular que prioriza determinadas competências que serão comuns a todos.
Dissertação 1 - A Representação Social do brincar para professores de uma Escola Waldorf (SELZLER, 2019)	
Objetivo:	Compreender e analisar as representações sociais do brincar no contexto de uma escola Waldorf; compreender teoricamente como a proposta pedagógica aborda o brincar e como ele está presente na escola analisada; definir quais os elementos constitutivos do brincar na mesma escola.
Metodologia:	Entrevista, análise do Projeto Político Pedagógico e observação não participante.
Resultados:	Foram encontradas quatro categorias indissociáveis constituintes da representação social do brincar: ritmo, desenvolvimento integral, imaginação e natureza. O brincar é entendido como algo terapêutico, traz saúde e vivacidade ao desenvolvimento integral e humano da criança, tem espaço, tempo, acompanhamento e observação para fluir na melhor maneira possível dentro do ambiente escolar.
Dissertação 2 – A Qualidade da Educação Infantil no contexto da Pedagogia Waldorf: um estudo do caso (BOGARIM, 2012)	
Objetivo:	Investigar a qualidade da educação infantil nas concepções e práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Waldorf.
Metodologia:	Análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada.
Resultados:	Análise da qualidade da educação infantil a partir de quatro indicadores: ambiente, ritmos, experiências formativas e interações/relações. Evidenciou a pertinência da aplicabilidade desses indicadores no contexto da Pedagogia Waldorf e a relevância de considerar holisticamente a criança em desenvolvimento.
Dissertação 3 – Vivenciar aprendendo: contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI (CRUZ, 2017)	
Objetivo:	Analisar os aspectos singulares da pedagogia e da formação do Educador Waldorf e as possíveis contribuições à formação atual do pedagogo.
Metodologia:	Pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, mediante revisão sistemática da literatura e memoriais de formação.

Resultados:	Condução do estudo permitindo o vivenciar aprendendo da autora de modo a integrar o aprendido em sua própria experiência; Articulação teoria/prática, permeada pelas artes, culturas e linguagens, no contexto do movimento com base na vida humana, pois a pedagogia tradicional mesmo após inúmeras diretrizes curriculares que apontaram mudanças continua formando pedagogos na dicotomia entre teoria e prática. Outro aspecto singular é que a Pedagogia Waldorf prima pela autoeducação do professor vista como processo permanente de aprendizagem.
-------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

CAPÍTULO IV

Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
É um ato de amor, um ato de coragem...
Não pode temer o debate, a análise da realidade,
não pode fugir à discussão criadora...
(Paulo Freire)

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e processos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas, por fim, elabora sínteses, as ações investigativas, cujos objetos são os documentos, procedimentos impregnados de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou simplesmente se constituir como instrumento metodológico complementar. Portanto, qualquer tipo de pesquisa propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos, ao apresentar esse panorama metodológico queremos provocar a reflexão, para desvelar objetos de estudo, problematizações, hipóteses, reconstrução de dados que permitam inferências, superar conclusões prévias que podem ser superadas por outras afirmações futuras.

4.2 PRIMEIRO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

A análise de dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores (MARCONI & LAKATOS, 1996).

Minayo (1992, p.78), propõe uma dialética para análise de dados, denominado Método hermenêutico-dialético, em que destaca dois pressupostos: o primeiro diz que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. O segundo se refere a construção da ciência numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta, salientando que o produto de uma pesquisa deve ser encarado sempre de forma aproximativa e provisória, passível de constantes reformulações, características do conhecimento científico.

Para operacionalizar sua proposta apresenta os seguintes passos:

a) Ordenação de dados: faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos durante a pesquisa, neste caso estão envolvidos a releitura de materiais, organização de dados e informações;

b) Classificação dos dados: construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base na fundamentação teórica. É importante termos em mente que o dado não existe por si só. Através de exaustivas e repetidas leituras dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante, para elaborar categorias específicas, determinando o conjunto de informações presentes;

c) Análise final: articula-se os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base nos seus objetivos, promovendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática (MINAYO, 1992, p.79).

Dessa forma, proponho nesta pesquisa: a) A realização da ordenação e classificação dos dados referentes ao questionamento de como o brincar infantil pode ser favorecido mediante a preparação de espaços propícios aos seu desenvolvimento; b) Estabelecimento de paralelos entre pensadores que refletem e questionam o brincar sobre diferentes olhares, propostas e definições, destacando que o pensamento destes, assim como as proposições de Rudolf Steiner, no século passado a respeito da aplicação da Pedagogia Waldorf, convergem e se complementam tanto quanto as necessidades e propostas previstas em leis para a eficácia do trabalho com a criança, e o valor que a Educação infantil apresenta para a evolução da educação em nossa sociedade; c) Reflexão das contribuições que estas propostas representam para a prática pedagógica docente, e por consequência resultando na formação dos professores. A Análise de dados ao tratar das contribuições busca a relevância

do atual tema das competências socioemocionais na condução da aprendizagem da Pedagogia Waldorf; com a abrangência da harmonia dos espaços que educam; a similaridade da escola com o lar da criança; a apropriação lúdica de suas brincadeiras; a liberdade de imaginação e imitação do trabalho do adulto refletida em seu brincar, etc.

No mapeamento de dados, durante a pesquisa, se verificou a necessidade de contemplar a rotina das atividades ofertadas, pois os espaços por si só não têm significado, é a partir do entendimento das atividades ofertadas é que eles ganham relevância na ação pedagógica, isso deu-se sob estudo da proposta pedagógica da escola Waldorf, nos diários de classe e planejamento dos professores do maternal e jardim de infância do ano de 2019.

Conteúdos e Temas, Competências e Habilidades, Estratégias

Ritmo
Festas do Ano
O Brincar e os Brinquedos

Atividades: Expressão do Desenvolvimento

- a) Cirandas e Dramatizações
- b) Contos de Fadas e Histórias
- c) Desenho Infantil
- d) Aquarela
- e) Modelagem
- f) Música
- g) Atividades Livres

Organização da Educação Infantil por Faixas Etárias

a) Maternal - atua com crianças de um ano e meio a três anos e obedece a um ritmo diário estabelecido pelo educador, tendo como fundamento o respeito ao processo fisiológico da criança e as condições materiais da escola, que são adequadas a esta faixa etária. O enfoque maior é a satisfação das necessidades básicas da criança e os cuidados que ela demanda.

O educador procura tratar cada criança individualmente, com dedicação exclusiva, não há atividades dirigidas. Atividades rotineiras são realizadas com calma, o educador inteiramente presente e consciente, demonstra amor e respeito e atenção pela criança nos cuidados cotidianos, atividades fundamentais para que a criança se sinta feliz no mundo em que ingressou, seu corpo está sendo plasmado e necessita de espaço para se mover em liberdade, correr, pular, montar e desmontar suas brincadeiras. Nesta faixa etária as crianças ainda não têm a percepção do outro como tal; assim, o termo socialização é usado com muita cautela e o ambiente é capaz de prever e proporcionar certo isolamento físico, quando este se faz necessário para o brincar individual e solitário. Não se pode exigir que a criança partilhe, já que esta possibilidade ainda não é facultada, nem

que ela pare de mexer naquilo que é impelida por sua curiosidade natural. Os elementos do ambiente estão dispostos de tal forma que, aquilo que a criança não deve mexer não está acessível. O brincar sadio é a principal atividade que o maternal oferece, a possibilidade da realização da criança (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.13).

b) Jardim de Infância / Pré-Escola

O Jardim de Infância faz parte de uma rede mundial de escolas que seguem a Pedagogia Waldorf, proposta em 1919 por Rudolf Steiner, que criou algumas condições que viriam a se tornar características marcantes para essa pedagogia, baseada em uma concepção específica de desenvolvimento humano a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo. Neste embasamento, a escola deveria ser administrada pelos próprios professores, e a pedagogia deveria ser baseada em um currículo que levasse em conta as “três forças motrizes da educação”: a imaginação, o senso de verdade e o senso de responsabilidade.

Buscando saber a significação do brincar, como a ação lúdica se caracteriza e como é conduzida até o final desse período, preocupa-se em criar para as crianças o ambiente aconchegante do lar, agrupando um número limitado de alunos de idades que variam entre três a seis anos, na intenção de reproduzir o ambiente familiar com irmãos de idades diferenciadas, no qual os grandes têm responsabilidades e tarefas mais amplas, inclusive zelar um pouco pelos menores. Cada grupo é orientado por uma educadora conhecedora e estudiosa do universo infantil, que cuida para que o dia seja dividido em períodos de várias atividades, entre as quais não deve faltar inúmeros pequenos deveres para os alunos, como regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar os brinquedos. Tudo isto certamente, sem causar constrangimentos (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.14).

Na escola Waldorf observada o Jardim de Infância acolhe quatro turmas de crianças por período, sendo 4 salas no período da manhã, 2 de jardim e 2 de maternal, com uma professora responsável por cada turma e uma auxiliar. No período vespertino são 3 classes, 2 de maternal e 1 jardim, também com uma professora para cada turma e uma auxiliar. A única aula extra, com professor vindo de fora é a aula de música (flauta) para as crianças de 6 anos. A quantidade máxima de alunos por sala são 16 alunos no jardim e 12 no maternal.

O Plano de Gestão foi o condutor dessa etapa, e na fase seguinte, as unidades de análise foram os Planejamentos e Diários de Classe dos professores do Jardim de Infância, processo de leitura, fruição de impressões e conhecimento do material e atividades desenvolvidas, conforme o recorte exposto abaixo:

Planejamento e Diários de Classe - Jardim de Infância

Exemplificação do ritmo diário, semanal e semestral em que o Jardim de Infância (Diurno) da escola funcionou em 2019. Nesta sala, no início do 1º Bimestre havia 17 alunos, sendo 20 o total máximo de alunos permitidos por sala na Pedagogia Waldorf. Salientamos que a divisão das atividades é realizada pelo professor, tendo como característica principal os elementos de cada época do ano.

Nas atividades do Jardim de Infância têm-se:

a) Ritmo diário: As atividades são realizadas no ritmo de expansão e concentração.

- ✓ 7:30 – acolhida (momento do brincar livre, as crianças têm a oportunidade de usarem sua criatividade, imaginação, fantasia, de serem elas mesmas, se deparando com o que outro também traz para a sala podendo vivenciar o social).

Aquarela: (vivência das cores primárias descobrindo novas cores sentindo a transformação, começa com a história do príncipe que deve deixar o castelo que estava triste, sem cor, num castelo bem feliz colorido, sempre utilizando a fantasia para realizar as atividades de maneira significativa).

Fazer pão: (trabalhar com as mãozinhas tendo a oportunidade de estimular todos os sentidos como o tato, paladar, olfato, visão, audição, podendo também observar a transformação, as crianças amassam a massa, fazem o formato, modelam bichinhos para marcar o seu pãozinho, depois se deliciam. Trabalham sempre começando com uma música).

- ✓ 8:45 - arrumar a sala (arrumam a sala sempre contando com a ajuda da professora são estimuladas a deixar o castelo pronto para brincar no dia seguinte, trazendo de forma lúdica e concreta a importância da cooperação, da ajuda mútua, da organização e responsabilidade sem imposições, utilizando o estímulo e a imitação).

- ✓ 9:00 - desenho (no desenho livre, as crianças têm a liberdade de se expressarem, mostrando sua evolução neurológica e corporal, externando seu interior através das cores e imagens).
- ✓ 9:15 - roda rítmica (músicas da época, trazendo a vivência através de cirandas sincronizadas com movimentos motores, auxiliando no desenvolvimento da concentração, articulação da fala, coordenação motora, noção espacial e equilíbrio).
- ✓ 9:30 - lanche (antes do lanche higienizam as mãos e depois fazem a oração, demonstrando a gratidão que devemos ter por tudo que Deus nos dá através da natureza, nos alimentamos sem pressa, mastigando bem, valorizando os alimentos saudáveis que a mamãe preparou com carinho, a professora e ajudante comem junto).
- ✓ 10:00 - Parque (todos brincam livremente usando a imaginação, conversando, cantando, sendo super-heróis, princesas, príncipes e até mesmo monstros, utilizam todos os brinquedos, sobem, descem, pulam, rolam, adquirindo cada vez mais segurança e autonomia conquistando gradativamente sua independência e o desenvolvimento do seu equilíbrio corporal).
- ✓ 11:00 - Retornam à sala (as crianças higienizam as mãos, bebem água, utilizam o banheiro).
- ✓ 11:10 - Hora do conto (em roda sentados nas cadeirinhas, com a velinha acesa no centro da roda, irão ouvir um conto de acordo com a época (alimentos para a alma infantil), trazendo a concentração, o ouvir, a sensação do que está ouvindo, cantam a música da época, fazem a oração, cada criança recebe seu passarinho (blusas) e guarda sua cadeirinha).
Brincadeira dirigida: de acordo com a época, as crianças podem vivenciar regrinhas através da brincadeira.
Conto Rítmico: Pequeno conto realizado com gestos ou não.
- ✓ 11:40 - Gramado (na despedida, todos se sentam na calçada vermelha, cantam uma música, sobem ao gramado observando a natureza, esperam a vinda dos pais)
- ✓ 12:00 - Horário de saída
Aula de cântele: crianças do pré (somente as crianças mais velhas devido as salas serem de idades mistas), 2x por semana.

QUADRO 10 - Ritmo semanal: é organizado e varia conforme a época a ser trabalhada:

<p>Verão 04/02 a 15/03 Conto de fada: A rainha das abelhas Conto rítmico: A pequena madame Brincadeira dirigida: a história da serpente</p>	<p>Segunda-feira: brincar livre, aquarela, arrumar a sala, roda, lanche, passeio, parque. Terça-feira: brincar livre, fazer pão, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Quarta-feira: fazer bolo, brincar livre, aquarela, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque, roda da história. Quinta-feira: fazer torta, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Sexta-feira: fazer pão de queijo, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque, brincadeira dirigida, conto rítmico. Terças e quintas-feiras (8h às 8h e 30 minutos) aula de música para as crianças do pré.</p>
<p>Páscoa 18/03 a 21/04 Conto de fada: O coelho da Páscoa A velha A galinha dos ovos de Páscoa Brincadeira dirigida: coelhinho sai da toca</p>	<p>Segunda-feira: brincar livre, trabalhos manuais, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, passeio, parque. Terça-feira: fazer pão, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Quarta-feira: fazer bolo, aquarela, brincar livre, arrumar a sala, roda, lanche, parque (pular corda) roda da história. Quinta-feira: fazer torta, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Sexta-feira: pão de queijo, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque, brincadeira dirigida. Trabalhos manuais: Lagarta, Pompom, Guirlanda, Cesta de Páscoa.</p>
<p>Pentecostes 23/04 a 10/05 Conto de fada: Moedas Estrelas Conto rítmico Brincadeira dirigida: Passa gavião, todo mundo é bom</p>	<p>Segunda-feira: brincar livre, trabalhos manuais, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, passeio, parque. Terça-feira: fazer pão, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Quarta-feira: fazer bolo, aquarela, brincar livre, arrumar a sala, roda, lanche, parque (pular corda) roda da história. Quinta-feira: fazer torta, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Sexta-feira: pão de queijo, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque, brincadeira dirigida. Horta: contato com a terra, processo de crescimento, cuidados.</p>
<p>Lanterna 13/05 a 07/06 Conto de fada: A menina da Lanterna Brincadeira dirigida: Gato mia</p>	<p>Ritmo Semanal: Segunda-feira: brincar livre, trabalhos manuais, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, passeio, parque. Terça-feira: fazer pão, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Quarta-feira: fazer bolo, aquarela, brincar livre, arrumar a sala, roda, lanche, parque (pular corda) roda da história. Quinta-feira: fazer torta, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Sexta-feira: pão de queijo, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque, brincadeira dirigida. Trabalhos manuais: pulseira, colares, correntes, capa da flauta, tricô, confecção lanternas (o trabalho com fios estimula o raciocínio, motricidade fina, coordenação e transformação).</p>
<p>São João 10/06 a 28/06 Conto de fada: Rumpelstiltskin Rosa vermelha e Rosa branca</p>	<p>Segunda-feira: brincar livre, trabalhos manuais, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, passeio, parque. Terça-feira: fazer pão, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Quarta-feira: fazer bolo, aquarela, brincar livre, arrumar a sala, roda, lanche, parque (pular corda) roda da história.</p>

	Quinta-feira: fazer torta, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque (pular corda), roda da história. Sexta-feira: pão de queijo, trabalhos manuais, brincar livre, arrumar a sala, desenho, roda, lanche, parque, brincadeira dirigida.
--	---

Continuação quadro 10

	Trabalhos manuais: finalização da capa da flauta, cachecol.
Julho	Férias

Fonte: Planejamento da professora do Jardim (2019)

No semestre seguinte as épocas serão:

- Agosto – Ventos
- Setembro – Primavera / São Micael
- Outubro – Trigo
- Novembro – Advento / São Nicolau
- Dezembro – Férias

4.2.1 Observação não participante:

Fonte de percepção da realidade que se pretende estudar e suas respectivas espontaneidades. Também pode favorecer a construção de hipóteses acerca do problema e proporcionar um outro olhar frente ao objeto (Gil, 2011).

A observação não participante foi escolhida como método de pesquisa de campo, sem interação do pesquisador com os usuários pois devido a situação pandêmica que vimos enfrentando, o jardim de infância não vem tendo atividades presenciais desde a data de 16 de março de 2020, quando a pandemia do Covid-19 começou.

Esse método é delineado de forma impessoal, sem a influência da opinião da comunidade escolar, porém, apresenta a desvantagem da falta desta fonte de informação, mas devido as circunstâncias da situação atípica que vivenciamos foram complementadas com os registros documentais e fotográficos.

O observador acolhe, mas também reconhece que sua interpretação advém do seu próprio repertório de memórias, emoções, percepções e valores, acompanhada do silêncio, do acolhimento e do livramento de conceitos pré-definidos ou de verdades construídas.

O conhecimento prévio sobre a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf, adquirido com a prática e vivência que a pesquisadora possui devido ter trabalhado na referida escola, aliado ao conhecimento teórico previamente adquirido, foi de grande valia para o levantamento empírico.

Embora seja necessário 'revisitar a experiência com fenômenos para que venham à tona novos sentidos' Gray (2012), evitando viés aos dados.

A observação não participante, teve a função de vivenciar os ambientes externos da escola, a inserção física da pesquisadora que já conhecia a escola, mas agora com o olhar de compreender a visualização das composições existentes no intuito de criar subsídios para documentar os resultados observados e preparar o procedimento fotográfico, proporcionando aos leitores da pesquisa essa mesma visão e o seu significado.

O roteiro seguido foi o seguinte para a observação não participante:

- Espaço exterior da escola;
- Espaços comuns;
- Espaço do ensino fundamental;
- Espaço do jardim de infância (salas e parque);
- Brinquedos.

4.2.2 Registros Fotográficos:

Os registros fotográficos foram realizados na escola Waldorf, no dia 23 de julho de 2020, como uma das formas de observação não participativa na pesquisa de campo.

Sua área construída é densa, com um pátio amplo, espaçoso com árvores de médio e grande porte, um ambiente com áreas livres e verdes, com edificações em madeira, a escola é extremamente convidativa a partir de sua aparência exterior, assim como todo terreno que ocupa, com mais de 20.000m quadrados, que caracteriza o espaço destinado às crianças que frequentam esta escola, a rotina diária, os elementos dispostos para a brincadeira acontecer e para o desenvolvimento das atividades preconizadas pela Pedagogia Waldorf.

Detalhes de extrema importância quando pensamos nos sujeitos que ali passam grande parte de seus dias, se movimentam, dialogam, trocam experiências e adquirem conhecimentos.

4.3 SEGUNDO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

O contexto educativo pesquisado mostra em sua imagem aérea, conforme Figura 02 que se trata de uma área bastante ampla, com aproximadamente 31.340,21 m², sendo significativa no município onde se encontra; com isso se contempla a Pedagogia Waldorf, na qual a presença da natureza é o elemento de maior impacto, nesta imagem já é possível um primeiro contato com a instituição e com a vegetação exuberante que preza pela conexão do ser humano com o ambiente natural, e também de grande importância para o conforto psicoemocional dos alunos (LANZ, 1998).

Figura 02 - Vista aérea da escola Waldorf



Fonte: <https://www.google.com.br/earth> (2020)

Na escola Waldorf, a conexão com a natureza, tanto pelo contato direto em ambientes externos, como pela visão a partir dos internos é amplamente defendida, alcançada pelo convívio com a vegetação abundante e variada em porte, cultivo de plantas e árvores como o eucalipto, arquitetura sustentável com emprego de materiais naturais nas edificações e mobiliários, entremeados por espaços livres, que contribuem para a estética agradável e apropriada para incutir a responsabilidade moral com o meio ambiente (ALVARES, 2010; HASSAN, 2015; LANZ, 1998; WONG, 1987).

Apesar de adotar a mesma pedagogia as escolas não têm padronização, não seguem um modelo definido, possuem uma grande diversidade:

“Toda escola Waldorf é uma formação individual criada por um grupo de pessoas determinadas; cada qual tem sua história particular” (LANZ, 1998, p.193), porém, segundo Kamimura (2015) determinados elementos visuais em comum permitem a identificação como sendo uma escola da Pedagogia Waldorf,

mas não estão sistematizados em manuais de identidade visual, por isso são denominados como “manifestações visuais” (KAMIMURA, 2015).

Esse alinhamento visual das construções na Pedagogia Waldorf é demonstrado na Figura 03, adota a denominada Arquitetura Antroposófica nas instituições que a aplicam, com linhas orgânicas, cuja intenção era “sustentar pessoas como seres vivos e criativos” com indicações concretas para os aspectos físicos do entorno (OLIVEIRA, 2016; IMAI, 2016).

As manifestações visuais presentes na arquitetura, nos ambientes, objetos, as formas, o uso de materiais como a madeira, a harmonia e o equilíbrio visual, transmitem a singularidade dos seus preceitos filosóficos (KAMIMURA, 2016). Esses princípios gerais da pedagogia se relacionam com o que Chaves (2003) chama de identidade institucional, uma série de manifestações visuais, que criam uma identidade de grupo mesmo não valendo de administrações centralizadas.

A escola estudada com uma entrada ampla e que “convida” aos visitantes adentrar num ambiente progressivo e familiar, e a guarita que rememora a arquitetura, um espaço de transição abrigado entre a rua e a entrada da instituição.

Figura 03 – Portaria/Guarita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Essa arquitetura demonstra que a instituição contempla a Antroposofia, identidade das escolas Waldorf, elemento que confere senso de pertencimento, territorialidade, com ambientes físicos e a atmosfera ambiental pensados para responder as necessidades humanas, funcionais, práticas, ideológicas e pedagógicas atributos interconectados para constituir o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2016; IMAI, 2016).

A entrada principal é importante parte do projeto de uma escola para que a comunidade se sinta pertencente a ela e assim mais participativa. Após a guarita, encontra-se em aproximadamente 180 metros o estacionamento, como demonstra a Figura 04. Os caminhos para os carros devem ser mínimos, pavimentados e estreitos, para fazer com que os motoristas sejam mais cautelosos e alertas, promovendo a segurança das crianças (FIELDING, LACKNEY, NAIR, 2013).

Figura 04 – Estacionamento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Esse espaço tem sua importância pois os pais deixam seus carros estacionados e podem acompanhar os filhos até o Portal de entrada e saída. Apesar de um ato que parece simples, é significativo enquanto “segurança”, com os pais ou responsáveis mais próximos, levando a criança próxima ao adulto, pois o recebimento e a entrega da criança se dão pelo contato visual com a professora, seguindo os princípios Waldorf os pais/responsáveis devem proceder essa entrega e busca, informando o estado da criança ao chegar e obtendo notícias do dia de aula ao sair.

A "Escola Waldorf" é um estabelecimento de ensino a serviço da comunidade, aberto a todos, sem discriminação de classe social, cor, raça ou religião, desde que sejam aceitos os objetivos educacionais e específicos estabelecidos (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.03).

Ao apresentar o espaço da escola pesquisada, observa-se a fachada do portal de entrada e saída, conforme Figura 05, construído em madeira que permite a utilização de ângulos não ortogonais,⁶ os quais criam uma

⁶Do grego “Orthos”, que significa reto e “Gonia”, que quer dizer ângulo. Ao se tratar de um ângulo reto, como diz a raiz da palavra, já temos como base, portanto, o eixo do ponto. Ele é gerado através da projeção e este é perpendicular.

Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/projecao-ortogonal/>

configuração moderna e instigante, repassando uma ideia de movimento, oscilação entre espaços de concentração (menores mais fechados) e expansão (maiores e mais abertos), pois essa relação de sentimento com o espaço é diferente das formas retas e ortogonais.

Figura 05 - Portal de Entrada e Saída



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

É possível verificar que os limites são visíveis e definidos, mas sem tolher a liberdade e a segurança, sensação transmitida diante das cercas e da calçadas da entrada principal.

Na natureza não existem ângulos retos, linhas retas ou uniformidade completa, mas em vez (disso) cantos arredondados, diferentes espessuras e todos os tipos de variabilidade. Isto é o que o movimento antroposófico cria em seus edifícios, arte, em sua música e também em suas letras (FRANK, 2007, n.p.).

Essa arquitetura irregular e assimétrica será encontrada novamente nas salas de música e de aula, pois justifica-se a ideia de movimento, que veremos também em outras Figuras que constroem a identidade visual da escola Waldorf.

Logo após atravessar o portal, tem-se uma calçada personalizada com as marcas das mãos dos alunos que lá estudavam no período que a escola estava sendo construída, conforme demonstra a Figura 06.

Figura 06 - Calçadas com as mãos das crianças

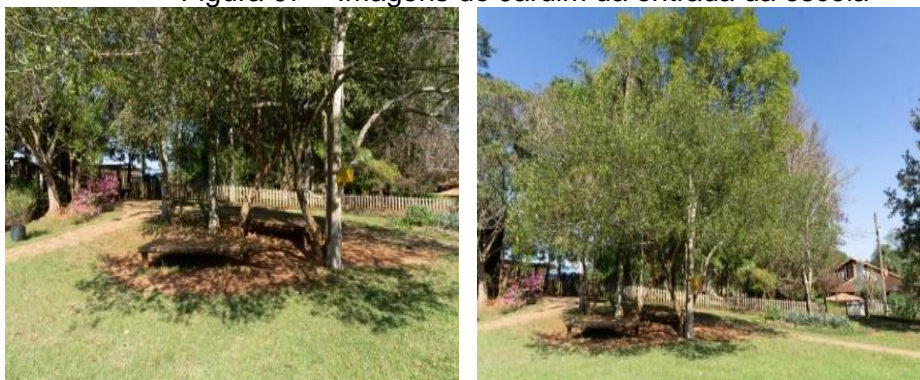


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Esta ação objetiva demonstrar o envolvimento com as crianças ao registrarem seus nomes, pois algumas trazem o nome e o sobrenome da criança – retirado aqui nesta pesquisa propositalmente para preservar o anonimato – o intuito foi marcar a história de cada criança na história da escola. Sabemos que a individualidade de cada criança, sua autonomia é preceito básico nas escolas Waldorf, assim, desde o início desta escola cada um eternizou sua participação no local que seria a sua segunda casa.

Ao tratar de jardins, estes são muito presentes no espaço estudado, sempre visando o contato com a natureza, conforme comprovam as imagens da Figura 07:

Figura 07 – Imagens do Jardim da entrada da escola



Continuação figura 07



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Esses espaços são criados especialmente para o contato com a natureza, circulando por formas vivas, que remetem a sensação de bem-estar, vivência, um apelo ao vivo e orgânico.

Considerando a relação com o belo, e que o belo educa e harmoniza as formas, proporções, o fechado e o aberto, motivando, incentivando o desenvolvimento da alma, conforme apregoa a Pedagogia Waldorf.

Os espaços comuns de circulação de pessoas apresentam uma amplitude significativa, percebendo que o planejamento, visando à ação pedagógica do local, possibilita que aqueles que ali educam e são educados tenham a oportunidade de conviver e desfrutar dos objetivos e princípios da pedagogia adotada.

Outro espaço é a cozinha, elemento de vital importância na escola Waldorf, além de ser o espaço que facilita encontros, entretenimento, é nela que os professores realizam ações concretas como assar os pães, biscoitos, bolos de aniversário, produzidos com os alunos no ritmo semanal. Os alimentos são produzidos nas salas com o auxílio dos alunos, depois assados na cozinha ou no forno externo com a mesma finalidade, que os alunos comam juntos aquilo que fizeram, ou possam levar para casa. Na cozinha também ficam os lanches que os pais trazem, essa organização estimula a efetiva participação da família na escola, pois durante cada semana uma família fica responsável pelo lanche de todos os alunos da sala, nesse revezamento seguido rigorosamente, todos os alunos comem igualmente, seguindo os critérios estipulados pela escola como a ausência de doces, cafeína, produtos industrializados, e outros, estimulando

uma alimentação mais natural e saudável.

Figura 08 – Cozinha e forno para as atividades do Jardim de Infância



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Neste espaço conforme cita o Plano de Gestão (2016), é possível “propiciar o desenvolvimento de habilidades, hábitos, atitudes e valores através da vivência no aprender fazendo, no aprender sentindo e no aprender pensando” (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.07).

Na Pedagogia Waldorf os ambientes oferecidos, como na Figura 09, “buscam a riqueza de experiências de reflexão, veneração e convívio social, e com isso busca o desenvolvimento harmonioso entre os seres humanos e os ambientes, sejam eles físico, anímico e espiritual” (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.07).

Figura 09 - Deck ou Varanda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Pode-se perceber a ênfase no convívio social no local onde está o deck ou varanda, com uma ampla construção cercada por guarda-corpo, com propósito de salvaguardar e proteger os visitantes. O deck ou varanda é um espaço comum e se localiza em frente as salas do jardim, é muito utilizado para reuniões realizadas com as professoras do maternal e jardim, leitura. Como forma de integração social, desenvolvem o senso de comunidade, contempla um recanto de descanso ou não, oferecendo vistas para o Parque e Lago, conectando-se efetivamente à natureza.

A exploração desses cenários colaboram com o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, por serem planejados, agregados e compreendidos como parte integrante da proposta pedagógica da Pedagogia Waldorf.

Nas escolas Waldorf a relação entre as cores e sua identidade visual decorre do seu uso intenso pela pedagogia e pela manifestação dedicada às artes em geral, dentre essas artes podemos perceber na Figura 10 a presença das cores, das formas e da música.

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta (TECA BRITO, 2003, p.17).

A sala de música é um ambiente projetado e utilizado com muita regularidade, em respeito à Pedagogia Waldorf. Traz a filosofia imbricada, compartilhada desde a escolha das lajotas da entrada que remetem ao teclado de um piano, além das cores que objetivam transmitir alegria, proporcionada pela música e pela arte.

Também é visível no teto da sala, o mesmo recorte já citado

anteriormente, fazendo referência ao ritmo e ao movimento. No piso inferior encontra-se a sala de música, enquanto no superior estão a Biblioteca, Secretaria e Administração.

Figura 10 - Sala de Música, Biblioteca, Secretaria e Administração





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

No espaço superior, onde está a biblioteca podem ser encontradas biografias, livros e periódicos sobre a pedagogia e a Antroposofia, que divide espaço com a administração da escola e a secretaria.

O local apresentado pode proporcionar atividades adequadas à criança, no que tange à música, pois essa sala ambiente remete a uma cultura do Belo, proporcionado pela Arte.

A leitura estimula a criatividade, prepara o vocabulário dos alunos, sua capacidade de pensar, sentir fortalecendo sua autonomia e independência.

No caminho que conduz à sala de música e a secretaria, Figura 11, a proprietária assim se refere a esse espaço “outro jardim que ostenta toda beleza floral da escola, um visual verde que se renova a cada estação composto artisticamente pela Sra. Escolástica Ramos de Freitas, engenheira agrônoma, especializada em Agricultura Biodinâmica na Inglaterra que, seu fascinante trabalho permite o contato com a natureza que pode ser observado de todos os ângulos da escola” (SACCO, 2005, p.32).

Figura 11 – Portão de entrada e Jardins da Administração





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Não por acaso, a valorização da natureza nas Escolas Waldorf é tamanha, que a maioria das escolas possuem nomes ligados à ela, nomes de árvores, plantas, animais, estes nomes se dão simbolicamente porque utilizam imagens literárias, mas conforme Chaves (2003) estas imagens literárias poderiam ser gratuitas, mas na Pedagogia Waldorf, este simbolismo se liga aos seus preceitos filosóficos, nomes característicos tais como: Jardim das Amoras, Paineira, Flor do Ipê, Jardim do Cajueiro, nesta pesquisa não colocaremos o nome da escola pesquisada a fim de preservá-la.

Kamikura (2015), alerta que não se encontram nomes, de escola na Pedagogia Waldorf, ligados a história Mundial, do Brasil ou ligados à política, ciências. Algumas tem o nome da cidade em que estão situadas, nomes de pessoas somente ligadas diretamente com a pedagogia como Rudolf Steiner ou nomes ligados ao cristianismo como Micael (impulso inspirador da Pedagogia Waldorf).

O contraste da atmosfera artificial e natural está presente no anfiteatro, conforme Figura 12, com um conjunto arquitetônico original, feito de eucalipto tratado, com assentos anatomicamente planejados ao público em bancos corridos, coletivos, exibindo simplicidade e beleza.

O palco circular também fabricado em madeira, “é um espaço adequado para apresentações de teatro, eurytmia, música e dança e outros eventos passíveis de serem realizados ao ar livre” (SACCO, 2005, p.32).

Figura 12 – Anfiteatro com 250 lugares e Palco



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Nos ambientes sociais é observado o pátio aberto e descoberto, esse teatro de arena para apresentações de teatro, e outras festas da comunidade escolar, garantindo flexibilidade ao uso dos ambientes.

Consoante com a natureza e a arquitetura orgânica, um atributo que tem por base uma ideia social, não uma ideia figurativa, deve ser referida a uma arquitetura que quer ser, antes que humanista, humana (OLIVEIRA, 2016; IMAI, 2016).

A característica mais marcante do espaço orgânico é o movimento, com indicações direcionais, acompanhamento dos percursos humanos, ilusões de perspectivas, cuja intenção é exprimir a própria ação da vida, criar “espaços belos” como representativos da existência orgânica dos seres que ali vivem , com sua cultura e necessidades materiais, psicológicas e espirituais (ZEVI,1978).

O Plano de Gestão (2016), com a finalidade de:

Fomentar a colaboração da comunidade, sua ativa participação na educação global e harmoniosa de seus estudantes, neste ambiente a escola propicia as festas anuais, as quais têm origem nas culturas mais antigas e são povoadas de entusiasmo e alegria, desde a preparação até a celebração, servem para religar ou conectar a humanidade com os ritmos da natureza e do cosmos, fortalecendo o vínculo entre a escola e as famílias dos alunos.(ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.08).

Durante todo ano festas como a Páscoa, São João, Micael, primavera e Natal são comemoradas, visando despertar na criança seus valores e seus sentimentos de compreensão, admiração e reverência à beleza da vida e da natureza, a expectativa da festa motiva fortemente o dia a dia na escola.

Com isso a instituição estudada apresenta os espaços da Figura 13, utilizado para a realização dos eventos. Divide espaço a céu aberto com o

anfiteatro, visando proporcionar bem-estar aos visitantes e comunidade escolar.

Figura 13 – Galpão para Festas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Oferecendo espaços sociais para festividades, a escola amparada na Pedagogia Waldorf, conecta as pessoas com a natureza em locais de convivência como este que se abre para o anfiteatro, uma área de convívio externo que ocupa um espaço multifuncional de eventos comuns, casuais e informais, acessível a todos com poucos limites visuais, permitindo que vejam a todos e sejam vistos, local que estreita a coesão dos grupos, fortalece o vínculo comunitário valor cultivado desde cedo no meio Waldorf.

Na Figura 14, o espaço dedicado à Ginástica, é apresentado para atividades que visam o movimento do corpo. Atende às aulas de educação física nos dias chuvosos, além do armazenamento adequado dos equipamentos tais como bolas, redes, colchonetes e outros.

Na ocorrência de festas escolares é utilizado para expor trabalhos e artesanato como na exposição do Bazar Natalino e outras festividades.

Figura 14 – Espaço para Ginástica



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A cultura escolar com seus espaços e tempos não se restringem a um ambiente para se praticar exercícios mas um ambiente para conhecer,

experimental, sugerir e integrar. Quanto aos tempos escolares Matos (2004), ressalta que o espaço não deve ser estático, e geralmente está em constante processo de modificação e integração com o meio, transpondo limites, remodelando comportamentos e servindo como suporte necessário, independente de equipamentos e materiais esse lugar é adequado para se vivenciar o movimento de forma ampla, e que possa atender a diversidade que abrange o coletivo escolar (BETTI, 1994).

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, o controle sobre o próprio corpo possibilita interação com o mundo, o movimento humano é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço, constituindo-se uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (JARDIM DAS AMORAS, 2020).

Na Figura 15 é possível verificar esses espaços no brincar ao ar livre e para oferta de atividades direcionadas.

Figura 15 – Espaços dedicados ao brincar livre e atividades dirigidas





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

“Este cenário propicia às crianças vivências de socialização, estimula a fantasia e proporciona o desenvolvimento dos aspectos físico, mental, emocional e espiritual do ser humano” (SACCO, 2005, p.32).

Os diversos espaços nas instituições escolares também devem atender ao devido armazenamento de materiais, pois a finalidade desses é sempre pedagógica. Verificamos, então, que na Figura 16, a casa ali apresentada é destinada a guardar os figurinos de teatros apresentados pelos alunos da escola, pois todos os anos são confeccionados figurinos e acessórios condizentes à peça de teatro que será apresentado.

Figura 16 – Depósito de Figurinos e acessórios para Teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

O teatro do 9º ano é uma atividade pedagógica na qual as peças são realizadas para que os alunos vivenciem o tema, história ou personagens de destaque para sua formação, o processo educativo tem mais importância do que a representação final, realizada dentro da escola ou em salões da cidade, aberta para os pais e para o público em geral.

No espaço da Figura 17 estão a quadra de cimento e o campo dedicados às aulas de educação física e ao brincar dirigido.

O campo de futebol de grama e a quadra de handebol e vôlei foram

criados pensando em melhores condições de desenvolvimento do potencial de jovens atletas no esporte (SACCO, 2005).

A quadra é comumente utilizada para realização de atividades, mas há outros espaços nas dependências da escola que podem ser utilizados para as aulas de educação física.

Figura 17 – Quadra de cimento e campo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Viñao Frago (1998), aponta que a alteração na utilização do lugar, modifica sua natureza cultural e educativa, transformando sua funcionalidade.

O esporte deve conscientizar o aluno para usufruir de forma saudável da prática de atividades físicas em benefício da qualidade de vida, proporcionando uma educação que respeite a diversidade e a individualidade (PCN BRASIL, 1998).

Espaço do Ensino Fundamental:

Para Beyer (2015) ambientes inovadores são atraentes pela curiosidade e surpresa que geram, desde que adequados ao contexto pedagógico, cultural e comportamental, o conceito ecológico neste prédio é entrelaçado à construção e aos arredores naturais, com uso de materiais naturais, ventilação e iluminação e aberturas para o exterior.

Steiner vai buscar uma concepção orgânica da arquitetura entendendo que o edifício deve ser concebido como um organismo vivo – “como se o edifício possuísse alma”- e que cada forma se transformasse em outra por ser um organismo completo em si, é a ideia da metamorfose (BRAGA, 1999, p.184).

O ensino oferecido pela escola pesquisada está organizado da seguinte forma: Ensino Fundamental, em séries anuais, com base na idade do educando.

A Figura 18 mostra, a parte externa, das salas usadas pelos alunos do 1º ao 4º ano.

Figura 18 – Salas ocupadas pelos alunos do 1º ao 4º ano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A natureza é trazida para o interior da sala através de janelas com peitoril largo e adequado à escala das crianças, permitindo visão para paisagem natural regulando a qualidade do ar, a iluminação e a ventilação natural tem grande impacto na qualidade do aprendizado, na percepção do espaço e dos objetos, proporcionando bem estar físico e emocional. O layout interior é flexível, pode ser configurado conforme a atividade desenvolvida, é muito comum os alunos exporem seus trabalhos no peitoril da janela ficando ao alcance visual e tátil dos alunos e visíveis do exterior.

Essas salas foram construídas para iniciar o trabalho de alfabetização, quando a criança completa 7 anos e apresenta todos os requisitos básicos para este processo. É o que se chama de “prontidão”, maturidade psicomotora, cognitiva, organização espacial e perceptual.

O Plano de Gestão (2016) traz: “Oferecer currículo de curto, médio e longo prazo, mediado por metodologia científica, artística e prática, com coerência temática orientada de acordo com as etapas do desenvolvimento do aluno”(ESCOLA VALE ENCANTADO,2016, p.07).

Essa atmosfera caseira e a relação paisagem e edifício é mantida no fundamental, etapa em que o professor de classe acompanha a turma, ensinando as matérias principais, (a relação professor-aluno é o cerne da Pedagogia Waldorf), pois a criança precisa de um modelo, uma autoridade confiável, que as perceba continuamente em seu desenvolvimento individual, esse período torna-se uma biografia na consciência do professor.

Quanto aos banheiros da Figura 19 são grandes, atendem meninos e meninas e foram construídos para cada duas salas do ensino fundamental.

Figura 19 – Terraço coberto /Banheiros do Ensino fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Esta área comum integra os ambientes adjacentes, atua como um terraço coberto, que remete a impressão de abrigo, onde existem mesas para que os alunos possam realizar atividades, tarefas, além interação social e cooperatividade.

O lanche é servido nas salas pelo professor, onde todos comem juntos, sendo que cada turma possui lanche diferenciado e trazido por uma família durante a semana.

Esta construção da Figura 20 é toda em madeira, muito arejada ocupa um dos cantos do terreno, uma posição talvez privilegiada de onde se avista a entrada e todo o resto da escola, demonstrando que os elementos arquitetônicos foram detalhadamente pensados para contribuir com a identidade visual da escola, a arquitetura caracteriza os espaços impregnados de significado.

Figura 20 - Salas para o Ensino Fundamental do 5º ao 8º ano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A escola diante dos espaços oferecidos para o pleno desenvolvimento infantil, considera na avaliação da aprendizagem e os inúmeros aspectos de desenvolvimento do aluno, respeitando aquilo que a Pedagogia Waldorf sugere (querer, sentir e pensar).

Para dar suporte à gama de atividades pedagógicas, a flexibilidade, inclusive do mobiliário é tida como importante no ambiente físico escolar, o que tornaria o aprendizado mais ativo e colaborativo, estimulando a criatividade e a interação social (OLIVEIRA; IMAI, 2016).

Nas séries em que as crianças são maiores há um distanciamento da associação da sala de aula com o lar, tornando-se paulatinamente um ambiente de ensino mais tradicional, preparando o pré-adolescente para o “mundo” em uma transição gradual (WONG, 1987).

Oliveira (2015) aponta que as ideias do seu fundador Rudolf Steiner, influenciaram além do currículo escolar e das metodologias pedagógicas, também ambientes físicos escolares e sua arquitetura (BEYER, 2015; KOWALTOWSKI, 2011), sendo inclusive possível identificar visualmente essas instituições de ensino (ALVARES, 2010; SCHALZ, 2015; WONG, 1987).

A pedagogia educa o ser humano através da arte, um ensino com o elemento artístico como base, estimula o pensar de forma abrangente, o amor

aos outros seres humanos e o respeito pela natureza, preparando o jovem para o exercício da cidadania. O conteúdo de cada ano é dividido em temas principais ensinados durante três ou quatro semanas, de maneira intensa e profunda, o que chamamos de Ensino em Épocas.

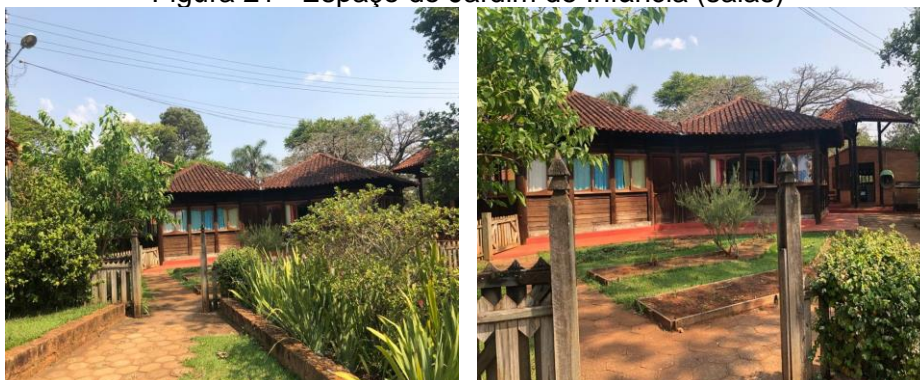
Rudolf Steiner descobriu o valor pedagógico frutífero do trabalho intenso seguido pelo esquecimento, dinâmica que permite aos alunos uma espécie de digestão do conhecimento adquirido. Quando se retorna a uma época, as crianças estão cheias de novidades e com vontade de aprender mais. São realizados trabalhos manuais nas salas como tricô, crochê, bordado, costura, marcenaria, cestaria, todas ligadas a atividades primordiais da humanidade. Desenho, pintura, modelagem, trabalham a observação exterior do mundo, a expressão artística interior, a beleza aliada à técnica de saber fazer, sem presunção de formar artistas ou artesãos, mas de vivenciar processos.

Educação Infantil: dividida em dois grupos: maternal e jardim de infância/pré-escola.

Na Figura 21, é possível seguir o caminho que leva para as salas do Jardim de Infância, após o portão está a horta, seguindo encontra-se o forno de tijolos, a cozinha, e só então a entrada dos vestíbulos para as salas de aula.

Nessa visão exterior destacam-se as formas dos telhados de ampla aplicação na pedagogia, seja pela observação ou execução dos movimentos, as janelas grandes permitem ventilação, luminosidade, orientação espacial e visão do exterior, ambientação permitida pela sua construção.

Figura 21 - Espaço do Jardim de Infância (salas)



Continuação figura 21



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Conforme Hassan (2015):

Uma maneira de oferecer uma variedade de espaços às crianças com diversas características opostas, é pela aplicação da “polaridades” na arquitetura. Nas formas e espaços físicos, as polaridades geram uma variedade de condições arquitetônicas (fechado vs. Aberto, solitário vs.social, convidativo vs.repelente, longo vs. curto, espaços distantes vs. agrupados) expressas desde pequenos detalhes do edifício, até a escala maior das massas arquitetônicas (OLIVEIRA, IMAI, 2016, n.p).

Ao projetar e construir para a infância vemo-nos frente ao apelo para que seja contemplado nos ambientes o estímulo ao desenvolvimento da fantasia e da criatividade. Atendendo este requisito básico oferecemos à criança a possibilidade de se reconhecer como sendo parte integrante do mundo em que vive (MÖSCH, 2014).

A aula da criança pequena é brincar, nas salas a brincadeira é dirigida, aprendem a brincar em grupo, rodas, cantigas, versos ritmados, movimentos corporais, permeados de musicalidade, trazem conteúdos e imagens que alimentam o universo interno da criança, despertando uma intensa alegria em estar no mundo. O ritmo é a repetição criativa e vital, atua no tempo e na vida, presente na respiração, no trabalho semanal, no dia a dia que segue um padrão ordenado, com repetição de atividades e rotina criativa, proporcionando segurança, serenidade e alegria, quando transferido para a arquitetura, em repetição de elementos arquitetônicos, como esquadrias desenhadas em sequência, variação ritmada de dimensões e formas (OLIVEIRA, IMAI, 2016).

A observação constante e metódica da criança com o único e exclusivo objetivo de ajustar a prática pedagógica e o planejamento de atividades ao espaço oferecido e às necessidades que vão surgindo no desenvolvimento de cada uma delas e do grupo, acompanhando o amadurecimento físico, psíquico

e cognitivo, levando-se em conta o equilíbrio entre eles, sem a relevância de um ou outro (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.14).

Educar crianças com horários, seja na escola ou em casa, cria condições para que sintam-se mais tranquilos, seguros e saudáveis. A falta de ritmo principalmente nos horários de dormir e acordar é um hábito prejudicial que compromete o desempenho escolar.

No jardim de infância as crianças fazem trabalhos manuais, desenho livre, aquarela (vivência com cores), modelagem, culinária, exercitam a motricidade fina, vivenciando processos educam o sentimento, o pensamento, a capacidade de agir, construir algo com as mãos, cultivar a perseverança, a coordenação motora, o senso estético. No contato com a matéria, com o espaço, com a lateralidade, o aluno tem uma autêntica relação com o mundo real.

Na Figura 22 aparece a entrada das salas do Maternal e Jardim, estão também os lavatórios externos do Jardim de Infância, usados para lavar as mãos, tirar a areia do parque quando as crianças retornam para a sala de aula, para o momento da história.

O aspecto quantitativo de alunos por turma no espaço da sala do Jardim de Infância é muito relevante, restringem-se a 16 alunos por sala, e no Maternal 12 alunos, o que possibilita um melhor acompanhamento individual do aluno, uma das características mais importantes dentro da pedagogia (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016).

Figura 22- Vestíbulos de entrada das salas de Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Neste espaço as crianças deixam as mochilas, guarda-chuvas e outros pertences. As crianças são recebidas uma a uma na porta pela professora, este ato representa a entrega da criança pelos pais que depositam sua confiança no educador, permite o contato “Olho no Olho”, privilegiado dentro da pedagogia

que afirma que os olhos são o “Espelho da Alma”, permitem que se avalie como a criança está neste dia e as aproxima de forma carinhosa e respeitosa.

Na Figura 23 é demonstrado o depósito que é destinado a guardar materiais de limpeza. Os banheiros externos são utilizados pelas crianças do maternal e jardim de infância quando estão no parque.

Figura 23 - Depósito e dois banheiros externos, embaixo da cozinha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Os banheiros externos foram pensados para que tanto as crianças como os professores e ajudantes não precisem retornar aos banheiros das salas de educação infantil quando precisarem usá-los.

Toda a arquitetura e estrutura do parque Figura 24, foi cuidadosamente pensada, levando em conta o livre brincar, que coloca pequenos desafios de autonomia e desenvolvimento corpóreo a favor do autoconhecimento dos pequenos.

Figura 24 - Playgrounds e jardins para as classes de educação infantil (Parque)



Continuação figura 24





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Os brinquedos de madeira natural planejados e oferecidos neste amplo e diversificado espaço, concedem às crianças a possibilidade de brincar, exercitar o corpo, (trem, barco, cavalo, escorregador, gangorra), assim como a mente através do faz de conta, criando fantasias e histórias que fazem emergir toda sua criatividade.

Até os seis anos, a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento físico, sua volição é manifestada através de intensa atividade corporal, a qual atua na formação do físico, se metamorfoseia na maior ou menor capacidade de atuar na vida adulta, com liberdade, no âmbito cultural-intelectual. Nesta fase, tem uma grande abertura em relação ao mundo, acolhe tudo o que advém do ambiente em redor, entregando-se ao mundo com **confiança** ilimitada (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.08).

Estar em ambientes externos é uma necessidade natural principalmente

quando mais jovem, nas escolas esses espaços de respirar ar fresco e comungar com a natureza são um convite para permanecer mais tempo ao ar livre sendo que no brincar livre a criança estrutura ativamente a vivência que tem do mundo. Quando brincam de forma extrovertida, com terra, água, areia, árvores, estão adquirindo noção espacial, domínio do próprio corpo, exercitando a coordenação motora e a autoconfiança.

A vegetação, o terreno irregular sem pavimentação, são recomendados desde a pré-escola, pois aumentam a mobilidade e o nível de atividade física, reduzem efeitos negativos de estresse, déficit de atenção, estimulam atividades lúdicas, criativas e sociais (OLIVEIRA, IMAI, 2016).

Como verificamos na Figura 25, a horta é de fácil acesso aos ambientes da educação infantil, é como se fosse extensão de seus espaços internos.

Figura 25 – Horta



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Esta área é dedicada ao plantio e cuidados com o solo, para as aulas de Educação Ambiental, nesse lugar, as crianças têm contato e descobrem saberes ancestrais compartilhados com professores e colegas conectados com os ciclos da natureza e da produção do nosso alimento.

A horta e jardinagem fornecem oportunidades para desenvolver o

desdobramento de capacidades humanas, cultivo da terra, ensinam nutrição saudável e estimulam os sentidos, a ênfase é sobre os processos da vida em vez dos resultados de aprendizagem, apesar de serem vivenciadas noções ecológicas e de matemática referentes a grandezas e medidas.

O playground da Figura 26, foi criado para quando as crianças saem da sala de aula e esperam que seus pais venham buscá-las, possibilita a mudança da atmosfera do interior da sala de aula, em conjunto com a luz natural as crianças brincam e agem como quiserem.

Figura 26 – Playgrounds e jardins para as classes de educação infantil (salas de aula)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

É mais um momento de brincar livre e de vazão à fantasia, não descartando a importância e a felicidade do reencontro com os pais neste ambiente, quando as crianças são entregues uma a uma pela professora, a qual só vai embora depois de entregá-las aos pais ou responsáveis, ou esporadicamente ficam com a ajudante da sala.

Este local da Figura 27 é um verdadeiro refúgio, onde o contato visual com a água e com os animais possibilitam a real conexão do ser humano e natureza.

O movimento pode ser dos olhos, à medida que acompanhamos os elementos recorrentes em uma composição, ou de nossos corpos, à medida que

avancamos através de uma sequência de espaços (CHING, 1999, p.356).

“Vá até onde puder ver, quando lá chegar poderá ver ainda mais longe...”

(Goethe)

Figura 27 – Caminho e Lago



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

De acordo com o pensamento antroposófico a beleza e a harmonia resultam da integração de todos os ambientes, assim como os quatro elementos minerais, vegetais e animais atuam de forma holística com o ser humano. “Assim como a água reflete o rosto, o coração reflete quem somos nós” (BÍBLIA, Provérbios, 27,19).

4.3.1 BRINQUEDOS

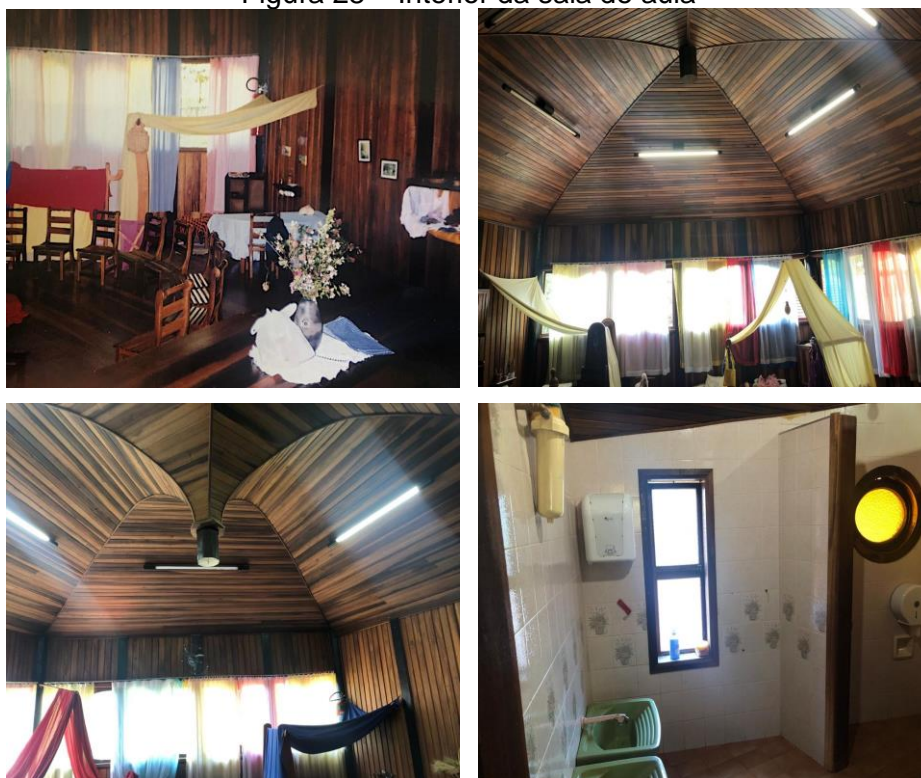
Em brinquedos simples, significados e funções podem ser encontrados, a integração entre o ser humano e a natureza ocorre sempre em ambiente natural, possibilitando que a força criadora e a expressão da imaginação ganhem novas qualidades, expandindo seus limites, quanto mais livre melhor.

Na Figura 28 é possível observar o movimento proposto na Figura 05, “a

exuberância de espaços planejados através dos devidos tratos arquitetônicos da planta, em função do aluno e da prática de ensino” (SACCO, 2005, p.29).

Não é o ângulo reto que me atrai, nem a linha reta, dura, inflexível, criada pelo homem. O que me atrai é a curva livre e sensual, a curva que encontro nas montanhas do meu país, no curso sinuoso dos seus rios, nas ondas do mar, no corpo da mulher preferida. De curvas é feito o universo, o universo curvo de Einstein (OSCAR NIEMEYER, 2002,n.p.).

Figura 28 – Interior da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A sala de aula do jardim de Infância é toda estruturada para que a imaginação infantil flua, cantos (espaços pequenos dentro de um ambiente maior), há mesas que podem ser unidas formando espaço para cabanas, pequenos ambientes são compostos como a “casinha de bonecas”, o “espaço de descanso”, “cestos de pedaços de madeira de vários tamanhos”, materiais da natureza como “conchas, pinhas, sementes”, diferentes texturas sensoriais, tátil e visuais, além de cavaletes com panos de tamanhos e cores variadas que podem ser transformados pela imaginação. O aspecto caseiro facilita a transição da casa para a escola, sugerindo conforto emocional, seu dimensionamento é suficiente para que se possa circular impedindo que se sintam confinadas ou aglomeradas. O banheiro é todo adaptado e adequado à escala infantil, com louças do tamanho das crianças, o que se relaciona a saúde, segurança,

conforto, comportamento, desempenho escolar e autonomia em suas necessidades (OLIVEIRA; IMAI, 2016).

Aqui faz-se menção a uma passagem retratada por Sacco, (2005) muito significativa:

Um grupo de crianças se deteve no exame da nova sala, cochichando uns com os outros, até que uma delas, como se fora porta-voz, chegou até a professora e perguntou: “É verdade que se for retirado o anel de madeira, que está no centro da sala, ela murcha?” O referido anel era a guarnição circular que dá acabamento a peça central do forro (SACCO, 2005, p.30).

De acordo com o pensamento da Educação Waldorf, as festas do ano assim como as estações, visam despertar os valores nas crianças, seus sentimentos de compreensão, admiração e reverência à beleza da vida e da natureza. As salas do Jardim apresentam um retângulo junto à parede, esse cantinho é preparado a cada época reverenciando as estações ou época do ano com riqueza e vivacidade, suas transformações, demonstram o respeito e o afeto que devemos ter com essas mudanças, é decorado pela professora com a ajuda das crianças com panos coloridos, personagens e materiais colhidos na natureza, permite também ilustrar elementos presentes nas histórias e nos contos de fadas.

Sugere lembrar as qualidades da época em que se vive, as estações do ano, objetos da natureza representativos do ambiente circundantes. As cores dos panos de fundo são escolhidas pelo educador conforme sua própria vivência daquela época do ano, mesclando vivências da natureza e vivências espirituais (ZORIKI, 2014,n.p.).

Figura 29- Cantinho da Época



Fonte: Colégio Micael (2020)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Por estarem tão intimamente ligadas ao mundo cósmico, as crianças atuam de formas diferentes em cada estação do ano, pois as forças que regem cada época vivem intensamente dentro da alma das crianças. Dentro dos arranjos espaciais, cantos ou áreas isoladas garantem aconchego, segurança, suporte para brincadeira, privacidade, abrigo contra estímulos ambientais atenuando o estresse (OLIVEIRA, IMAI, 2016).

As influências do meio ambiente são absorvidas e incorporadas, através de uma profunda empatia, que aos poucos exterioriza-se em imitação.

Na Figura 30, são demonstrados brinquedos fabricados em madeira, sendo que segundo Nair (2013), “os materiais mais simples são frequentemente as ferramentas mais úteis [para crianças pequenas], porque seu uso não é prescrito ou implícito”, sendo os recursos de aprendizagem entendidos como quais materiais que possam ser usados para com eles aprender (NAIR, 2013, p.180).

Figura 30 – Prateleira de Brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Os objetos com os quais as crianças brincam não devem ter um acabamento pormenorizado, pois devem despertar a fantasia infantil que lhes dará o “acabamento personalizado”, de acordo com as necessidades onde os brinquedos naturais são utilizados, para que possam ser transformados pela força da imaginação, ganhar novas qualidades e expandir seus limites. A imaginação precisa ser estimulada e deve fluir, transformar os materiais elementares, dando-lhes novos significados e possibilidades.

A Figura 31 retrata os símbolos de uma das festas do ano: São Micael, o arcanjo que tem importância para a Antroposofia:

Desde 1879, Micael é o regente de nossa época cultural, e Rudolf Steiner implantou o impulso renovador da Pedagogia Waldorf como sendo um impulso inspirado por Micael, que visa suprir as necessidades para o futuro da humanidade (GLASS,1998,n.p.).

Figura 31 – Balança e Espada de São Micael



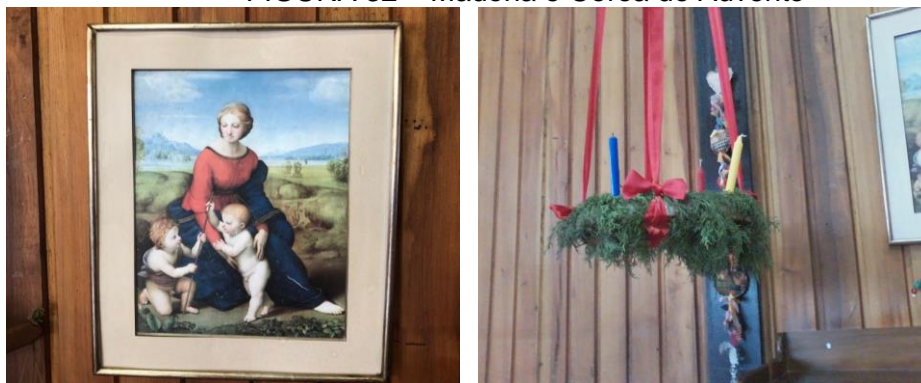
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A balança significa o equilíbrio, a espada é um símbolo forte e significativo dessa época, representa a luta do bem contra o mal, a intercessão divina de Micael a favor do homem quando ele está imerso em um caos de emoções. Esses brinquedos permanecem na sala durante toda a época e ilustram os contos e brincadeiras trabalhados nessa época. As épocas permitem que a criança adquira noção de tempo em relação ao calendário.

São Micael o príncipe-celestial Micael é um nome hebraico que significa “quem é como Deus?” é o arcanjo guerreiro da luz, conhecido pela maioria, como aquele que combate o mal, e que purifica as pessoas e lugares onde há discórdia. Jovem, belo, vigoroso, atravessa céus e terras inundando seres humanos de justiça. Ele representa a força enviando impulsos aos homens para que vençam todos os obstáculos geradores do medo e da insegurança e conquistem novas formas de pensar. Atua com bondade, misericórdia, sendo a luz divina da coragem, da ousadia e da inspiração (MICAEL, 2020, n.p.)

Na Figura 32 aparece a imagem da Madona, em cada sala existe um símbolo ligado ao Cristianismo. A outra imagem é a Coroa do Advento, uma época do ano em que cada vela de cor diferente é acesa simbolizando uma das quatro semanas que precedem o Natal.

FIGURA 32 – Madona e Coroa do Advento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A Pedagogia Waldorf é uma aplicação da Antroposofia na educação, não é uma religião, é uma filosofia e uma ciência espiritual.

A relação com o Cristianismo é natural para a Antroposofia, mesmo sem relação com religiões cristãs como o catolicismo, protestantismo ou outras. São comemoradas as festas do ano, são festas cristãs que vem das festas pagãs, o que faz as pessoas associarem ao cristianismo. Rudolf Steiner dizia que a Antroposofia não é uma religião porque não tem princípios dogmáticos para serem seguidos (HURTADO, 2014).

Na Figura 33 estão disponíveis os blocos de montar todos produzidos em madeira, ficam estrategicamente colocados em cestos, com livre acesso para as crianças.

Figura 33 – Brinquedos de montar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Os brinquedos produzidos em blocos de madeira viram carros, casas, prédios, brinquedos movidos pelas crianças que não sejam elétricos (CARVALHO, 2012, P.86).

Steiner (2008) afirma que para a fantasia ser viva, ela não pode possuir contornos rígidos e prontos, os brinquedos devem deixar espaço para a fantasia livre, que precisa ser apoiada, pois quer atuar no contato com o mundo exterior, e por isso, os brinquedos e o brincar com outras crianças são muito importantes e dão vazão à fantasia, são o apoio da imaginação.

Figura 34 – Cantinho das roupas e bonecas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

O brincar espontâneo da criança é uma atividade da mais profunda seriedade, é o seu trabalho. Além disso, é um forte estímulo ao respeito, autonomia, solidariedade e cooperação entre as crianças.

Todos os órgãos de percepção sensória estão abertos e, a partir de uma intensa atividade interior, ela responde com a repetição dos estímulos vindos do ambiente exterior, a **imitação** (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.08).

Nestes espaços a fantasia das histórias com heróis e vilões também são vivenciadas com panos imitando capas, além da imitação de suas casas e outras imagens. Brincadeiras criativas e construtivas, panos coloridos para montar cabanas e inventar fantasias, brinquedos artesanais que mais sugerem que definem, bonecas de panos, roupinhas para trocar, berços, marionetes, enfim, tudo em material natural para a educação do tato, idealizados para desafiar a criatividade espacial das crianças, estimular a imaginação num ambiente maior, de modo que se sintam protegidas e confortáveis para agirem e brincarem livremente (LANZ, 1998), e após brincarem todos juntos ordenam a sala e os brinquedos.

Bonecas simples como as de pano, sem expressões nos rostos, como na Figura 35, permitem que a criança possa fazer o esforço da fantasia para imaginar os olhos, os cabelos, o nariz, a boca, os sentimentos.

É na vivência com a boneca que a criança aprende a conviver com outras pessoas pelo princípio da imitação. Se a criança tem contato com pais que tratam bem uma boneca, futuramente essa criança terá bases vivenciais para tratar os outros com bons sentimentos. Os exemplos permitem que a criança crie um hábito de atitudes sociais e de convivência, que mais tarde serão naturais a ela (SCHEVEN, 2006, n.p.).

Figura 35 – Bonecas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020) **Fonte:** <http://www.bonecaswaldorf.com.br>

Acesso em 05/10/2020.



Fonte: <http://www.bonecaswaldorf.com.br> Acesso em 05/10/2020.

“Quando a boneca já vem pronta, perfeita, que consegue chorar e fazer xixi, matamos a fantasia, impomos uma imagem externa que não traz significado ao mundo infantil” (STEINER, 2014, p.7).

Quando damos à criança uma das chamadas lindas bonecas – a boneca articulada, que pode mover os olhos, de faces tingidas e belos cabelos – entregando-lhe esse horrível fantasma do ponto de vista artístico, forças plásticas que modelam o sistema cerebral atuam do sistema rítmico, partindo da respiração e do sistema sanguíneo como chicotadas: tudo o que a criança ainda não pode compreender açoita o cérebro (STEINER, 2014).

A criança tem a seu dispor uma força plástica interior maravilhosa, e como trabalha continuamente em seu íntimo como um escultor. E se lhe dermos a boneca de pano, penetrarão suavemente no cérebro as forças plasmadoras do

organismo – principalmente aquelas que, a partir do sistema rítmico, da respiração e da circulação sanguínea, moldam o órgão cerebral (STEINER, 2014).

Scheven (2006) afirma que a boneca é um elo entre a criança e seu meio, que possibilita a introdução passo a passo em sua própria corporalidade e no grande corpo chamado humanidade, a boneca é um espelho da sua situação evolutiva.

A boneca é diferente dos outros brinquedos e tem uma importância no brincar infantil, pois com ela se estabelece um relacionamento, ela se torna um amigo e companheiro para a criança. Ao brincar com a boneca, vivencia o ser humano uno, sem a dualidade homem-mulher, independente do sexo, antes da puberdade procura vivenciar um contato humano, por isso, a boneca também tem grande importância para os meninos (SCHEVEN, 2006).

As bonecas Waldorf, possuem diferentes características conforme a idade da criança, sempre feitas artesanalmente de material simples e sem elementos faciais fixados.

A boneca do bebê quando nasce deve ser uma cuja cabeça seja principal e os membros apenas sugeridos, exatamente como o recém-nascido aparenta, ou seja, a cabeça bem formada e os membros ainda “molinhos”. Já para a criança de um a dois anos, que já passa a se sustentar, levantar e andar, a boneca já ganha braços e pernas mais visíveis, assim como cabelo. De três a dez anos de idade, a boneca deve ser elaborada detalhadamente na sua forma básica, com a cabeça ereta, linha dos olhos visível, tronco e barriga moles e membros móveis para qualquer movimento (SCHEVEN, 2006, n.p.).

A boneca é o espelho da criança, ela deve representar a estrutura infantil, principalmente em sua aparência.

Steiner (1994a; 2013; 2014) faz uma grande crítica às bonecas de plástico, possuidoras de cabelos e olhos móveis, corretamente pintadas, vestidas, que tentam imitar a vida de maneira tão fria, antiartística e artificial. Ele considera essas bonecas como um flagelo interior à criança, que matam sua força criadora e atrofiam sua imaginação.

A casinha é outro elemento fundamental na sala do jardim, elas buscam reproduzir tanto quanto possível a atmosfera acolhedora do lar (caseira), onde as funções básicas da casa acontecem em um mesmo nicho, as crianças fantasiam que estão cozinhando, lavando; são momentos de imitação, interação e socialização.

Figura 36 – Casinha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Segundo Steiner (1994), a vida da criança está voltada para o seu próprio desenvolvimento orgânico, em que são importantes os processos vitais como o da alimentação, metabolismo, sono e outros.

“O ideal seria que a criança estivesse no ambiente familiar, brincando em contato e com os afazeres diários da casa” (CARVALHO, 2012, p.79).

Conforme Lanz (1998), como isso não é possível na sociedade moderna, o jardim de infância é a solução “menos pior”, mas ele deve ser uma extensão do lar, reproduzindo inclusive seus ambientes, conforme a Figura 37, até mesmo as cores, tornando o ambiente aconchegante e se aproximando do útero materno.

Os brinquedos sugerem e sugestionam a vida familiar, defendido como um dos ingredientes de humanização dos ambientes escolares, a divisão de tarefas, o convívio entre os seus e com os animais são retratados na Figura 37.

Figura 37 – Casinha da Família



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A composição das turmas mistas assemelha-se a uma família: crianças de idades diferentes (2 a 3 maternal) e (4 a 6 jardim) convivem num mesmo grupo. Os menores são estimulados pelos maiores cujas habilidades almejam adquirir. Os maiores desenvolvem um senso de responsabilidade social, ajudando a zelar pelos menores.

Embora os brinquedos e principalmente as bonecas, sejam chamados de “brinquedos Waldorf” e não de brinquedos antroposóficos eles fazem parte do universo da Antroposofia e não apenas do universo das escolas ou da Pedagogia Waldorf.

A vivência dos trabalhos manuais na Pedagogia Waldorf é muito significativa, as cores aparecem no desenho livre, na aquarela num exercício de motricidade fina constante.

A criança em idade escolar exercita-se até chegar a realizar habilmente qualquer atividade manual. Uma atividade externa pressupõe sempre uma atividade espiritual íntima. Quanto mais esmerada for essa atividade, mais sutil será também o pensamento (KUMMER, 1994, p.28).

O Plano de Gestão, fundamentado na Pedagogia Waldorf, ao tratar da Aquarela, traz em seu texto:

No dia a dia, a criança tem a possibilidade de vivenciar uma infinita variedade de cores. Para ampliar esta vivência, é desenvolvida nas classes de educação infantil a aquarela, como atividade semanal, com objetivo central o cultivo de hábitos no manuseio do material, assim como de respeito e devoção à atividade que será aprofundada no ensino fundamental. A investigação das cores e de suas características

é o ponto de partida, ao conhecer as qualidades de cada cor (expansão/contração, movimento/calma...) o indivíduo confronta-se com suas próprias qualidades e dificuldades. Os preparativos já são um treino para a ordem, pois as crianças precisam se organizar para receber sua tábua de aquarela, as tintas, os pincéis, a água e esticar o papel na tábua (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.12).

A Figura 38 faz menção a Aquarela, realizada com a aplicação de camadas diluídas de cor e utilizada com o intuito de criar qualidades táteis e conferir profundidade, tridimensionalidade e sensação de movimento, segundo Wong (1987) atua no imaginário infantil, é suave e encoraja o toque.

Nesta escola uma sala foi dedicada para a organização dos materiais tais como a tinta, os pincéis e algo muito singular, o suporte especialmente preparado para a secagem correta dos trabalhos das crianças.

FIGURA 38 – Suporte para secagem de Aquarela



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

O que se percebe é que trabalhar aquarela em um espaço específico, transmite organização, com isso muitas preocupações de ordem não pedagógica são sanadas, como o odor das tintas, sujeiras que possam ocorrer em outros espaços compartilhados, enfim, a criança pode assim apenas se preocupar com sua liberdade criativa e não tanto com regras de “limpeza”. Ao retomarem seus trabalhos depois de secos, se surpreendem sempre com as formas criadas.

Proporcionar, através do meio ambiente físico e psicológico, estímulos ideais para o desenvolvimento da organização dos órgãos sensoriais e internos, fase em que todas as forças vitais estão empenhadas na formação do organismo físico, predispõe a saúde do indivíduo para toda a sua vida. (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p. 08).

O cérebro (centro nervoso cheio de vitalidade), vai sendo moldado conforme os estímulos vindos do ambiente, das experiências corporais que

fazem uso da motricidade, as quais ficarão gravadas no cérebro e poderão ser usadas posteriormente como base para o pensar vivo e ativo. (ESCOLA VALE ENCANTADO, 2016, p.08).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta de contribuir com a formação de professores à partir da apresentação e compreensão dos espaços disponíveis em uma escola de Educação Infantil de São Paulo à luz da Pedagogia Waldorf, adentrando aos conceitos legais que regem o brincar infantil como o Referencial Curricular para a Educação Infantil, (RCNEI, 1998), que afirma que o brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la, bem como o universo próprio da Antroposofia e conseqüentemente da Pedagogia Waldorf, que é parte indispensável nessa pesquisa, tomou-se por base seus preceitos e suas representações dos espaços do brincar mediante diversas composições do desenvolvimento infantil.

A representação do brincar estudada na escola Waldorf foi a de que o mesmo é uma ação intrínseca e autêntica à infância, que caracteriza essa fase da vida e permite colocar a criança em um plano espontâneo, e principalmente indissociável do ritmo, do desenvolvimento infantil, da imaginação e da natureza, elementos significativos para entendê-la nesse universo tão específico, que remete a alguns aspectos comuns, inclusive nas metodologias utilizadas que permeiam toda escola, refletida nas músicas, rodas rítmicas, atividades físicas e artísticas, na maneira de apresentar um conteúdo, na comunidade escolar e na arquitetura que possui características próprias da Antroposofia.

Ao encontrarmos os conceitos do que é o brincar em espaços adequados, sentiu-se a necessidade de aprofundar as construções através das representações que demonstram mais do que os próprios conceitos, atentando-se a identidade visual e a arquitetura da escola minuciosamente preparados para tal efeito deste processo educativo, que transcende o respeito com as crianças e seu tempo, sua individualidade, nesse ambiente intenso e vívido da prática pedagógica, também chamada de pedagogia da liberdade, que aponta para uma educação mais próxima das vontades da criança e do autoconhecimento do professor, dentro de um currículo específico. As concepções estabelecidas

daquilo que os sujeitos apreendem e comunicam entre si dentro desse grupo possuem um sistema e lógica próprios, que destacam a comunidade escolar inserida em uma realidade na qual as concepções e postulados da Antroposofia e sua aplicação na Pedagogia Waldorf estão sempre presentes.

Apresentar possibilidades de espaços e cenários e sua importância no desenvolvimento integral da criança em uma escola de Educação Infantil de São Paulo à luz da Pedagogia Waldorf, como objetivo geral desta pesquisa, distinguiu-se nessa proposta alternativa e diferenciada com rotinas e métodos que contrastam com as pedagogias predominantes na maioria das escolas brasileiras, o que pode significativamente ser validado para futuros estudos na explicitação das teorias que embasam seu funcionamento.

A investigação se mostrou um caminho eficiente para demonstrar e atingir os objetivos propostos, sejam estes geral ou específicos, permitindo a interpretação e compreensão do contexto na visão dos espaços e cenários da instituição em seu currículo próprio. Também englobaram a definição dos elementos constitutivos do brincar na escola Waldorf analisada, seu universo social e dificuldades suscitadas respondendo aos problemas e desafios do atual tempo histórico.

Compreender e perceber a organização respeitando a faixa etária e a composição do ambiente planejado com brinquedos, objetos variados e linguagens retratam a cultura e o meio social em que a criança se encontra, escolhendo onde e com que deseja brincar, as trocas de saberes ocorrem naturalmente nos arredores que oferecem limites, estrutura e proteção bem como a possibilidade de assumir riscos e enfrentar desafios.

Os objetivos específicos também englobavam a definição dos elementos constitutivos do brincar tanto para a Antroposofia, quanto para a Pedagogia Waldorf e para a escola analisada, tido como uma atividade séria da criança, que pode ter sua importância comparada ao trabalho para o adulto, em que esta pensa, sente e age por uma força interna, entendida como algo terapêutico, que traz saúde e vivacidade necessária ao seu desenvolvimento integral e humano. Por isso, o brincar vai favorecer essa aprendizagem, dando ao homem aptidão para viver em ordem social e no mundo que é culturalmente simbólico.

Ainda na esteira dos objetivos, foi possível distinguir a Pedagogia Waldorf, não como um sistema educacional, método ou sistema pedagógico, mas como uma verdadeira arte de educar, com isso essa pesquisa percebeu que a arte age

na complementação e formação do ser humano como um todo, possibilitando a inter-relação entre sujeitos e ensino como processo multidimensional da educação e não na transmissão de informações fragmentadas, mas em ensinar a aprender. A arte se relaciona com outras disciplinas não como uma regra, o que não se aplica à criatividade que a arte proporciona, e sim o despertar para uma educação livre, 'se educo tenho regras, se desperto tenho a arte'. Além disso é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança a qual aprende e modifica um simples conhecimento em uma aprendizagem significativa e prazerosa, numa combinação entre atividades físicas e psíquicas, levando o mundo para a sala de aula e para dentro de si.

Num paralelo entre pensadores reconhecidos, concluiu-se que seus estudos convergem para pontos comuns, num consenso quanto a ligação direta que o desenvolvimento infantil possui, considerando-se essencialmente o processo de construção de significados relacionados à cognição, ao físico, ao social, à personalidade, ao sensorial, consolidados e associados ao contexto favorável que educa, aos estímulos ofertados diariamente, ao abstrato permeado pela realidade concreta simbolizada e vivida em ambientes idealizados e preparados para perceber e apreender aquilo que ocorre no ambiente que está inserida. Mesmo com nomenclaturas e perspectivas diferentes ligados ao psicológico, social ou filosófico, nota-se que a criança ressignifica o mundo lúdico, revivendo aquilo que já presenciou em sua realidade, atua no mundo exterior, integrando-se aos elementos que possibilitam a ação de dentro para fora, potencializando suas experimentações e sensações.

Os dados analisados mostraram a necessidade de contemplar a rotina das atividades ofertadas, além dos espaços, partindo do entendimento de sua execução no ano de 2019 enfatizando relevância à ação pedagógica. Como método de pesquisa de campo, a observação não participante auxiliou na ausência de interação da pesquisadora com o público-alvo, pois devido a situação pandêmica que vimos enfrentando, o jardim de infância não estava ofertando atividades presenciais desde a data de 16 de março de 2020, quando a pandemia do Covid-19 começou, situação essa até o presente momento de novembro de 2020 em que não houve ainda retomada regular das atividades escolares. Essa coleta embora sem a influência da opinião da comunidade escolar, permitiu inferências e proposições mediante registros documentais e

fotográficos, da interpretação de percepções e da ausência de conceitos pré-definidos, aliados ao conhecimento prévio, adquirido com a prática e vivência que a pesquisadora possui devido ter trabalhado na escola pesquisada, porém com outro viés, de compreender as composições existentes para obtenção de subsídios de pesquisa propiciando novos significados.

Buscando entendimento para os questionamentos e a problemática da pesquisa, suas possíveis contribuições, reforçando a questão sobre o problema fundamental desta pesquisa: Como os espaços ofertados em uma escola de Educação Infantil de São Paulo são exemplos efetivos da proposta da Pedagogia Waldorf e como podem contribuir com a formação de professores?

Verificou-se que o contexto pesquisado leva à aprendizagem da criança pelos estímulos que ele oferece, tais como manusear brinquedos naturais, objetos diversos, explorando seus ambientes externos e contato direto com a natureza, ainda se verificou que os espaços, como as salas de aula, parque e outros ambientes planejados estão organizados para determinadas atividades, objetivando alcançar a aprendizagem escolar efetiva.

Ao atentar para a pluralidade e diferenças da vida infantil, o cuidado e o respeito diante da infância, os quais exigem tempo e espaço que possibilitem uma relação autêntica com o mundo, organizando seu interior e explorando o exterior, confirmando a importância de cenários adequados a esta etapa da vida da criança, e que espaços estudados permitem a interação com tudo que a cerca, auxiliando na ordenação e desorganização, na construção e desconstrução desses espaços, ressignificando suas experiências.

Ao colocar-se como sujeito e objeto na pesquisa, a pesquisadora, encontra ao mesmo tempo a facilidade de um campo amplo de informação, possibilitando a pesquisa empírica e o distanciamento necessário do objeto para melhor compreendê-lo, o que resulta em um trabalho sistematizado, buscando o conhecimento científico. A metodologia adotada trouxe uma precisão satisfatória dos resultados em traçar a identidade da escola, e a verificação de como os processos de ensino aprendizagem se desenvolviam na adequação dos espaços.

Levando-se em conta este percurso vislumbrou-se um diálogo entre conceitos, práticas e ações educativas com enfoque na relação ser humano-meio ambiente-sociedade considerando as contribuições da Pedagogia Waldorf para a ampliação do processo de ambientalização da educação. Portanto,

segundo a experiência analisada, o que caracteriza a Pedagogia Waldorf e a faz especial e diversa da pedagogia tradicional, não por isso melhor, pois todas elas têm a contribuir para um ensino mais humano, são seus princípios e fundamentos, que adequados a realidade brasileira, conduzem a um ensino mais humano e de qualidade.

Sabemos que muitas serão as repercussões nas crianças durante esse período de isolamento e tensão, sem frequentar as escolas, vulneráveis quanto ao distanciamento, perdas, sentimentos, apatia, exposição demasiada a TV, celulares, computadores e outros meios tecnológicos que não são recomendados à primeira infância, que precisa de experiências concretas, interativas, lúdicas e integradoras de várias áreas de conhecimento. Mesmo em um cenário de estresse, repleto de restrições, é necessário que se mantenham relacionamentos, (ainda que virtuais), assegurando o pertencimento a grupos, a manutenção do senso de competência e o exercício de autonomia e tomadas de decisão.

A família tem um papel protetor e regulador das emoções e comportamentos das crianças, constrói interações em que o adulto cuidador precisa entender seu comportamento, o que sente e sua reação às emoções, comunicando-se de maneira que ela se considere compreendida, conduzindo-as a atingir confiança, autonomia, independência e comportamento adaptativo.

As crianças ainda em fase de desenvolvimento terão mais facilidade em adaptar-se, possuem a colaboração da plasticidade cerebral que possibilita a formação de novas estruturas organizacionais em respostas as experiências vivenciadas, é importante que a criança aprenda a se regular e a se desenvolver de forma autônoma, pois a pandemia ensinou muito sobre como o comportamento individual pode ter reflexos no coletivo, evidenciou desigualdades, que levaram ao exercício da solidariedade, muitos desses aprendizados devem permanecer após a pandemia.

O impacto negativo poderá ser menor para aqueles que estiverem amparados em convicções assertivas, como o exemplo aqui estudado, pois este propôs que durante este momento atual em que as crianças não estavam frequentando a escola, suas atividades continuassem a ser vivenciadas nesta etapa especial de sua infância em suas casas, no qual o ritmo diário continuou acontecendo, mesmo de forma diversa direcionados pelos pais, e com isso estes buscaram aprender a mediar atividades que estariam sendo realizadas na

escola, como os trabalhos manuais, a limpeza e organização da casa, o cuidado com a horta, a realização das refeições em família, o contato com as histórias e os contos de fadas. Cabe lembrar que a aprendizagem, na pedagogia Waldorf se dá através da imitação e do exemplo, e sua casa e família foram espaços ainda mais privilegiados, que puderam contribuir com o futuro adulto que essa criança será. Embora o processo de socialização com os colegas e professores não tenha acontecido, os alunos puderam fazer visitas individuais à escola para encontrar o seu professor, com horários marcados, para retirar materiais ou propostas de atividades preparadas por eles, seguindo todos os protocolos de saúde e distanciamento exigidos e difundidos para tal realização. Também eram gravados vídeos dos professores para os pais, orientando-os a realizar as tarefas propostas, os pais deveriam assistir e só então reproduzir com seus filhos (sem que as crianças tivessem contato com o vídeo, visto que para a Pedagogia Waldorf é preciso prorrogar ao máximo o contato dos pequenos com a tecnologia, aproximando-os ao máximo da natureza).

Na pesquisa delimitou-se o campo, estabelecendo os limites da investigação, visto que o assunto é deveras extenso, alguns fatores como a pandemia impossibilitaram o contato com meios humanos, (comunidade escolar) levando-se em conta ainda a exiguidade de prazos para a conclusão do estudo que influencia também no campo de ação), e ainda respeitando os objetivos da pesquisa que também são delimitadores do tema, pois apontam o que se pretende da pesquisa.

Constatou-se que o campo educacional é viável tanto para pesquisa como a prática social, demonstrando sua atuação mediante um espaço privilegiado de relevância apropriada e expressiva para a educação infantil contemporânea, disseminadores da prática da Pedagogia Waldorf aplicada ao contexto do objeto estudado, e trazendo subsídios de uma metodologia que pode intervir em outros contextos a partir do estudado, tendo a intenção de corroborar com a ação dos professores em sua formação continuada, que se efetiva nas práticas docentes diárias.

CONTRIBUIÇÕES FUTURAS

A denominação de estudos realizados mediante uma sistematização de dados, recebem o nome de 'Estado da Arte', porque abrangem uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções e aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, além de indicar possíveis contribuições, avanços, aspectos abordados em detrimento de outros. Nessa pesquisa a intenção é apresentar etapas e processos de informações categorizadas e analisadas, no intuito de produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e como vêm sendo desenvolvidos, propondo refletir através de hipóteses e problematizações, inferindo na construção e reconstrução de dados para obtenção de conclusões que podem ser ultrapassadas por futuras descobertas, pois o conhecimento científico é considerado temporário devido a dinâmica em que acontecem na realidade concreta, passíveis de reformulações e atualizações constantes.

A pandemia evidenciou a importância de se trabalhar necessidades de desenvolvimento humano já enumeradas pela nossa Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Na volta às aulas pós-pandemia, certamente as competências socioemocionais serão protagonistas com as relações humanas se transformando, a nova escola terá que ser mais humana, aperfeiçoar sua relação com as famílias e acolher seus alunos, cuidando do seu desenvolvimento integral: corpo, mente e emoções.

Diante disso na análise de dados ao tratar das contribuições, buscou ainda a analogia do tema às competências socioemocionais tema atual e de extrema relevância na condução da aprendizagem de maneira geral e especialmente da Pedagogia Waldorf, salientando a abrangência da harmonia dos espaços que educam; a similaridade da escola com o lar da criança; a apropriação lúdica de suas brincadeiras; a liberdade de imaginação e imitação do trabalho do adulto refletida em seu brincar, a socialização e o compartilhamento com outro durante a convivência, a aquisição de aspectos culturais e um ambiente mediador que inclui tempo, espaço, materiais, formação de professores e, principalmente, incentivo.

A resiliência e a capacidade de inovação, a empatia para se adaptar a novos cenários precisam ser preparados para estarem abertos ao novo, o aprendizado dos últimos meses não pode ser em vão, para que consiga viver e

sobreviver a esses novos tempos, a sociedade terá de agir em conjunto para evitar que esses reflexos ampliem ainda mais a desigualdade no presente e no futuro.

No período da escrita desta dissertação marcada pela Pandemia - provocada pelo novo coronavírus - percebeu-se que o isolamento dos alunos em casa, afetou a relação com seus grupos sociais, principalmente com a escola, o que exigiu deles ainda mais questões relacionadas ao socioemocional, que direcionam a abordagem legal da BNCC, a qual destaca especial atenção às competências socioemocionais com foco em habilidades não cognitivas, após o reconhecimento nos últimos anos de que características ligadas ao comportamento e à administração das próprias emoções, podem impactar positivamente no aprendizado dos alunos, com uma forte influência na vida como um todo. Em consonância com a Pedagogia Waldorf que busca formar seres humanos em sua plenitude de forma multidimensional, ambas se complementam e se inter-relacionam, convergem para formação de indivíduos plenos, apontando diante dessa similaridade, para um possível problema para pesquisa futura: Como a Pedagogia Waldorf pode contribuir em período de isolamento social, diante de seus preceitos formativos apoiados na arte, no pensar, sentir e querer, amparados pelas competências socioemocionais, na formação integral do ser humano?

REFERÊNCIAS

- ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- BEAUCLAIR, J. Reflexões e proposições sobre o brincar. **Revista ABC educativo**, São Paulo.v.35.p.36-39. 2004.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BERTOLDO, J.V. Representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento. **Revista Jogar e Brincar**. Porto Alegre, v.16.p.10-13, jan./mar. 2000.
- BÍBLIA, A. T. Provérbios. *In: BÍBLIA. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos*. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.
- BIBLIOTECA VIRTUAL DA ANTROPOSOFIA (Brasil). **Conteúdo Pedagógico**. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/forum/conteudo-pedagogico/>. Acesso em: 05 set. 2020.
- BIBLIOTECA VIRTUAL DA ANTROPOSOFIA (Brasil). **Artigos**. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/forum/artigos/>. Acesso em: 08 set. 2020.
- BOADA, L. **O Espaço Recriado**. São Paulo: Nobel, 1994.
- BONIN, J.A. **Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação**. In: MALDONADO, Efendy *et. al. Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC I SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/99. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica, Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica . **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59. **Institui nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica de 11 de novembro 2009**.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo; Petrópolis, 2003.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade: A pedagogia de Rudolf Steiner**. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

COLÉGIO WALDORF MICAEL DE SÃO PAULO. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://michael.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DESLAURIERS, J.P. **Recherche qualitative** - Guide pratique. Montreal: McGrawHill. 1991.

DUARTE JR., J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>. Acesso em: 05 out. 2020.

ESCOLA WALDORF JOÃO GUIMARÃES ROSA. Ribeirão Preto. 14 jul. 2020. Disponível em: <http://www.waldorfribeirao.org/escola-waldorf>. Acesso em 14 jul. 2020.

ESCOLA WALDORF JARDIM DAS AMORAS. Campinas, 2019. Disponível em: <https://jardimdasamoras.com.br/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ESCOLA WALDORF A OLIVEIRA. Portugal, 2018-2019. Disponível em: <https://www.escolawaldorfaoliveira.org/en/eventos>. Acesso em: 21 jul 2020.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (EWB). **A Pedagogia Waldorf: 50 anos no Brasil**. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERREIRA, M. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2001.

FILHO, A.B. **Simplex como Freinet**. Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação. Um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

FREINET, C.; LEGRAND, L. **Tradução e organização**: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

FRIEDMANN, A. **Caminhos para uma aliança pela infância**. São Paulo: Antroposófica, 2003.

FRIEDMANN, A. Uma infância digna é possível. **Revista ABC educativo**, 2004.

FROEBEL, F. **A Educação do Homem**. Tradução: Bastos, Maria Helena Câmara. São Paulo: Editora UPF, 2001.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão**. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, J.G.M. **O brinquedo e o Brincar: fatores de desenvolvimento humano**. Pedagogia Cidadã Caderno de Formação Educação Infantil. São Paulo: UNESP Pró -Reitora de Graduação, 2003.

DIMENSTEIN, G. **É brincando que se Aprende**. São Paulo: Laboratório Educativo. HOPI HARI, 2003.

GRAY, D.E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Editora

Atlas, 2011.

HEYDEBRAND, C.V. **A natureza Anímica da criança**. Tradução Rudolf Lanz. 4.ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IGNÁCIO, R. K. **Criança querida: o dia a dia da educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

KAMIMURA, S.K. **O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos signos gráficos**. 384 f. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo USP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-08092015-130740/pt-br.php>. Acesso em: 30 jul 2020.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez. 1999.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979.

Lanz, R. **A Pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano**. 6. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1998.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf. Caminho para um ensino mais humano**. 8. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. 10. ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. 9. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LIMA, M. Importância do brincar no desenvolvimento da criança. **Revista do Professor**, Porto Alegre, p.5-7, abr./jun. 2004.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARASCA, E. **Saúde se aprende, Educação é que cura: da Pedagogia Waldorf à Salutogênese**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

Marconi, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro. HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento- Pesquisa Qualitativa em Saúde**, São Paulo, Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conteúdo: v. 1. **Simbolismo e jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa** – características, uso e possibilidades. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. v. 1, n. 3.1996.

OLIVEIRA, T.R.S.C.;IMAI,C. **Identificação dos atributos de arquitetura escolar Waldorf**: um estudo de caso no interior paulista.VI Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto no ambiente construído- ANTAC, UFV. Tecnologia e Sustentabilidade gerando qualidade no ambiente construído, Viçosa, UFV, 2015. Disponível em:
<https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/6022/15.pdf;jsessionid=8A0E6FBA6A462EE91B7B72734402B73E?sequence=3>. Acesso em: 18 out. 2020.

OLIVEIRA, T.R.S.C.;IMAI,C. **Arquitetura Escolar Waldorf, Opiniões e Preferências de seus usuários**. XVI Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído- ENTAC,SP. Desafios e Perspectivas da Internacionalização da Construção. São Paulo, 2016. Disponível em:
https://www.academia.edu/30057023/ARQUITETURA_ESCOLAR_WALDORF_OPINI%C3%95ES_E_PREFER%C3%84NCIAS_DE_SEUS_USU%C3%81RIO S. Acesso em:18 out. 2020.

OLIVEIRA,T.R.S.C. **Parâmetros de projeto da Arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários**. 219 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Programa Associado de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000207939> Acesso em: 12 out. 2020.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.Portal Mec: Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

RETONDAR, J. J. **Teoria do jogo**. A dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, I. **Nossos 12 sentidos**. Tribuna do Norte. Publicação 21 nov. 2020. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/nossos-12-sentidos/165646>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SALLES, I.R.São Paulo, 2002. Disponível em:
<https://www.institutoruthsalles.com.br/o-instituto>. Acesso em: 10 jul 2020.

SALLES, R. **Formação Continuada com Base na Pedagogia Waldorf**: Contribuições do Projeto Dom da Palavra.2010.In :Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
www.capes.gov.br. Acesso em: jul. 2020.

SANTOS, B. S. (Org.) **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos: Perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.

SCHILLER, F. **A educação estética dos homens** - numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SELZLER, H. S. **A representação social do brincar para professores de uma escola Waldorf**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e

Sociedade) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4193>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. **Rudolf L.** Disponível em: <http://www.sab.org.br/edit/nocoos/lanz.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.

STEINER, R. **A arte da educação II: metodologia e didática no ensino Waldorf.** São Paulo: Antroposófica, 1988.

STEINER, R. **Andar, falar, pensar: a atividade lúdica.** 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.

STEINER, R. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual.** 3. ed. São Paulo: Antroposófica. 1996.

STEINER, R. **A arte da educação I: O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, R. **Reconhecimento do ser humano e realização do ensino.** São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas. 1987.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Coleção Psicologia e Pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola.** Coleção Questões da nossa época. São Paulo, v.48. Cortez, 1995.

WALDORF, Pedagogia. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil.** São Paulo. v.03. Jun. 2002.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

YIN, R. K. Introdução. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo do caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Carta pedagógica (Pandemia)

São Paulo, 07 de Abril de 2020

Carta da Seção Pedagógica aos Professores Waldorf no Brasil

*“Que nos una o poder do pensamento,
Já que somos obrigados a estar separados no espaço –
Que o que juntos já realizamos
Se manifeste como força por intermédio do corpo docente.
Que trace seus círculos por meio do conselho próprio,
Uma vez que aquele conselho que tanto gostaria de vir
Não tem livres suas asas”.*
(Rudolf Steiner, 15 de março de 1925)

Queridas professoras e professores,

Esperamos encontrá-los todos bem e estamos certos de que cada um está enfrentando o momento atual da melhor maneira possível, buscando compreender o período excepcional que vivemos para poder, a partir de reflexões fundamentadas, reinventar a prática pedagógica cotidiana. Somos chamados a refletir, questionar e aprofundar nossas convicções para imaginar novas formas de fortalecer nossa determinação na escolha de vida que fizemos quando decidimos ingressar na busca autêntica de nos tornarmos professores Waldorf e seguir o caminho da Antroposofia. É hora de realmente nos sentirmos todos amorosamente conectados, em um sentido profundamente humano.

O momentâneo distanciamento decorrente do isolamento social nos apartou de nossos alunos e colegas do colegiado. Estamos nos confrontando agora com as oportunidades e riscos do uso das tecnologias e mídias digitais, e com os desafios éticos que elas apresentam. O objetivo primeiro da educação Waldorf visa ancorar firmemente as crianças e jovens em si próprias e no mundo, de maneira que elas aprendam a usar as ferramentas que temos a nossa disposição a partir de quando as puderem utilizar de maneira autônoma e reflexiva.

A crise que o mundo vivencia agora chegou ao Brasil na aurora do nosso ano letivo, quando dávamos os passos iniciais para estabelecer vínculos com novos conteúdos e com as crianças, famílias e professores que sempre voltam renovados das férias. Diferentemente de outras partes do mundo, em países do hemisfério norte, onde o período letivo se encerra agora com o final da primavera, nós temos a oportunidade de vislumbrar a maior parte de nossas aulas ainda pela frente. Por esse motivo, a Seção Pedagógica no Brasil, ligada à Sociedade Antroposófica no Brasil, em parceria com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil e apoiada pelo Fórum de Tutores das Escolas Waldorf, sentiu a necessidade de compartilhar com cada professor e cada professora de nosso país suas reflexões e ponderações.

“Qual é o método de ensino correto, no sentido da ciência espiritual?”, essa pergunta feita por Rudolf Steiner é a que devemos, a cada dia, levar no coração, construindo as respostas através de nossas ações. O aprofundamento, de forma viva, na Ciência Espiritual, é a resposta para que façamos germinar e viver, dentro de nós, a verdadeira arte de educar. É preciso abrir mão dos próprios conceitos mortos e reinventá-los, vivificando-os no verdadeiro calor da alma, em verdadeiro interesse e amor.

Principalmente diante do cenário em que nos encontramos, continuar a realizar as atividades do colegiado, ainda que de forma não presencial, é onde

podemos nos fortalecer, junto a nossos colegas, dedicando-nos a tecer o relacionamento que, precisamente, está prejudicado pela distância. Ajudarmos mutuamente a prover forças de vida para nossos alunos e famílias, pode ser ainda mais significativo e verdadeiro. Sabemos disso, e ensinamos às crianças e jovens, desde tenra idade, que as dificuldades nos ajudam a nos fortalecer. Por isso é tão importante nos fazermos presentes para eles. Mas, como?

Nesse sentido, temos ciência de que as disciplinas escolares são dispositivos pedagógicos para chegar a algo muito mais importante. A meta fundamental sempre será: saber o que minhas queridas alunas e meus queridos alunos precisam para continuarem seu caminho de crescimento e poderem edificar o sentimento de que, como seres humanos, pertencemos ao mundo e o mundo, a nós.

Professoras e professores Waldorf dispõem de FERRAMENTAS VALIOSAS para cumprir a tarefa pedagógica. Devemos, a partir delas, elaborar e apresentar propostas de atividades significativas para as crianças e jovens.

- Conhecemos a ANTROPOLOGIA ANTROPOSÓFICA da criança e do jovem. *Inspiremo-nos nesse conhecimento que nos indica o que as crianças e jovens necessitam.*

- Temos o RITMO como elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, que é vivo, pulsa em contração e expansão, inclui o SONO, o lembrar e o esquecer. *Respiremos!*

- Atuamos sobre a CONSTITUIÇÃO HUMANA integral: corpos físico, etérico, astral e eu. *Lembremos da Lei Pedagógica.*

- Temos uma base metodológica calcada na ESTRUTURA ANÍMICA humana: PENSAR, SENTIR e QUERER. *Apoiemo-nos nela para elaborar as sugestões nesse momento adverso.*

- Sabemos da importância de apoiar o desenvolvimento do ORGANISMO SENSORIAL como um todo. *Busquemos lidar com a sensorialidade verdadeira.*

- Temos INDICAÇÕES CURRICULARES propostas por Rudolf Steiner, cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento da integralidade humana. *Quais são as indicadas para nos apoiar no momento atual?*

Como lançar mão de tais ferramentas em um momento diferenciado como o destes dias? Agora, mais do que nunca, a CAPACIDADE DE FANTASIA, a CORAGEM PARA A VERDADE e a RESPONSABILIDADE ANÍMICA são necessárias para o preparo de atividades significativas, adequadas a cada faixa etária, que precisam ser levadas às crianças e jovens.

O RITMO SAUDÁVEL entre vigília e sono, entre lembrar e esquecer, entre a atividade e a pausa são elementos básicos que precisam ser lembrados às famílias. Um fluxo vivificador é aquele que garante aos alunos a sensação de continuidade do fio anímico do aprendizado, do fio vermelho que une um dia a outro com o sentimento de que um passo foi dado adiante. Rotinas de afazeres e atividades criativas, sempre permeadas pelo ELEMENTO ARTÍSTICO, concretizam o ritmo desejado.

“A arte existe para que a realidade não nos destrua” (Nietzsche), no fazer artístico o ser humano afaga a sua alma e desperta sentimentos depositados em camadas muito profundas. Ao lidar com processos artísticos, a criança, o jovem e o adulto os trazem do fundo da alma para fora, elaborando o que, de outra maneira, faria o sentimento ressecar e solidificar.

Ante os jovens do Ensino Médio, um intensivo uso das forças de fantasia será agora ainda mais salutar e bastante benéfico. O contato individual, ainda que por telefone ou por outros meios virtuais, se mostra uma ferramenta útil nesse momento, desde que utilizada de forma balanceada. É importante que haja um equilíbrio de polaridades, incluindo atividades na natureza que são tão importantes para prover o equilíbrio com a unilateralidade técnica na Internet. E devemos ter em mente que nenhuma forma de utilização de tecnologia, de ensino à distância ou de educação remota poderá substituir a escola como espaço coletivo solidário de vivência dos estudantes, professores, pais e toda a comunidade escolar. Pois sabemos da importância do trabalho pedagógico do professor, e que esse trabalho não pode ser substituído por nenhum computador ou algum trabalho remoto, porque ele não reproduz o ambiente da escola, onde jovens e professores interagem das mais diversas e ricas formas.

A Pedagogia Waldorf serve à individuação. A civilização digital traz novos desafios para a proteção da liberdade e da dignidade pessoal. A mídia moderna abre novas formas de comunicação, novas oportunidades criativas e artísticas, e atividades empreendedoras. Entretanto, a mídia moderna também levanta questões éticas e epistêmicas relativas à importância dos encontros humanos e a tantos outros aspectos. Um pendular saudável entre tais recursos e atividades ao ar livre, junto à natureza, são o que conduz o interesse do jovem para o mundo exterior.

Para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil a situação é diferente, respeitadas as especificidades de cada faixa etária. Na educação Waldorf não é suficiente nem benéfico para as crianças receberem tarefas on-line, pois elas se conectam de forma deturpada com o organismo sensorial. Os riscos decorrentes do uso de mídia digital aumentam em proporção inversa à idade e à falta de experiência da criança. Os professores podem manter seus alunos em mente, escrever-lhes cartas e contos cultivando e alimentando o fio invisível que os une. Podem ajudar os pais, mantendo contato com eles por meio de cartas e reuniões regulares, por meio de conversas individuais, tudo isso será de grande valor. Lembremos que é ótimo o "aprender na vida", ajudando na casa. São muitas as possibilidades: quando há um jardim, é possível praticar jardinagem ou sair de outra forma para a natureza; visitar antigos álbuns de fotografias e recordar as histórias de família; promover um sarau de música e poesia; jantares temáticos em família; concurso de culinária; trabalhos manuais, teatrinhos inventados. São algumas ideias que podem ser formas nutritivas de fortalecimento das relações familiares. Fazer uma fogueira, observar as árvores, as flores, manter um pequeno diário da natureza com desenhos que são elaborados todos os dias, não há limites para a imaginação e a criatividade. Há muitas ideias de algo que possa se encaixar às rotinas de cada família de forma salutar e harmoniosa. A autonomia nas atividades cotidianas familiares pertence à vida, e gera a prontidão necessária para quando retornarmos às atividades escolares.

É muito importante que os professores também olhem para si mesmos, cuidando da higiene psicológica e do equilíbrio mental. Que também procurem contato com a natureza, que realizem atividades artísticas e cultivem a vida meditativa. Cultivar a vida meditativa é uma ajuda importante pois, quanto mais somos induzidos a mergulhar na "sub-natureza" do infrassensorial da nova tecnologia, mais importante é a vida na chamada "supernatura", do suprassensível, dos pensamentos espirituais e, finalmente, a uma antroposofia viva. E meditar um para o outro, apoiando-nos mutuamente. Ideias de ações concretas são necessárias. Apenas uma defesa temerosa, uma rejeição ansiosa contra esse novo desafio não estaria no espírito da época de Micael. Sejamos

ativos e tomemos iniciativas, reagindo a partir de uma força interior que chega até nós, todas as manhãs e todas as noites, do mundo espiritual.

Convidamos todos os professores e professoras a lerem com vagar e atenção o Memorando sobre a Educação Digital, elaborado pelo Fórum Internacional do Movimento da Pedagogia Waldorf, documento importante e útil para este momento. Ele se encontra disponível no site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil; http://www.fewb.org.br/memorando_tecnologia.html. Indicações e exemplos de propostas criativas com base antroposófica, e também orientações governamentais atualizadas, estão disponíveis no site da FEWB.

Por fim, lembremos que cabe a nós acolher calorosamente as famílias em suas particularidades, levando em consideração que nossas propostas devem ser flexíveis, de forma a permitir que possam ser entrecidas de maneira saudável na rotina familiar. As famílias sempre foram nossas parceiras na tarefa de educar. Nós agora, precisamos mais do que nunca de seu apoio para darmos continuidade à missão educadora. O trabalho em parceria amorosa com nossos colegas professores e com os familiares de nossos alunos e alunas nos levará a atravessar corajosamente esse momento de excepcionalidade com a leveza e a sabedoria necessárias. O que ficará gravado na memória de nossas crianças não será o medo e a insegurança que esse momento possa trazer. Elas estão nos assistindo, aprendendo conosco como lidar com situações adversas e com incertezas. O que ficará marcado são as condições de resiliência que conseguirmos edificar.

Cultivemos nossa solidez na consciência da imensa tarefa que Rudolf Steiner confiou a todos nós e mantenhamo-nos unidos pelos fios suprassensíveis que nos ligam. “*Quando o dia registrou verdadeiros atos, a tarde e a noite convocam o eco celeste destes atos*”, terça-feira Santa, por Emil Bock.

Cordialmente,

Grupo da Seção Pedagógica no Brasil