

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIANE RIBEIRO DA CRUZ

**REFLEXÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL SOB O OLHAR DA
PEDAGOGIA WALDORF**

Sorocaba
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIANE RIBEIRO DA CRUZ

**REFLEXÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL SOB O OLHAR DA
PEDAGOGIA WALDORF**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba
2015

Cruz, Mariane Ribeiro da

Reflexões sobre o desenho infantil sob o olhar da
Pedagogia Waldorf / Mariane Ribeiro da Cruz -- 2015.
74f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos
Lombardi

Banca Examinadora: Luciane Muniz Ribeiro Barbosa,
Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

Bibliografia

1. Desenho infantil. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Primeira
Infância. I. Cruz, Mariane Ribeiro da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIANE RIBEIRO DA CRUZ


REFLEXÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL SOB O OLHAR DA
PEDAGOGIA WALDORF

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para
obtenção do grau de licenciado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da
Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba.

Sorocaba, 3 de Julho de 2015.

Orientador(a): 
Prof. Dr. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Examinador(a): 
Prof. Dr. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Examinador(a): 
Prof. Dr. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

DEDICATÓRIA

Dedico especialmente aos meus pais, em agradecimento pelos saberes incríveis de vida, pelo respeito e pela memorável infância que me proporcionaram. Dedico também a todas as crianças do mundo, com a esperança de que um dia possam ser respeitadas integralmente durante sua infância e, possivelmente, por toda a vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente às forças divinas pela vida e a possibilidade de concretizar a graduação e realizar esta pesquisa.

Aos meus pais e irmão pelo apoio diário e incondicional ao longo da minha existência, pois sem eles eu jamais teria chegado até aqui.

À querida orientadora Lucia Maria Lombardi pelos conhecimentos, paciência, apoio e dedicação para realização da minha pesquisa.

À todos os meus amigos, que me acompanham, em especial, aos que fizeram parte desses cinco anos de graduação. Aqueles que deram vida e leveza aos longos dias dessa incrível e árdua jornada.

Aos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, que foram essenciais para a minha formação e a expansão dos saberes e da construção de novas visões de mundo.

Agradeço à Escola Waldorf Micael de Sorocaba, pelo apoio a realização deste trabalho, aos pais, à equipe que compõe a associação, às professoras, por todos os conhecimentos, saberes e contribuições de materiais para a construção do meu trabalho de pesquisa, em especial para a professora Claudia Fernandes pela carinhosa amizade e parceria que conquistamos durante o período de estágio.

Por fim, agradeço imensamente à professora Pilar Tetilla Manzano Borba pela leitura do meu trabalho.

*De todo coração,
Mariane Ribeiro*

RESUMO

CRUZ, Mariane Ribeiro da. Reflexões sobre o desenho infantil sob o olhar da Pedagogia Waldorf. 2015. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015.

O presente trabalho aborda a seguinte questão-problema: qual é a proposta de atuação pedagógica da Pedagogia Waldorf para o desenho infantil? A fim de responder a esta questão principal, a pesquisa objetivou estudar a fundamentação teórica da pedagogia Waldorf, compreender as principais etapas do desenvolvimento do desenho na primeira infância, conhecer a rotina da Educação Infantil na escola Waldorf, com um olhar focado no desenvolvimento e nos fazeres do desenho infantil. A pesquisa foi realizada na Escola Waldorf Micael localizada no município de Sorocaba/SP, em uma turma de maternal, com seis crianças de idades entre um ano e oito meses a três anos e meio. O trabalho se organiza em três capítulos. No Capítulo I é apresentado o quadro teórico, abordando a biografia de Rudolf Steiner, os princípios básicos da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf e sua vertente brasileira, as especificidades do Jardim de Infância Waldorf e a importância do desenho infantil à luz da Pedagogia Waldorf. O Capítulo II descreve os caminhos metodológicos e o Capítulo III apresenta a análise de dados. Os resultados indicam que a profunda compreensão de ser humano adotada pela pedagogia Waldorf, a qual inclui uma concepção de criança que respeita seu corpo, seus limites e sua vontade, permite que os registros gráficos de cada criança expressem movimentos e forças que estão atuando nela de forma livre, viva e, sobretudo, espontânea.

Palavras-chave: Desenho infantil, Pedagogia Waldorf, Primeira Infância, Corpo.

ABSTRACT

CRUZ, Mariane Ribeiro da. Reflections on children's drawing from the perspective of Waldorf's Pedagogy. 2015. 74 pgs. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) – Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015.

The present work addresses the following question-problem: what is Waldorf's pedagogical proposal for children's drawing? In order to answer this main question, the research aimed to study the theoretical foundation of Waldorf pedagogy, understand the main stages of the development of drawing in early childhood, get to know the routine of Early Childhood Education at the Waldorf school, with a focus on development and the making of children's drawing. The research was carried out at the Waldorf Micael School located in the city of Sorocaba / SP, in a kindergarten class, with six children aged between one year and eight months to three and a half years. The work is organized in three chapters. Chapter I presents the theoretical framework, addressing Rudolf Steiner's biography, the basic principles of Anthroposophy, Waldorf Pedagogy and its Brazilian strand, the specificities of the Waldorf Kindergarten and the importance of children's drawing in the light of Waldorf Pedagogy. Chapter II describes the methodological paths and Chapter III presents the data analysis. The results indicate that the deep understanding of the human being adopted by the Waldorf pedagogy, which includes a conception of a child that respects his body, his limits and his will, allows the graphic records of each child to express movements and forces that are acting on him in a different way. free, lively and, above all, spontaneous.

Keywords: Children's drawing, Waldorf pedagogy, Early childhood, Body.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Rudolf Steiner.....	5
Figura 2- fase da garatuja (desenho representativo).....	25
Figura 3- fase da garatuja (desenho representativo).....	25
Figura 4- fase da garatuja (desenho representativo).....	26
Figura 5- fase da garatuja (desenho representativo).....	27
Figura 6- representação humana (desenho representativo).....	28
Figura 7- - cefalópodes (desenho representativo).....	28
Figura 8- “escadinhas” e o “homem-coluna” (desenho representativo).....	30
Figura 9- desenho livre.....	38
Figura 10- desenhando com a professora.....	39
Figura 11- desenhando com a professora.....	39
Figura 12- giz de cera de abelha.....	40
Figura 13- Helena (2 anos e 3 meses) – abril de 2014.....	41
Figura 14- Michel 2 anos e 9 meses- abril de 2014.....	42
Figura 15- Luana (1 ano e nove meses) abril de 2014.....	43
Figura 16- Figura 15- Luana (1 ano e nove meses) abril de 2014.....	43
Figura 17-Luana (2 anos) 21 de maio de 2014.....	43
Figura 18- Luana (2 anos) 19 de maio de 2014.....	43
Figura 19- Helena 2 anos e 4 meses – 19 de maio de 2014.....	43
Figura 20- Helena 2 anos e 4 meses- maio de 2014.....	44
Figura 21- Helena 2 anos e 4 meses- maio de 2014.....	44
Figura 22- Maria (Maria (3 anos e 6 meses) abril de 2014.....	44
Figura 23- Júlio (3 anos e 1 mês) - abril de 2014.....	45
Figura 24- Júlio (3 anos e 1 mês) - abril de 2014.....	45
Figura 25- Maria (3 anos e 6 meses) maio de 2014.....	45
Figura 26- Maria (3 anos e 6 meses) maio de 2014.....	45
Figura 27- Júlio (3 anos 2 meses) maio de 2014.....	46
Figura 28- Michel (2 anos 10 meses) maio de 2014.....	46
Figura 29- Maria (3 anos e 7 meses) maio de 2014.....	47
Figura 30- Maria (3 anos e 11 meses) setembro de 2014.....	48
Figura 31- Júlio (3 anos e 3 meses) junho de 2014.....	48
Figura 32- Júlio (3 anos 6 meses) setembro de 2014.....	48
Figura 34- Maria (3 anos e 8 meses) junho de 2014.....	48
Figura 33- Maria (3 anos e 8 meses) criando.....	48
Figura 37- hora do lanche.....	49
Figura 38- hora do pão.....	49
Figura 39- Brincar na areia.....	51
Figura 40- Inventando brincadeiras.....	51
Figura 41- Experimentando movimentos.....	51
Figura 42- Brincar livre.....	52
Figura 43-Brincar livre.....	52
Figura 44- Pular corda ("cobrinha").....	52
Figura 45 - Hora de história.....	53
Figura 46 - Léo (2 anos e 10 meses) junho de 2014.....	54
Figura 47- Léo (2 anos e 10 meses) desenhando.....	54
Figura 48- Maria (3 anos e 6 meses).....	55

LISTA DE SIGLAS

FEWB (Federação de Escola Waldorf do Brasil)

SAB (Sociedade Antroposófica no Brasil)

IDW (Instituto de Desenvolvimento Waldorf)

EWRS (Escola Waldorf Rudolf Steiner)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Tridivisão do homem.....	12
Tabela 2- Sistema organizacional da tridivisão do homem.....	12
Tabela 3- Desenvolvimento dos membros constitutivos e os setênios.....	15

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2.CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
2.1 Rudolf Steiner: uma breve biografia do autor.....	5
2.2. Princípios básicos da Antroposofia.....	8
2.3 A Pedagogia Waldorf.....	11
2.3.1. A Pedagogia Waldorf no Brasil.....	15
2.3.2 O jardim de infância Waldorf.....	16
2.4 A importância do desenho infantil.....	21
2.5 O desenho infantil à luz da Pedagogia Waldorf.....	23
3.CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	34
3.1 Caminhos metodológicos.....	34
3.2 Descrevendo a pesquisa.....	36
4. CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS.....	38
4.1. Dialogando com os resultados.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
6. REFERÊNCIAS.....	59
7. APÊNDICE	61

“Nada há de mais prestante em nós senão a infância. O mundo
começa ali.”

Manoel de Barros

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como objeto o papel do desenho infantil sob o olhar antropológico da Pedagogia Waldorf, bem como seus caminhos e relações dentre os fazeres pedagógicos nessa vertente educacional. O tema surgiu durante o estágio em uma Escola Waldorf, quando observou-se a abordagem educativa voltada especialmente ao pleno desenvolvimento do ser humano, dentro da qual está a proposta de trabalho com o desenho infantil baseada na criação pela criança e não em direcionamentos restritos de modelos a serem seguidos. O interesse inicial deu origem à presente pesquisa que investiga a Pedagogia Waldorf em si, o papel do desenho infantil nesta Pedagogia, os caminhos da Antroposofia, bem como sua relação com os processos do desenho da criança.

Tive o privilégio de iniciar meus ensaios como professora ainda estando no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. A primeira oportunidade se deu como estagiária e, tempos depois, como professora eventual na rede pública Municipal de Sorocaba. Assim caminhei durante os cinco anos de graduação, sempre entre estágios, trabalhos como professora auxiliar e de aulas eventuais.

Foram tantos os saberes construídos e reinventados em meio às tempestades e os dias ensolarados. Entre idas e vindas, obviamente, vivenciei muitos momentos de alegria e sucesso, como também pude presenciar tempos desmotivadores que, muitas vezes, me fizeram refletir acerca da continuidade ou não nessa jornada. Entretanto, ambas as vivências – as boas e as ruins – contribuíram para a minha formação profissional e, conseqüentemente, para a minha vida pessoal e a tomada de várias decisões: as quais oscilam constantemente.

A educação no Brasil passou por grandes avanços nos últimos anos, mas infelizmente os modelos tradicionalistas ainda nos perseguem. As concepções de infância hoje variam nos diferentes contextos escolares, de acordo com as diferentes culturas locais e institucionais e isso é preocupante, pois nossas crianças ainda não são respeitadas de forma integral.

Sabemos que esse é um longo caminho que devemos seguir, porém, sem jamais desistir da transformação e da luta pelo direito de respeito à infância. Metaforicamente, nós educadores somos como pequenas quedas d'água em meio à tempestade, que é a educação, e aos poucos a força da água vai abrindo frestas e expandindo as passagens, beneficiando diferentes lugares, na medida do possível, com a pureza da água.

Em meio a essas vivências o tema da presente pesquisa nasceu. Senti inquietações ao viver um choque entre diferentes realidades quando, tendo anteriormente na trajetória de vida – tanto como aluna como também enquanto estagiária e profissional –, conhecido processos

escolarizantes, mais afeitos ao tradicionalismo, tive recentemente a oportunidade de estagiar em uma escola que adota como filosofia a Pedagogia Waldorf e, então, ter presenciado outras formas de ver a criança, os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas.

Este novo contexto, no qual comecei a realizar um estágio não-obrigatório no início do ano de 2014, desencadeou um conflito cultural que deu origem a diversos questionamentos que, por seu grande impacto, me levaram ao desejo de pesquisar em nível acadêmico, durante o processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tanto a Pedagogia Waldorf quanto especificamente o papel que tem o desenho infantil na proposta Antroposófica, idealizada pelo filósofo e educador Rudolf Steiner (Kraljevec, fronteira austro-húngara, 27 de fevereiro de 1861 — Dornach, 30 de março de 1925) .

O motivo pelo qual meu olhar voltou-se com mais atenção para a dimensão do desenho das crianças foi o fato de ter observado que na escola Waldorf as crianças não recebiam, para desenhar, direcionamentos fechados, ordens específicas ou propostas prontas para colorir: práticas estas muito corriqueiras na escola tradicional.

Há muitos estudos acerca do desenho feito pelas crianças, tornando-se objeto de estudo não somente de pedagogos e professores de Arte, mas também por profissionais de outros campos do conhecimento, pois a representação gráfica é em muitos os estudos, considerada um meio de compreender a criança. A interpretação dos desenhos implica em muitos fatores, como por exemplo, o pensamento, linguagem, comportamento e outros aspectos que envolvem os fazeres artísticos da criança. Mas na proposta Antroposofica da Pedagogia Waldorf, existe outro modo de olhar para esses desenhos que diz respeito às forças formativas que atuam no corpo infantil, ao passo que o desenho acompanha todo movimento e nascimento das forças, como um espelho de todo esse processo.

O contexto de observação da investigação é a Escola Waldorf Micael de Sorocaba, localizada em um bairro considerado nobre da cidade, que durante o período em que realizei o estágio, atendia a 14 crianças, divididas em duas turmas, que são o Maternal (que atende a crianças de um ano e meio a três anos e meio) e o Jardim (atendendo a crianças de quatro anos incompletos a seis anos). A pesquisa foi realizada com as crianças do Maternal.

Diante da questão-problema principal – qual é a proposta de atuação pedagógica da Pedagogia Waldorf para o desenho infantil? – o objetivo principal foi o de conhecer a proposta pedagógica da Pedagogia Waldorf para o trabalho com desenho infantil, sendo que os objetivos secundários tornam-se os seguintes: estudar mais profundamente a fundamentação teórica da pedagogia Waldorf; compreender as principais etapas do desenvolvimento do desenho na primeira

infância; conhecer a rotina da Educação Infantil na escola Waldorf, com um olhar focado no desenvolvimento e nos fazeres do desenho infantil.

A principal característica da Pedagogia Waldorf é seu fundamento na concepção de desenvolvimento humano orientada pela Antroposofia. Nessa perspectiva educacional, o ser humano é visto e compreendido integralmente, considerando seu aspecto físico, psicoemocional e espiritual. Assim, torna-se como finalidade essencial promover a integração do corpo, da alma e do espírito, em que o educar respeita o pensar, o sentir e o querer de cada indivíduo. De forma tal que, os sujeitos possam se conhecer, escolher e seguir seus caminhos a partir da autoeducação. As crianças nas escolas Waldorf são livres para se expressarem e são respeitadas verdadeiramente.

Desta forma, a pesquisa almejou refletir sobre o papel do desenho infantil na primeira infância, sob o olhar da Pedagogia Waldorf. Reconhecer o potencial do desenho implica no respeito ao indivíduo, sobretudo, o respeito à infância e as especificidades de cada criança. Cada criança tem seu tempo e amadurece conforme recebe estímulos adequados, respeito e boas referências para que possam se desenvolver como ser humano integralmente. O desenho da criança deve ser espontâneo, pois é justamente na espontaneidade que o ser humano tem a possibilidade de manifestar seu potencial e crescer saudavelmente e assim, refletir no papel todo seu desenvolvimento.

Vivemos em um mundo em que os adultos têm medo de se expressar, não conseguem manifestar suas emoções e sentimentos sem se preocupar com os julgamentos. Desta forma reproduzem esse pensamento a seus filhos. A criança é espontânea por si só, devemos respeitar suas criações e possibilitar espaços para que possam ser crianças – respeitando a infância e a infinita diversidade humana.

Para a construção da fundamentação teórica do trabalho, a princípio foi realizado um levantamento bibliográfico em duas bases de dados (descritas no Capítulo I) e, em seguida, foram feitas as leituras e análises dos princípios norteadores que alimentam o tema principal. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou o estudo caso para conhecer a realidade de uma classe de maternal, a qual atende crianças de um ano e oito meses a três anos e meio. Como estratégia para coleta de dados utilizou-se a observação, a partir do registro escrito e fotográfico. Ao final da pesquisa, com base na rica vivência e dos registros coletados ao longo do processo de pesquisa, fizemos uma breve reflexão acerca do desenho infantil sob o olhar da pedagogia Waldorf, de forma a contribuir com os estudos sobre os desenhos das crianças e suas diversas interpretações.

2. CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo são abordados a biografia de Rudolf Steiner – com base nos estudos de Meyer (1969), Bogarim (2012), Alvares (2010) – os princípios básicos da Antroposofia, a pedagogia Waldorf no mundo e no Brasil, o jardim de infância Waldorf e o desenho infantil à luz dessa pedagogia, a qual está fundamenta na Antroposofia.

Antes de apresentar os principais conceitos da Pedagogia Waldorf discorreremos sobre a ciência espiritual que fundamenta essa proposta pedagógica, com base nos estudos de Lanz (1997 e 1979), Steiner (1996 e 2013a), Schoorel (2013) e Radaelli (2003). Para pautarmos os princípios básicos da Pedagogia Waldorf foi utilizado como fontes principais os estudos de Lanz (1979), Steiner (1996 e 2013a), Schoorel (2013) e Meirelles (2004). A pesquisa foi realizada em um Jardim de Infância Waldorf, desta forma, se faz importante falarmos dos conceitos e estrutura funcional do mesmo, com base nos estudos de Steiner (2013b) Lanz (1979) e Bogarim (2012). Para iniciar os estudos acerca do desenho infantil falaremos sobre os estudos e contribuições de Lowenfeld e Brittain (1979), Gobbi (2002 e 2014) e também Kramer (2001) com sua abordagem acerca do respeito à infância. E finalmente, no último tópico deste trabalho abordaremos as contribuições acerca do desenho infantil na perspectiva da Pedagogia Waldorf segundo os estudos de Strauss (1996), Ignacio (2014) e Schoorel (2013).

Para o enriquecimento da minha pesquisa e para a elaboração deste referencial teórico foi realizado um levantamento bibliográfico em duas bases de dados a fim de ampliar as possibilidades de fundamentação teórica. As bases de dados consultadas foram: Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), utilizando as seguintes combinações de palavras-chave: Pedagogia Waldorf e Desenho Infantil.

Esse procedimento deu acesso às principais obras existentes sobre essa vertente pedagógica. Os artigos e teses encontrados possibilitaram a ampliação dos conhecimentos, mas não coube a essa pesquisa a utilização de todos os resultados. Dentre os textos, apenas um Trabalho de Conclusão de Curso traz o tema semelhante ao do trabalho que desenvolvo, tratando também do desenho infantil na perspectiva da Pedagogia Waldorf, fazendo discussões e apontamentos que são levados em questão na elaboração deste estudo.

2.1. Rudolf Steiner: uma breve biografia

A fim de refletir sobre o papel do desenho infantil durante o primeiro septênio, a pesquisa procurou por uma maior compreensão da essência humanística da Pedagogia Waldorf. Assim, iniciamos com a biografia do idealizador dessa proposta pedagógica – Rudolf Steiner.

Rudolf Steiner nasceu no dia 27 de fevereiro de 1861, em Kraljevec, na fronteira da Hungria com a Croácia. Filho de família simples, cujo pai trabalhava na Estrada de Ferro do Sul Hungria, passou grande parte de sua infância em meio as grandes movimentações das estações ferroviárias e em contato com a natureza (MEYER, 1969).

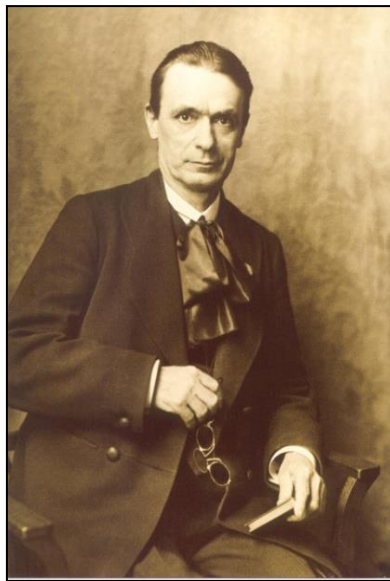


Figura 1- Rudolf Steiner. Fonte: <http://institutorudolfsteiner.org.br/?p=4430>

Segundo Meyer (1969), Steiner cresceu em uma atmosfera de Catolicismos Liberal, tendência dominante na Áustria durante aquele período. Sua família não seguia nenhuma religião, o pai por sua vez, era um “livre-pensador”, cujos interesses eram voltados à política. Em meio às circunstâncias, aquele pequeno garoto de atuações mais profundas e espirituais, sentia-se como um estranho em meio aos seus familiares, pois não podia manifestar tais sensações e sentimentos. Entretanto, enquanto estudante tivera que participar dos eventos promovidos pela igreja, bem como nos coros e na colaboração das missas e funerais. Essas atividades eram impostas pelo “mestre-escola”, uma vez que combinara com o pároco da igreja. Porém, aquele pequeno garoto contemplava de uma maneira diferente sua vivência no ambiente religioso. Segundo Meyer (1969, p.31), Steiner confessa que o tom solene língua latina e o ofício divino eram, para sua alma de menino, um elemento em que era prazeroso de se viver. Entretanto, não se refere ao que o pároco lhe ensinava no catecismo, mas sim “o que o oficiante do culto executa como intermediário entre

o mundo sensível e o suprassensível, tornou-se para o menino uma experiência profunda”. Contudo, o mundo litúrgico passou a ocupar um novo espaço quando o foi aceito na “Realschule”, escola secundária, cujo foco era o ensino técnico e científico.

Assim, coube a ele a difícil tarefa de harmonizar a doutrina religiosa tradicional com um novo pensamento. Meyer (1969, p.32) afirma que já nos últimos anos da escola, Steiner iniciou sua busca aos conhecimentos filosóficos, ainda que muito jovem já apreciava os estudos de Kant¹ bem como sua obra “Crítica da Razão Pura” entre outras obras.

Meyer (1969) assegura que a descoberta de um livro de geometria, quando Steiner ainda era menino, foi um dos momentos mais importante de sua vida. Pois aquele pequeno garoto, encontrava ali, em meio a geometria, a felicidade. Dedicando-se seus primeiros estudos acadêmicos na área das ciências exatas, acreditava que a geometria, vista como uma forma de saber produzida pelo homem, que, no entanto, possui uma definição completamente independente do mesmo, poderia tornar-se um modo pelo qual o ser humano, pudesse ter em si mesmo o conhecimento do mundo espiritual.

Somente após alguns anos, Steiner dedica-se intensamente aos estudos filosóficos, que por sua vez, possibilitaram novos caminhos para sua vida profissional. Devido ao seu grande interesse pelas obras de Goethe², Steiner foi convidado a participar na edição dos escritos científicos do autor. A partir desse trabalho ele passa ser o responsável pelas edições dos livros de Goethe, que foram publicados durante os anos de 1883 e 1991. Os pensamentos e ideias de Goethe serviram de pano de fundo para que Steiner pudesse se inspirar e desenvolver seus estudos e trabalhos, afirma a autora Alvares (2010):

De acordo com Wong (1987), este período foi de extrema importância para Rudolf, pois todos os conceitos contidos na teoria de Goethe, associados às suas ideias metafísicas, serviram de base para desenvolver e nortear seus futuros trabalhos. Os escritos de Goethe foram capazes de dar a Steiner uma unidade científica e pensamentos filosóficos que o fortaleceu e deu-lhe direção e propósito. A influência de Goethe é evidente em muitos trabalhos de Steiner, como também, em suas ideias de filosofia, ciência e arte (ALVARES, 2010, p.24).

Após a conclusão de seu doutorado em filosofia, pela Universidade Rostock, na Alemanha em 1891, tempos depois se muda para Berlim e após uma longa trajetória como orador e professor, envolve-se com a vanguarda da literatura e com os movimentos dos trabalhadores e com os pensadores da reforma religiosa. Nos anos de 1902 a 1912 torna-se um dos líderes da Sociedade

1 Immanuel Kant foi um importante filósofo modernista. Nasceu em 1724 e veio a falecer em 1804 em Königsberg Alemanha. Fonte de pesquisa: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/kant.htm>. Acesso em julho de 2014.

2 Johann Wolfgang Von Goethe foi um importante romancista, dramaturgo e filósofo alemão. Nasceu na cidade de Frankfurt em 28 de agosto de 1749 e morreu em Weimar, no dia 22 de março de 1832. Fonte: <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/goethe.htm>. Acesso em julho de 2014.

Teosófica³ da Alemanha, por conta desse novo cargo de responsabilidade, trabalha custosamente em seus escritos e como palestrante. Entretanto, em 1913, Steiner rompe os laços com a Sociedade Teosófica, por conta de algumas divergências com os demais representantes. Tempos depois com o apoio de seus seguidores funda a Sociedade Antroposófica (ULLRICH, 2000 *Apud* ALVARES, 2010).

Meyer (1969, p.39) nos conta que, apesar de toda sua vastidão e complexidade, havia em Rudolf Steiner uma grande aproximação com as atividades pedagógicas. Aos quatorze anos passou a atender alunos com aulas particulares, as atividades extras duraram cerca de quinze anos. No decorrer dessa empreitada, teve contato com muitos jovens com diferentes dificuldades de desenvolvimento. Essas experiências exigiram uma grande e vasta parcela de tempo durante sua juventude. Porém, esse foi um longo caminho de estudo, que lhe proporcionou uma ampla base de experiências, que teve como resultado, nas palavras do autor – “aquela realização de seu espírito que, em sua força emancipadora e autenticamente benfazeja (benéfica), traduziu-se na fundação da primeira Escola Waldorf, em Stuttgart, e no desenvolvimento de uma pedagogia revolucionária, aplicável a toda humanidade”. Esse foi o fruto “sazonado” que almejava desde a juventude – orientar seres humanos.

Essa proposta pedagógica recebeu o nome Waldorf por conta de um de um convite que veio a receber no ano de 1919 de Emil Molt, diretor de uma grande fábrica de cigarros chamada Waldorf-Astoria. Steiner foi convidado para assessorar uma escola fundamentada em sua proposta pedagógica, para atender os filhos dos funcionários (BOGARIM, 2013, p.40-41).

Outras Escolas Waldorf surgiram, mas tempos depois as escolas e a Sociedade Antroposófica foram fechadas pelos nazistas. As obras de Steiner foram queimadas e mais tarde veio a sofrer um atentado em Munique e todo seu movimento antroposófico foi transferido para a Suíça. Infelizmente seus movimentos foram proibidos também na União Soviética e no Leste Europeu até a abertura política no ano de 1989. Rudolf Steiner dedicou seus dois últimos anos de vida ministrando cursos, conferências e a seus escritos, vindo a falecer no dia 30 de março de 1925, deixando seus grandiosos saberes, livros e uma bela contribuição pedagógica para a humanidade (BOGARIM, 2013, p.41).

A partir da criação desta primeira escola, que ficou conhecida como Escola Waldorf Livre de Stuttgart, na Alemanha, outras escolas nasceram pelo mundo, colocando em prática os princípios pedagógicos desenvolvidos por Steiner, bem como seu profundo saber sobre a natureza humana (LANZ, 1997).

³ <http://www.sociedadeteosofica.org.br/>

2.2. Princípios básicos da Antroposofia

Nesse tópico aprofundamos os princípios básicos da Antroposofia para que assim, seja possível compreender com clareza a visão de ser humano pautada nessa corrente filosófica e conseqüentemente os fundamentos de sua Pedagogia Waldorf.

Rudolf Steiner através da Antroposofia procurou entender o mundo e o ser humano. O termo Antroposofia já era bastante usado por outros filósofos no século XIX, porém, para designar outras concepções. A Antroposofia de Steiner descreve uma nova visão de mundo pautada em vários planos, no qual, o plano físico não é o principal, mas sim apenas um deles. De um modo geral, a observação comum do ser humano é a partir dos sentidos físicos, conhecendo apenas os objetos do plano material. Steiner acreditava que outros aspectos da realidade, bem como os planos mentais e espirituais poderiam tornar acessíveis se desenvolvêssemos intencionalmente outras formas de observação, ou seja, outros pontos de vista (RADAELLI, 2003).

Assim, primeiramente é importante dizer que a Antroposofia não é uma religião, nem deve ser seguida como tal, ela difere-se por conta de sua investigação filosófica fundamentada em fatos concretos. Desta forma, ela acaba distinguindo-se do espiritismo, pois não segue caminhos esotéricos, Lanz (1997) nos explica:

Pois bem, a Ciência Espiritual Antroposófica ou ‘Antroposofia’, fundada e estruturada por Rudolf Steiner, afirma seguir essa via. Ela não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica por seu fundamento em fatos concretos e verificáveis, e distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo pelo fato de o pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial. (...) (LANZ, 1997, p.15, grifo do autor).

Segundo Lanz (1997, p.16) a Antroposofia é uma ciência e, tem como significado “sabedoria do homem”. Entretanto, não se trata apenas de uma visão antropológica, mas sim de uma “ciência do Cosmo”, na qual, o homem é centro e ponto de apoio dessa filosofia.

No pensamento Antroposófico, o ser humano é dividido em quatro elementos corporais: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e o “eu”. Lanz (1997, p. 19-20) explica que além de seu corpo mineral ou físico o ser humano possui um “conjunto individualizado e delimitado de forças vitais, ou seja, um segundo corpo não-físico que permeia o corpo físico”. Assim, esse segundo corpo funciona como uma espécie de conjunto de forças que dão vida ao ser, impedindo que a matéria siga suas leis químicas e físicas. Steiner chamou esse segundo corpo de corpo plasmador ou corpo de forças plasmadoras. Tornando-se um corpo vital que ele também o chamou de corpo etérico. Desta forma podemos compreender que o corpo etérico atua como um corpo que não se vê, mas é esse o “corpo” que conduz nosso corpo físico, explica Lanz (1997):

Assim como nosso corpo físico é constituído de substâncias físicas, o etérico extrai sua substância de um plano etérico geral (temos de empregar este termo 'substância', embora estejamos conscientes de que em domínios não-físicos não se deva, a rigor, empregar termos buscados no plano sensorial; mas nossa linguagem é elaborada para as coisas deste mundo, e não há palavras apropriadas para exprimir exatamente o sentido e a essência de fenômenos de outros planos. Esta observação é válida para todos os termos que empregaremos a seguir). Como o corpo físico é uma aglomeração individualizada de substâncias químicas, assim o corpo etérico é um verdadeiro 'corpo', embora não seja perceptível aos nossos sentidos comuns (LANZ, 1997,p.20).

O corpo etérico é responsável pela vida do ser humano, animal ou vegetal. É ele que envolve todas as funções vitais, bem como a respiração, processos bioquímicos e regeneração. Assim, quando o corpo etérico se retira do corpo físico, resta apenas uma matéria morta, ou seja, como corpo morto ele começa a se decompor (SCHOOREL, 2013).

No entanto, para além do corpo físico e do corpo etérico (vitalidade) existem outras forças que atuam no ser humano, outro corpo que também permeia o corpo físico e que está diretamente vinculado às sensações, desejos, vontades, tristezas e sentimentos, tal qual, foi nomeado por Rudolf Steiner de "corpo astral".

Lanz (1997. p24) afirma que o corpo astral domina o corpo físico e o corpo etérico, provocando nesses corpos a "especializações de funções, que se traduz pelos órgãos ociosos". Para Schooel (2013) o corpo astral é o corpo das aptidões e condutor da capacidade de pensar, sentir e querer do ser humano. Concedendo ao ser humano a competência de experimentar a dor, alegria, tristeza, lembranças e outras sensações.

Assim como o corpo etérico, o corpo astral também não é visível aos nossos olhos nus, mas conseguimos enxergar suas atividades no corpo físico. As movimentações do corpo astral utilizam como instrumentos o funcionamento dos nossos órgãos internos, bem como o coração, o fígado, os rins e também os nervos. Precisamos desses condutores para nos movimentar e nos percebemos como seres vivos. Durante o sono o corpo astral não está dentro do corpo vivo, mas sim no mundo espiritual, movimentando-se entre as estrelas (SCHOOREL, 2013, P.22).

Além e acima desses três corpos (físico, etérico e astral) o ser humano possui outro elemento, um quarto elemento que constitui sua entidade, o "eu". Melhor "dizendo, "ele é esse 'eu' (ego)", ao qual, os outros três corpos servem de apenas de base ou "envoltório" (LANZ, 1997,p.28).

Lanz (1997) afirma que por intercessão de seu eu, a pessoa participa de um plano que é superior ao plano astral, que pode ser chamado de espiritual, no qual possui um elemento espiritual individualizado e totalmente simples, mas que o constitui dentro do seu próprio ser. O "eu" concede a personalidade de ser humano, ele pensa, sente e deseja por meio de seus corpos inferiores, despertando os sentimentos contraditórios, como o amor e ódio, cobiça e renúncia, cometendo atos bons e ruins.

A organização do “eu” é o próprio fundamento corpóreo do ser humano. Sendo essa uma entidade espiritual eterna, que caminha eternamente a aprender a praticar o bem a partir de seu livre-arbítrio. (Schoorel, 2013, p.23) (...) Assim, quando o eu adquire força absoluta, sozinho, consegue transformar o corpo das sensações ou astral, resulta-se no que Steiner (1996) chamou de ‘personalidade espiritual’. Essa transformação “consiste essencialmente num aprendizado, num enriquecimento da alma com ideias e conceitos mais elevados” (STEINER, 1996, p.19).

Com base nessa visão de ser humano estabelecida por Rudolf Steiner, é possível compreender que a pessoa é constituída por quatro elementos essenciais para sua existência, na qual, o corpo físico não é o corpo principal, para além desse corpo são necessários outros corpos e/ou entidades, nas quais podemos imaginá-las como ‘camadas’ que contornam o corpo físico, nas quais, juntas, lhe concedem a vida, logo, a existência.

No entanto, além desses quatro elementos constitutivos da pessoa (corpo físico, etérico, astral e o eu), Steiner ao estudar as atividades anímicas (alma), chegou à conclusão que essas quatro repartições podem se reduzir a três: o pensar, o sentir e o querer. Essas três divisões não se limitam às atividades anímicas, elas refletem também na constituição física e nos estados de consciência da mente humana (LANZ, 1979, p.27).

Assim, nessa linha de pensamento, o corpo humano é considerado composto por cabeça, tórax e abdome e conseqüentemente pelos demais membros, no entanto, ora essa divisão não é casual. “A cabeça e o sistema abdome-membros formam uma polaridade” (LANZ, 1979, P.27).

O pensar está localizado no sistema neuro-sensorial, centralizado na cabeça, na qual, além do cérebro está a maior parte dos sentidos e também o cerne do sistema central. O querer está localizado no sistema metabólico motor, centralizado na região abdominal, no qual, os movimentos peristálticos (inconscientes) e os processos de transformação são guiados pelos trabalhos preparatórios dos membros, juntos, tem a finalidade de “incorporar” o mundo material aos organismos por meio da alimentação e todos os processos relacionados, como por exemplo, a digestão, secreção e etc. E o sentir, está diretamente relacionado ao sentimento e a semiconsciência, ou seja, constituindo uma atividade intermediária. Assim, é “dentro de si” que o ser avalia manifestando reações positivas ou negativas, de agrado ou não, preferencia por determinados alimentos, situações etc. Entre os extremos de pensar e do querer, o sentir se faz mediador, uma vez que está relacionado ao coração e à circulação (sangue) e à respiração, em outras palavras, está ligado a todos os processos rítmicos que originam da região torácica, mas que também abrangem o corpo todo (LANZ, 1979, p.27-28).

Lanz (1979) elaborou dois quadros explicativos para uma compreensão clara e integral de todo esse sistema elaborado por Steiner, bem como as relações das três repartições (tridivisão ou

trimembração) do ser humano (pensar, sentir e o querer). Abaixo segue uma reprodução dessas tabelas para maiores esclarecimentos.

PENSAR	SENTIR	QUERER
(Intelecto)	(Sentimento)	(Metabolismo e movimentos)
Plena consciência	Semi-consciência	Inconsciência

Tabela 1-Tridivisão do ser humano

SISTEMA	PRINCIPAL LOCALIZAÇÃO DO CORPO	ESTADO DE CONSCIÊNCIA
Neuro-sensorial	Cabeça	Consciência total: vigília
Rítmico-circulatório	Tórax	Semiconsciência : sonho
Metabólico-motor	Abdome e membros	Inconsciência: sono

Tabela 2- Sistema organizacional da tridivisão do ser humano

Após essa breve síntese do pensamento antroposófico de Rudolf Steiner, podemos compreender sua proposta educacional, criada em 1919, chamada de Pedagogia Waldorf, cuja origem de seu nome, foi revelada no primeiro tópico do Capítulo I. E consequentemente, compreenderemos com mais clareza também o desenvolvimento do desenho infantil.

No próximo tópico apresentamos os principais conceitos da Pedagogia Waldorf e todo seu envolvimento e preocupação com o desenvolvimento pleno do ser humano.

2.3 A Pedagogia Waldorf

Nascida em meio ao caos ocasionado pela Segunda Guerra Mundial, a vertente educacional nomeada de Pedagogia Waldorf é uma proposta educacional transformadora, uma pedagogia que vai além dos conceitos já existentes pautados na lógica da fisiologia, psicologia e das ciências naturais. A Pedagogia Waldorf traz algo diferente, ela concebe a pessoa como uma “unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa” (MEIRELLES, 2004, p.16).

A Pedagogia Waldorf é fundamentada pela Antroposofia – Ciência Espiritual –, idealizada por Rudolf Steiner. A Antroposofia e seus princípios não são ensinados nas escolas Waldorf, pelo contrário, respeita-se a liberdade espiritual dos alunos e familiares. É importante lembrar que a

Antroposofia não é uma religião, mas sim, uma visão de mundo e de pessoa obtida segundo métodos científicos. A partir dessa cosmovisão (sua visão de mundo e de homem) de Steiner decorre a imagem do mundo, sobretudo a própria existência das escolas Waldorf e o trabalho de seus professores (LANZ, 1979).

De acordo com a visão de Steiner, o mundo e toda a sua existência possui um sentido, logo, considera que nada é fruto do acaso. Desta forma, Lanz (1979) nos explica que:

(...) O homem, fazendo parte do Universo, também estrutura, e sua existência tem “sentido”. Ele se projeta na “Humanidade”. Esta palavra, em português, significa “qualidade do que é humano”, mas também “conjunto de todos os homens”. A pedagogia Waldorf aceita-a em ambos os sentidos. De fato, a Antropologia elaborada por Steiner tem por objeto o homem como indivíduo. Mas a pedagogia Waldorf não se limita a essa visão: baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre homens: em primeiro lugar, aquele entre o professor aluno. Toda pedagogia está pois, centrada neste fenômeno arquetípico, ao mesmo tempo humano e inter-humano: a relação *aluno-professor* – *ela é o cerne da pedagogia Waldorf* (LANZ,1979,p. 71).

Sabemos que as relações afetivas dentro e fora da escola são caminhos fundamentais para boas relações, sobretudo dentro das salas de aula. Nas escolas Waldorf esse é o conceito principal – a relação professor-aluno e vice-versa. Segundo Lanz (1979) são os professores que “representam” a pedagogia, colocando-a em prática, desta forma cada professor Waldorf recebe seus alunos partindo desse conceito geral. O professor deve ter a consciência dessa atuação e considerar os diferentes contextos de cada criança, considerando essa função, uma tarefa especial, principalmente quando se deparar com alunos com dificuldades específicas.

Como já estudamos no tópico anterior, para além das quatro entidades ou membros que compõem o ser humano (corpo físico, etérico, astral e o eu), na visão Antroposófica o estudo e compreensão do ser humano acontece a partir das três expressões da alma definidas por Steiner – o pensar, o agir e o querer –.

Para Steiner, a vida não decorre de forma linear, mas sim em ciclos, que se desenvolvem e passam por grandes transformações a cada sete anos, assim, as entidades não nascem ao mesmo tempo, cada entidade nasce ao longo de cada ciclo, nos quais, Steiner chamou de “setênios”. Em cada ciclo, ou a cada setênio, um determinado membro da entidade humano se desenvolve de forma mais intensa. “A personalidade, isto é, o ‘EU’, ‘vive’ então principalmente nesse membro (LANZ, 1979.p.35).

Ao nascer, a pessoa já possui os quatro membros constituíveis, pois do contrário não seria humano. Mas na realidade, primeiramente nasce apenas o corpo físico e os outros membros/corpos, florescem e se fortalecem na medida em que o ser humano se desenvolve; Como por exemplo, o corpo etérico ganha vida ao longo dos sete primeiros anos –1º setênio. O corpo astral no 2º setênio e o fortalecimento do EU no 3º setênio. A contribuição de Steiner no âmbito

educacional deixa claro que, embora os setênios possam ser observados por toda a vida, na educação estuda-se o ser humano até o 3º setênio.

Com base nos estudos de Steiner (2013) e das contribuições dos estudiosos Lanz (1979, 1997) e Schoorel (2013) elaborei o quadro abaixo para esclarecer o nascimento desses membros e o despertar de cada setênio. Entretanto, é importante lembrar que o foco desta pesquisa é o primeiro setênio, no entanto, ao apresentar os princípios básicos da antroposofia, se faz necessário uma breve apresentação dos princípios que abrangem cada setênio. Abaixo elaborei um breve resumo de cada ciclo, com base nos estudos de Lanz (1979).

Tabela 3- Desenvolvimento dos membros constitutivos e os setênios

CORPO FÍSICO	CORPO ETÉRICO	CORPO ASTRAL	ORGANIZAÇÃO DO EU
Nascimento	Sete anos (1º setênio)	Quatorze anos (2º setênio)	Vinte e um anos (3º setênio)

- 1º setênio – infância (de zero a sete anos):** O corpo etérico está em processo de individualização, pois ainda tem ligação com as forças etéricas universais e durante esses sete primeiros anos de vida se encontra em um processo de amadurecimento do corpo físico. A imitação é a grande força da criança durante o primeiro setênio, é pela imitação que ela cria, mesmo ainda sem a consciência, o fundamento para sua moralidade futura. Por isso é necessário um grande cuidado e preparação dos adultos para atuarem com as crianças desse período.
- 2º setênio - puberdade (de sete aos quatorze anos):** Após os sete anos de vida o corpo etérico finalmente floresce no corpo físico, tornando-se autônomo, agindo em outras atividades do corpo. O fim de seu trabalho plasmador sobre o corpo físico da criança é manifestado como o nascimento dos dentes e na constituição dos dentes definitivos. O corpo astral começa a desenvolver e amadurecer aos poucos. A personalidade da criança desabrocha e os sentimentos e as emoções florescem, marcando fortemente o agir e o sentir. A idade escolar (Ensino Fundamental) vai dos sete aos quatorze anos, durante esse período nasce a individualidade sentimental do jovem. Aos doze anos o corpo astral alcança o pleno desenvolvimento, marcando a chegada da puberdade e um novo ciclo de mudanças na vida do ser humano.

- **3º setênio- adolescência (dos quatorze aos vinte e um anos):** O corpo humano, mais interiorizado e reservado, vive nesse ciclo, crises entre as forças do EU, que se manifestam cada vez mais, juntamente com as forças anímicas já existentes. Nessa fase o indivíduo entra em choque com o mundo exterior, lutando com seu espírito crítico e seu raciocínio. Durante esse percurso, rumo à maturidade intelectual, ele enfrenta também as responsabilidades atribuídas com a chegada da maioridade.

Segundo Steiner (2013a), o estudo antroposófico visa à compreensão do ser humano em seu todo, de acordo com sua essência corpórea, anímica (alma) e espiritual. Assim, essa compreensão integral de pessoa é estudada não somente pela observação interna, abstrata e morta, mas sim por uma observação que seja viva e que também possa, através dos conceitos vivos, acompanhá-la e compreendê-la por sua entidade composta de espírito, alma e corpo em sua plena vitalidade. Com base nessa visão, teremos condições de enxergar perfeitamente as metamorfoses do elemento humano ao longo de sua vida. A pessoa passa por grandes transformações desde o nascimento até a primeira troca dos dentes em seguida por outra mudança em seu desenvolvimento que vai da troca dos dentes até a maturidade sexual, na qual as crianças do ensino fundamental se encontram e ao desenvolvimento que segue a maturidade sexual.

Após o nascimento do corpo físico (que estava protegido pelo corpo da mãe em um envoltório materno), fica exposto ao ambiente físico do mundo externo. Assim, o corpo agora responde as forças e elementos do mundo fora da barriga da mãe, ou seja, sem a proteção que tinha antes. Até os sete anos, o corpo humano deve atingir em si mesmo uma tarefa totalmente distinta das tarefas das demais épocas da vida. Durante o primeiro setênio, os órgãos físicos assumem suas formas definitivas e sua estrutura recebe disposição e direções. O fenômeno do crescimento ainda não foi concluído, ele ainda está em movimento, mas se produz sempre conforme as formas elaboradas durante cada período acenado. Assim, se as estruturas forem elaboradas perfeitamente, o crescimento transportará as formas apropriadas, caso contrário, haverá algumas deformações. O primeiro setênio é o ciclo mais importante da vida do ser humano, por isso, é preciso um olhar muito cuidadoso durante essa fase tão importante que é a primeira infância, pois alguns descuidos podem ser irreparáveis. Assim como a natureza proporcionou um ambiente adequado para gerar e receber o corpo físico, o educador deve fazê-lo depois, após seu nascimento, uma vez que apenas um ambiente físico adequado e preparado para atuar sobre a criança de maneira positiva, para plasmar corretamente seus órgãos (STEINER, 1996, p.23-24).

O educador na Pedagogia Waldorf deve atentar-se ao aluno integralmente, ele deve ter conhecimento profundo do ser humano, logo, do desenvolvimento e particularidades, dos mesmos,

a cada setênio. O professor deve atuar verdadeiramente e com amor no que faz, não somente um amor social pela profissão, mas amar os alunos, para que assim, consiga enxergar além do que se vê a olho nu. Essas marcas que, consciente ou inconscientemente criam-se nas memórias físicas ou mentais das crianças são resultados de um sistema que favorece a repressão e a não liberdade. No entanto, acredito que algumas marcas são para sempre sim, mas que muitas outras podem ser reparadas, com muito profissionalismo e entendimento humano.

O educador deve ser um artista na sala de aula, atuando pedagogicamente com vigor e prazer perante seus alunos. Assim como os demais adultos, o professor é a referência para as crianças, principalmente no primeiro setênio, em que as crianças são essencialmente movidas pela imitação. Elas precisam de boas referências e de um ambiente adequado, livre de julgamentos e repressões. Por isso, segundo Steiner o Jardim de Infância é o melhor lugar para a criança pequena (falaremos mais sobre o Jardim de Infância a seguir.)

O trabalho do professor nunca acaba obviamente que em outras vertentes pedagógicas o mesmo acontece, cada um percorre diferentes caminhos, no entanto, a base espiritual da Antroposofia, possibilita ao educador outro modo de aceitar e compreender o ser humano, sobretudo, as crianças, proporcionando a elas a pureza e uma base consistente para sua formação, valorizando o corpo, possibilitando espaço para que o pensar, o sentir e o querer caminhem juntos para que a criança se desenvolva plenamente.

2.3.1 A Pedagogia Waldorf no Brasil

Segundo Bogarim (2012), a Pedagogia Waldorf chegou ao Brasil no ano de 1954, quando um grupo de emigrantes se reuniram a fim de concretizar em nosso país os ensinamentos antroposóficos e os saberes pedagógicos de Rudolf Steiner, com a intenção de inseri-los na realidade brasileira. Desta forma, professores alemães foram convidados para colaborar no planejamento da escola e também na formação dos professores.

No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada em 1955 na cidade de São Paulo por pais e educadores que estudavam as propostas de Rudolf Steiner. A Escola Waldorf Rudolf Steiner⁴ (EWRS) foi a pioneira dos estudos antroposóficos no Brasil e a partir dessa primeira iniciativa, muitas outras escolas Waldorf nasceram pelo Brasil.

Segundo Radaelli (2003, p.11), a partir dessa primeira iniciativa, surge a necessidade de uma formação específica para os educadores, e foi justamente em 1970 que surgiu o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil idealizado por Rudolf Lanz e sua esposa Mariane Lanz.

⁴ Informações obtidas no site da Escola Waldorf Rudolf Steiner <http://www.ewrs.com.br/index.php/historia-da-ewrs>

Segundo o Instituto⁵ de Desenvolvimento Waldorf (IDW), o ano de 1997 é marcado pela reformulação das propostas dos cursos de formação. O seminário passou para o período noturno, abrangendo assim os professores atuantes que estão em busca de uma formação mais sólida. O Seminário tornou-se o Centro de Formação de Professores Waldorf que funciona como Escola Normal, autorizado pelo Parecer CEE n° 576/97 e pela Portaria da Dirigente Regional da 17ª Delegacia de Ensino da Capital, que possibilitaram a sua instalação e funcionamento. O curso tem uma carga horária de 1600 horas, que são distribuídas ao longo de 4 anos e já formou centenas de professores Waldorf. Além de sua formação voltada aos conhecimentos antroposóficos, a proposta pedagogia Waldorf valoriza muito a arte, desta forma, nos cursos de formação, a metodologia e a didática utilizam diferentes caminhos artísticos. Durante a formação os estudantes têm também aulas de canto, flauta, pintura, modelagem, trabalhos manuais, teatro, movimento e arte da fala. Há projetos para formulação de um curso de nível superior

Devido a grande expansão da Pedagogia Waldorf pelo Brasil, surge à necessidade de conservar e potencializar a essência dos estudos de Steiner. Assim, a partir desse grande movimento e da união das Escolas Waldorf, nasce uma instituição que contemplará todas as iniciativas Waldorf no Brasil, chamada Federação⁶ das iniciativas Waldorf do Brasil (FEWB). A federação surgiu no ano de 1998, com a intenção de agrupar todas as Escolas Waldorf do país, atendendo a decisão do Conselho Estadual de Ensino no Estado de São Paulo.

A pedagogia Waldorf têm conquistado um novo espaço no âmbito educacional, segundo os dados disponibilizados pelo site da FEWB, atualmente existem aproximadamente 62 escolas Waldorf filiadas a federação em nosso país, aos poucos outras Escolas Waldorf e Jardins de Infância nascem e com elas a quebra e a (re)construção de novos paradigmas educacionais, preocupados não somente com o ensino, mas com o olhar específico para o desenvolvimento efetivo do ser humano.

2.3.2 O Jardim de Infância Waldorf

Considerando que a pesquisa foi realizada em um Jardim de Infância Waldorf, torna-se relevante reservar um tópico para apresentar um pouco da proposta do Jardim de Infância. Neste tópico serão abordados os principais aspectos e conceitos da rotina de um Jardim de Infância

⁵ Informações obtidas no site do Instituto de Desenvolvimento Waldorf: <http://www.idwaldorf.com.br/site/projeto-faculdade-waldorf-de-pedagogia>

⁶ Informações obtidas no site oficial da Federação das Escolas Waldorf no Brasil: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Historia.php>

Waldorf, utilizando como base principal a obra “A Pedagogia Waldorf : caminhos para um ensino mais humano” de Rudolf Lanz (1979).

Os primeiros anos de vida da criança são essenciais para sua formação, enquanto ser humano, ela precisa de um ambiente adequado. Segundo Lanz (1979), o Jardim de Infância é uma solução de emergência, pois o ideal seria que uma criança, na primeira infância, estivesse com a mãe, em um ambiente familiar, brincando com os irmãos e vizinhos, em contato com a natureza e com todos os afazeres diários de uma casa.

No entanto, se pararmos para pensar, se naquela época em que Rudolf Steiner escreveu sua proposta já era difícil manter um ambiente familiar saudável, atualmente é ainda mais complexo. Atualmente mães e pais passam o dia todo fora de casa trabalhando ou comprometidos com atividades diversas, e já não conseguem dedicar-se aos filhos como gostariam, explica Lanz (1979)

[...] “ambiente familiar não existe mais: os pais estão ausentes, sem que haja membros de uma família mais ampla, exceto um ou dois irmãos, no máximo; no ambiente fechado de um apartamento onde não existe “vizinhança” nem redondezas, os afazeres diários se resumem no manuseio de aparelhos elétricos, à TV, etc. Tudo isso no meio de cidades poluídas, barulhentas, num ambiente artificial e nervoso” (LANZ, 1979, p.99).

Vivemos em um período em que o brincar livre foi substituído por aparelhos tecnológicos. Os lares se resumem a pequenos apartamentos sem espaço para as crianças correr e brincar livremente com a natureza, mas até aí, particularmente não vejo problema, pois há espaços públicos para que os pais possam levar seus filhos para brincarem, correrem, mexer na terra etc., falta-se tempo. No entanto essa é outra discussão, que não cabe a essa pesquisa aprofundar.

Mas o fato é que, infelizmente nossas crianças frequentam as escolas desde muito pequenas e grande parte das instituições não estão preparadas para recebê-las adequadamente, tampouco proporcionar aos nossos pequenos um ambiente aconchegante e acolhedor, ou seja, um ambiente em que elas sintam-se protegidas e ao mesmo tempo livres para que possam desenvolver-se saudavelmente, socializar com crianças de diferentes idades e se expressar sem repressões e brincar.

Entretanto, a proposta do Jardim de Infância Waldorf é que ele seja como uma extensão do lar, onde as crianças pequenas possam conviver com as crianças maiores, bem como convivem com seus irmãos. Assim, os grandes são encarregados de cuidar e respeitar os menores (LANZ, 1979).

Cada turma possui sua própria sala e brinquedos. O espaço externo, ou seja, o Jardim, deve ser repleto de árvores e pequenos obstáculos, como por exemplo, morros, gangorras, e troncos de arvores. O dia-a-dia é organizado com varias atividades práticas, como regar as plantas, organizar a sala, os brinquedos e a mesa do lanche. Entretanto, essas atividades devem acontecer naturalmente, sem o peso da obrigação e constrangimento (LANZ, 1979).

Durante o primeiro setênio, o princípio básico educativo é a imitação. Nossas ações, falas, atitudes e todas as forças que emanam do mundo, são fatores de extrema influência no desenvolvimento físico e emocional das crianças, explica Lanz (1979)

A criança absorve inconscientemente não só o que existe sob aspecto físico ao seu redor: o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra na criança e é absorvido pelo corpo etérico. Ora, este plasma nessa idade o corpo físico, formando os órgãos, criando disposições e influenciando funções metabólicas e outras. As influências que emanam do mundo ambiente exercem, portanto, efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, efeitos que farão sentir durante toda a vida futura. Essas influências exteriores abrangem desde o aspecto do quarto e dos móveis e quadros, até os pensamentos e sentimentos das pessoas que lidam com a criança. Todo o clima sentimental e moral em que vive atuam sobre ela (LANZ, 1979,p.38).

Desta forma, a criança, inconscientemente repete o que observa ao seu redor, pais, irmãos, familiares e claro, os educadores, tornam-se referências importantíssimas para as mesmas. Assim, nossas ações e atitudes surtem efeitos, tanto positivos como negativos nos processos de formação da criança. Cabe a nós, adultos, pensarmos e refletirmos antes de atuarmos na presença das crianças. A criança na primeira infância absorve todas as energias do mundo e reproduz facilmente aquilo que possui como modelo.

Por mais livre que seja a rotina do Jardim de Infância, sua proposta, possui uma organização. O dia-a-dia é dividido ritmicamente com atividades simples, brinquedos, brincadeiras e ocupações, na qual, cada criança brinca por si só. Pode haver também, uma atividade em comum ou direcionada, para que o grupo se fortaleça e torne o clima da sala ainda mais harmonioso. Em um segundo momento, as crianças são levadas para o jardim, para que possam correr e brincar livremente, sozinhas ou em grupo, entretanto, os grupos são formados espontaneamente. (LANZ, 1979, p. 100)

Lanz (1979, p.100) afirma que as ocupações isoladas, ou em grupos, como por exemplo, pintura em aquarela, deve ser planejada previamente e não ser realizada como uma atividade improvisada, para passar o tempo. É válido ressaltar que atividade com a aquarela é um momento para que as crianças possam descobrir e vivenciar as cores a partir da fluidez da água. Contudo, a espontaneidade da criança é considerada e levada a sério, pois não há interferências em suas criações, tampouco a utilização de desenhos prontos para colorir ou reproduções, na verdade, essa é uma ação proibida nas Escolas Waldorf (falaremos com profundidade no tópico voltado especialmente para o desenvolvimento do desenho infantil). Desta forma é importante ressaltar que é crucial que a criança sinta-se à vontade, pois o único critério é a vivência das cores. A proposta é permitir que a criatividade seja explorada, de forma tal que, o papel em branco ganhe vida e muitas cores.

A terra e a água possuem um grande papel para as crianças, por se tratar de matérias que fluem e que são facilmente moldáveis. Segundo Lanz (1979), esses materiais têm ligações com a fluidez das forças etéricas nas crianças, forças que são atraídas por tudo que se movimenta e faz parte de seu cotidiano. Desta forma, é importante estimular os movimentos e os impulsos naturais das crianças, para que elas não se prendam ou se condicionem aos ritmos mecanizados que somos submetidos. Em contra partida, é necessário que a criança se conheça, e é justamente através dos movimentos livres de seu corpo que ela reconhecerá, mais tarde, em seu corpo físico, suas habilidades e limites (LANZ, 1979, p.101).

Os móveis e brinquedos da classe são adequados conforme o tamanho e idade das crianças, bem como a mesa, cadeiras, casinha e os objetos contidos nela (geladeira, fogão, pia de lavar louça e outros).

O ambiente do Jardim de Infância deve ser acolhedor e aconchegante, de modo que as crianças sintam-se protegidas e livremente à vontade. Os objetos não devem fugir da essência natural, os brinquedos são todos naturais e a grande maioria de madeira. As crianças brincam com tecidos, pequenos troncos de árvores, pedras, galhos, sementes e muita terra.

Lanz (1979, p.101) afirma que a criança deve ter confiança no mundo, por isso “cada objeto pelo seu material, deve ser o que parece ser”, ou seja, nada de matérias que fujam da realidade, como por exemplo, matérias e brinquedos de plástico e/ou sintéticos, simbolizando um mundo de mentira. Daí a exigência da utilização de matérias naturais. Pois, segundo essa visão educacional a partir desses procedimentos, nasce na criança uma extraordinária segurança e confiança no mundo de um modo geral, por isso a expressão bastante utilizada no primeiro setênio “O mundo é bom!”.

Outro momento extremamente importante do Jardim de Infância é a alimentação, as refeições acontecem como um grande ritual. Há todo um preparo que antecede a alimentação, bem como a organização da sala, da mesa, lavar as mãos, sentar corretamente, agradecer e finalmente alimentar-se adequadamente (LANZ, 1979, p.100).

Nas escolas Waldorf e nos Jardins de Infância, preza-se muito pelo cuidado à alimentação, proporcionando às crianças alimentos saudáveis e frescos, preparados na escola. Muitas vezes as crianças, juntamente com as jardineiras (professoras do Jardim de Infância) preparam seus lanches e, em muitas escolas, colhem os alimentos da horta direto para o consumo, ação que valoriza a riqueza e a importância de uma boa alimentação, desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto importante é o conto de fadas, uma das atividades mais importantes realizadas no dia-a-dia do Jardim de Infância, considerado um excelente adjuvante pedagógico. Segundo Lanz (1979, p.102) os contos populares antigos, bem como os dos irmãos Grimm

possuem conteúdos “imensamente sábio, que transmite, numa forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual cujo objetivo é a evolução espiritual da humanidade e do indivíduo”, despertando àqueles que estão ouvindo um mundo rico e misterioso como os dos nossos sonhos.

Os elementos arquetípicos⁷ presentes nos contos de fada podem amparar as crianças, no sentido de superar os medos e as sensações angustiantes, confortando-as perante aos seus anseios (BOGARIM,2012).

Na Pedagogia Waldorf, os professores não leem os contos, eles narram as histórias, dando ênfase a cada personagem, formando assim, imagens na mente de quem está ouvindo. Segundo Lanz (1979, p.103) essas imagens podemos encontrar princípios orientadores da evolução humana, exemplifica:

O estado original de harmonia e perfeição (o reino); a queda (“a madrasta”, as andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das trevas, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más) o despertar da inteligência (anões que auxiliam outros seres elementares), a alma que luta (a “ princesa” vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta a um estado de harmonia (o casamento feliz da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fadas revelam essa origem oculta que continha, para gerações remotas, toda a moralidade de que precisavam, além de satisfazerem sua “ curiosidade” histórica (LANZ, 1979, p.103).

Por esse motivo, os contos de fada representam para as crianças um elemento inexaurível, em determinada idade. Suas imagens mostram as tendências e anseios que conseqüentemente projetam na alma infantil, “gravando em seu subconsciente ideias e anseios que, mais tarde, transformam-se naturalmente nos ideais e aspirações da vida”. Os contos de fada possuem uma grande e profunda afinidade com a alma infantil (LANZ, 1979, p.103).

Steiner (2013b, p.75) acredita que o que realmente importa no Jardim de Infância é que as crianças se adaptem às poucas pessoas que o dirigem, ou seja, os educadores, que as mesmas, procedam com naturalidade, de forma que, as crianças recebam estímulos para imitarem suas ações. É importante lembrar que essas ações devem acontecer naturalmente e não algo imposto, ou seja, demonstrando às crianças como se faz. A criança durante seus primeiros anos de vida não quer cumprir aquilo que lhe é dito, mas sim, imitar o que o adulto faz. Por isso, é importante que elas aprendam a partir do que é real, da vida propriamente dita e não sigam padrões que futuramente terão que aprender, ou seja, da cultural intelectual do adulto. O que realmente importa no Jardim de Infância é que as crianças imitem a vida.

O Jardim de Infância é o lugar ideal para que as crianças pequenas possam crescer saudavelmente, tendo a oportunidade de se conhecer, conhecer o próximo e assim poder respeitar-

⁷ C. Jung (2011, p.13) designa o conceito de arquétipo presente nos contos de fadas e nos mitos por “inconsciente coletivo”, ou “representações coletivas, ou conteúdos psíquicos que ainda não foram submetidos a qualquer elaboração consciente”. (*Apud* BOGARIM,2012, p.76)

se e respeitar o próximo e o mais importante, vivenciar as atividades de vida diária, como o preparo das refeições, cuidados com a limpeza da casa, das roupas e etc. A criança pequena de hoje em dia entra em contato com aparelhos tecnológicos, brinquedos que brincam sozinhos, bonecas que falam, carrinhos de controle remoto, entre outras coisas que inibem e limitam sua capacidade de criar e viajar em um mundo de “faz de conta”, de criar suas próprias brincadeiras, de empurrar seu carrinho, de dar voz às suas bonecas e inventar histórias. Perdem muito tempo sentadas em cadeiras enfileiradas ouvindo o que convém somente ao adulto, perdendo o que há de melhor da vida – brincar e ser criança–.

2.4. A importância do desenho infantil

Muito se estuda sobre o desenho infantil, mas quase nada com um recorte específico em torno da produção das crianças pequenas. Quando iniciamos um pensamento de analisar o desenho infantil e percebê-los como uma forma séria e particular, devemos antes de tudo, considerarmos estas crianças como sujeitos únicos que são, detentores e autores de história e cultura, com características específicas ao ser adulto, porém, totalmente distantes da imagem corrente de “adulto-em-miniatura ou cidadão-de-amanhã. São, sim crianças: cidadãos de pouca idades, hoje” (GOBBI, 2002).

Infelizmente as crianças não são respeitadas integralmente, os adultos, de um modo geral, não somente os que atuam em instituições escolares reproduzem modelos estereótipos de educação, de forma tal que, as crianças são moldadas para garantir que se enquadrem aos padrões estabelecidos pela sociedade, pouco se faz para reverter essa lógica de modo saudável para esses pequenos.

As concepções de infância oscilam, conforme a instituição de ensino. Acredito muito no potencial da diversidade cultural e social que caracterizam essas diferentes concepções, entretanto, seria ideal que todas essas visões de mundo tivessem o mesmo objetivo – o respeito à criança. A criança é desrespeitada e vista como um ser sem voz, como aquele que somente deve obedecer e jamais opinar sobre algo, tampouco sobre a si mesma. Ela é aquela que desde pequena está sujeita a presenciar a realidade da pior maneira possível e ainda ouvir os adultos dizer, – “pode falar, ela não entende nada, é criança”.

Diante desse levantamento, Kramer (2001) nos coloca como plateia acerca desse assunto, fazendo o seguinte questionamento:

Se, agora, dirigimos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças, o que vemos? Falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. O observando o cotidiano no trabalho. Na política, nas relações familiares, vemos a falta de diálogo e de escuta do outro (KRAMER, 2001, p.6).

Acredito que esses questionamentos devam ser realizados em diferentes espaços em que se trabalha com seres humanos, a escuta e o respeito está entrelaçado, de forma que, um promove o outro. Se você quer ser ouvido, é necessário ouvir o outro, independente de sua idade, classe social, etnia e etc.

O respeito ao próximo deve existir desde criança, desde o momento em que o bebê está ainda na barriga da mãe. Parar para ouvir o que uma criança tem a dizer, para muitos, não é uma atitude necessária, afinal, é só uma criança, e deve apenas ouvir e obedecer aos adultos. Além de causarmos intensas marcas, ensinarmos as crianças a se tornarem adultos intolerantes. E é justamente nessas atitudes que perdemos a oportunidade de ouvir e crescer junto àquela pessoa que está em formação e que, como todo ser humano, sobretudo a criança, possui muitos saberes para nos ensinar.

Desta forma, a escuta e o respeito não cabe somente aos adultos, pois as crianças, conforme Kramer (2001) não são seres inferiores ao adulto, mas sim “cidadãos de pouca idades, hoje”. Ou seja, para que possamos receber respeito, independente da idade, é necessário, primeiramente, respeitar. Boas atitudes e comportamentos servem de exemplos, ou melhor, de inspirações para que haja a transformação do outro, talvez um dia, do mundo como um todo também. Para a criança pequena, essas atitudes são primordiais para sua formação e desenvolvimento.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970) os primeiros anos de vida da criança são decisivos para seu desenvolvimento. Nesse período que se estabelece os moldes de aprendizagem, maneiras e uma definição de si mesma como ser, que terá reflexos por toda vida. A arte pode contribuir significativamente para esse desenvolvimento, pois é exatamente na interação entre a criança e o meio em que ela vive que a aprendizagem se inicia. Apesar de pensarmos que a arte começa com o primeiro rabisco que a criança faz em uma folha de papel, na realidade, ela estreia muito antes.

Embora pensemos, geralmente, que a arte começa com o primeiro rabisco que a criança faz, num pedaço de papel, na realidade, principia muito mais cedo, quando os sentidos estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e a criança reage a essas experiências sensoriais. Tocar cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas, quer se trate de nível infantil ou de artista profissional (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p.115).

Mesmo que a criança se expresse vocalmente muito cedo, seu primeiro registro adota, constantemente, a forma de garatuja, isso por volta de seus dezoito meses de idade. Esse é um importante acontecimento no seu desenvolvimento, pois é o início da expressão que a guiará não somente ao desenho e a pintura, mas às palavras escritas futuramente. Conforme o modo que essas primeiras garatujas forem concebidas pode ter grande importância no decorrer de seu crescimento. Entretanto, a própria palavra “garatuja” tem, para os adultos conotações negativas.

Esse vocábulo pode sugerir uma perda de tempo ou, então ausência de conteúdos válidos. Na realidade, a garatuja pode ser exatamente o posto de tudo isso, pois o modo como se recebem esses primeiros rabiscos e a atenção que se lhes presta podem ser a causa de a criança pequena desenvolver atitudes que permanecerão nela, quando iniciar sua escolaridade formal (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p.117).

As garatujas, na maioria das vezes, seguem uma sequência previsível. Iniciam-se com traços desordenados e gradativamente evoluem para desenhos com conteúdos reconhecíveis pelos adultos. Segundo os estudos de Lowenfeld e Brittain (1970), aproximadamente entre os dezoito meses a quatro anos de idade, quando surge a primeira imagem visual que acontece um desenvolvimento formidável na vida da criança. As garatujas de um modo geral, são classificadas em três categorias principais, denominadas: garatujas desordenadas, garatujas controlas e as garatujas com atribuição de nomes.

Entretanto, há várias interpretações e teorias acerca do desenho infantil e o desenvolvimento das garatujas. Lowenfeld foi um dos primeiros autores a abordar essa temática, deixando várias contribuições para que outros autores pudessem explorar e desenvolver novas teorias.

Na perspectiva da Pedagogia Waldorf também há um modo diferente de pensar e interpretar as garatujas das crianças, sendo esse o foco principal da nossa pesquisa e assunto que será detalhadamente abordado no próximo tópico.

2.5 O desenho infantil à Luz da Pedagogia Waldorf

Os estudos referentes ao desenho infantil inspirados especificamente na proposta da Pedagogia Waldorf, entendem que o desenho infantil pode ser um reflexo do desenvolvimento corpóreo da criança e suas forças formativas. Sobretudo, do que diz respeito às essas etapas e os processos pelos quais a criança passa a reconhecer seu corpo e reconhecer-se como indivíduo. Respeita-se a criança, seu potencial, individualidade e principalmente seus limites, sem exigir nada mais além daquilo que sua idade possa corresponder, tampouco ridicularizar a criação artística de cada criança.

Este trecho do trabalho é elaborado com base nos estudos de três autores – Ignacio (2014), Schoorel (2013) e Strauss (1996), que trazem contribuições semelhantes e que se complementam sobre o desenho infantil, nos quais, utilizam como base principal, os estudos antropológicos da Pedagogia Waldorf.

Segundo Schoorel (2013, p.71-72), as crianças, ao desenhar, obviamente não desenharam a realidade, mas sim uma imagem da mesma, é justamente por esse motivo que “seus desenhos são semelhantes a todos os outros produtos de um processo criativo.” O autor acredita que qualquer

trabalho artístico possui um caráter de “como se”, e é sempre bom averiguar o que realmente está por trás desse “como se”. E essa ação é válida também para os desenhos infantis, que deveriam ser apreciados como criações, e não apenas como trabalhos artísticos. Os desenhos das crianças nos apresentam sempre uma imagem de algo e nunca uma cópia de algo.

Ignacio (2014) afirma que as forças plasmadoras que dão forma ao corpo da criança, bem como sua fantasia e criação podem ser vistas, refletidas em seus desenhos:

Elas são tão abundantes, que “transbordam” constantemente, tanto no brincar como na atividade de desenhar. As formas que a criança desenha, quando não é influenciada pelo adulto, mostram de que maneira essas forças trabalham em seu interior. Portanto, o desenho infantil é um livro aberto para o educador. Através dele, o educador pode observar o desenvolvimento da consciência da criança e o estado de seu amadurecimento corpóreo (IGNACIO, 2014, pg.87).

A criança começa a desenhar antes de completar seus dois anos de idade. Essa primeira fase se resume em pequenos ensaios, em busca do contato com o universo, no qual irá ocupar-se brevemente. Assim, com o impulso do próprio organismo e a influência do adulto (imitação), consegue, ao poucos, segurar o lápis e produzir suas primeiras garatujas. A produção infantil se inicia com largos traços arqueados, prelúdio que já contém todos os pretextos basilares. A partir do desenho, a criança amplia nosso olhar para os espaços com que se acha “exatamente unidas, nesta tenra idade” (STRAUSS, 1996, p.8).

Antes dos desenhos ganharem elementos ilustrativos e “reconhecíveis” para nós adultos, o papel se enche de linhas e traços, que não possuem relação nenhuma com algo material.

Parecem ritmos fluentes, que, pouco a pouco, se concentram numa linguagem simbólica de formas. Somente depois, essas composições se enriquecem de elementos ilustrativos. (STRAUSS, 1996, p. 8).

Na visão de Strauss (1996) através dos desenhos podemos apreciar impressionantemente a maneira que a criança vive dentro do ritmo e do movimento, até completar três anos de vida. Entretanto, a interpretação desses desenhos na primeira idade não terá bons resultados se o adulto não tiver a amplitude dos discernimentos necessários para reconhecer e considerar essas pistas criadoras somente como expressão dos músculos e articulações. Será mesmo que todos esses traçados e garatujas estão relacionados tão somente aos reflexos da motricidade funcional da criança?

Sem dúvida, quando a criança pega o lápis, já existe seu instrumento, isto é, o corpo e, portanto, também seu funcionalismo. Porém, obviamente existem forças impulsoras que constroem e formam o organismo inteiro. Temos que levar em consideração regiões mais profundas dos processos vitais e formativos (STRAUSS, 1996, p. 8).

Strauss (1996) acredita que a criança pode denunciar, através de seus desenhos, diferentes estados de consciência, que preserva paralelismo com as épocas culturais. A articulação sequencial manifestada no primeiro setênio, mostrando esse acontecimento dentro de um conjunto maior.

Sendo que a primeira fase do desenho infantil se estende até a criança completar seu terceiro aniversário. A segunda fase vai até o quinto ano da criança e será relevada pela terceira que termina aos sete anos com o fechamento do primeiro setênio.

Assim como os estudos de Lowenfeld e Brittain (1970), citados anteriormente, o desenvolvimento do desenho infantil na perspectiva Waldorf também se dá a partir de três grandes fases, as quais falaremos detalhadamente nos próximos subtópicos.

- **1º Fase: um ano e meio a três anos**

Para Ignacio (2014), a criança de um ano e meio a dois anos, quando pega no lápis ou giz, faz desenhos movimentados, tanto que seus traçados ultrapassam o limite da folha e elas acabam rabiscando até a mesa. Podemos apontar dois tipos de movimento que, também são as formas primordiais de tudo, ou seja, o círculo e a linha reta – que aparece frequentemente movimentos circulares e pendulares. Os desenhos a seguir, são apenas uma demonstração⁸ das possíveis garatuja que a criança realiza nas seguintes fases.

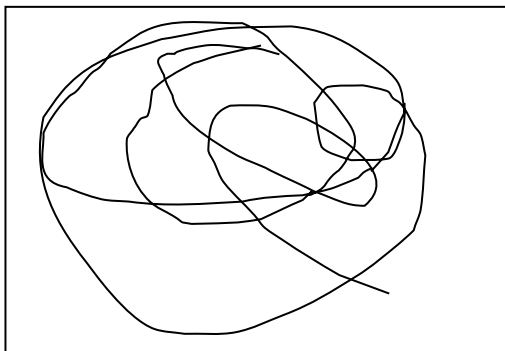


Figura 2- fase da garatuja (desenho representativo)

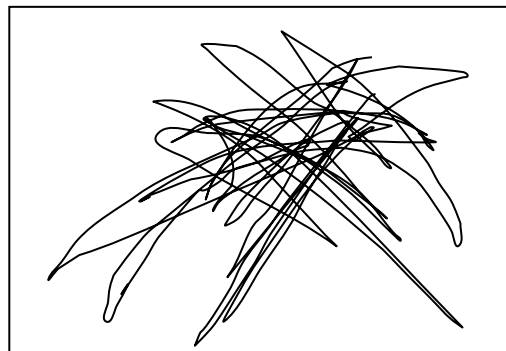


Figura 3- - fase da garatuja (desenho representativo)

Observarmos a criança nessa idade, podemos constatar que ela é inteiramente movimento. Seu cérebro ainda está permeado pelas forças vitais, “por isso não serve como espelho para a consciência e a memória” (IGNACIO, 2014, p. 88).

Nós não temos a lembrança dos nossos três primeiros anos de vida, desta forma, as garatuja das crianças nessa fase revelam que ela ainda está imersa totalmente nas forças vitais plasmadoras. Aos poucos, os movimentos desordenados se acalmam, e a criança passa a realizar traços bem conduzidos.

⁸ Desenhos representativos inspirados nos desenhos apresentados nos livros: “A linguagem gráfica da criança” de Michaela Strauss (1996) e “Criança querida: o dia a dia da Educação Infantil” de Renate Keller Ignácio (2014). Utilizei as ferramentas do *word* para construir as imagens representativas.

Logo após essa etapa, em muitos desenhos infantis, passa a surgir agora a espiral, que é desenhada de fora para dentro. “Parece que a criança procura seu centro ou entra para dentro de seu corpo , de sua “ casinha”(IGNÁCIO, 2014, p.88).

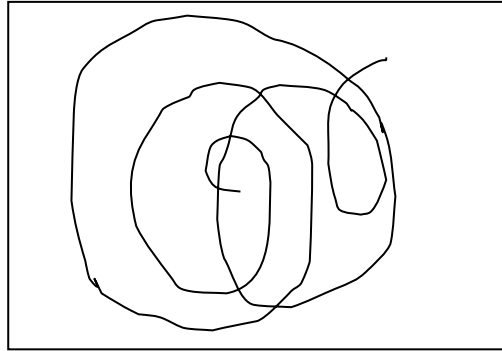


Figura 4- - fase da garatuja (desenho representativo)

Ignácio (2014) nos conta que, é comum no fim dessa primeira fase que apareçam os círculos fechados, derivados dos movimentos curvos e espiralados. A criança, ao fechar um círculo, fica muito contente e, na maioria das vezes ocupa a folha inteira com pequenos círculos.

Ainda antes de a criança completar três anos, a mesma posição do círculo, se expressa na realização da linha reta. Assim, seus movimentos balançam sobre o papel. A princípio parece que não sabe quais direções seguir, mas aos poucos esses movimentos vão tomando um rumo e dominam duas direções: a vertical e a horizontal. O movimento não mais oscila para todas as direções, “mas deslizam de cima para baixo, e vira, em espiral solta, para a direita.” (STRAUSS, 1996, p.14).

A partir desses movimentos, a criança consegue cruzar duas linhas, uma na vertical e outra na horizontal. Aos três anos é assim que a criança se sente. Seus pés carregam-na com segurança, ela está ereta com as mãos e braços livres para atuar no mundo (IGNÁCIO,2014).

Agora a criança não é mais totalmente “una com o mundo”, bem como Ignacio (2013, p.90) nos conta. Ela agora consegue separar-se dele um pouco e “olhá-la a partir de si mesma”. Muitas vezes, a criança desenha um ponto dentro do círculo ou uma cruz. A cruz representa o primeiro tatear de seu meio, do seu equilíbrio interior, como uma espécie de percepção de si própria, “como se no ponto ela dissesse ‘eu’”.

O símbolo da cruz documenta o estar parado no espaço. Um novo impulso lhe dá a orientação. (...) este impacto do EU. Pelo andar e pelo parar na vertical o homem distingue-se do animal e o transcende (STRAUSS, 1996, p.14).

Segundo Strauss (1996) em cada cruz, subjaz essa estabilidade resolvida, mesmo quando a eficaz do movimento descansa, em favor de manifestações gráficas mais abstratas.

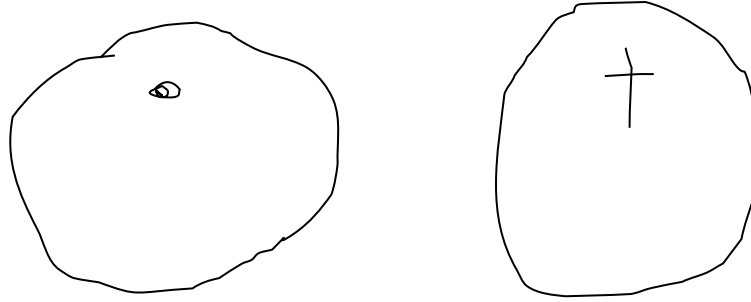


Figura 5- - fase da garatuja (desenho representativo)

Após o terceiro ano, o círculo e a cruz se amalgamam em uma unidade e, em diferentes formas aparecem em seus desenhos emergindo até depois do quinto ano. O círculo, em que sempre ao centro se fixa pelo ponto ou pela cruz, representa a situação vital desta idade. Destacando através do desenho sua relação com o externo e interno, colocando no centro do espaço interno (do círculo) como se fosse sua própria representação “EU”, simbolizados pelo ponto ou pela cruz (STRAUSS, 1997).

Entretanto, embora a criança seja consigo referir-se a si mesmas de “eu”, relativamente cedo, ou melhor, antes de completar três anos, Strauss (1996, p.16) afirma que o símbolo do “EU”, nos desenhos não aparece antes dos três anos. Segundo a autora, isso significa que “este primeiro passo essencial até o encontro consigo mesmo, não estava plenamente realizada até a dita idade”. Desta forma podemos entender que ainda antes dos três anos a criança expressa o caminho que transporta essa formação. No entanto, o traço cultiva sua desenvoltura, inteiramente guiado pela dinâmica dos movimentos. O nascimento do símbolo abstrato representa o final do processo. Ao observarmos atentamente os desenhos das crianças, nessas respectivas etapas, é possível concluir, se certos passos evolutivos da criança ainda estão em processo ou se já estão concluídos.

Finalizando essa primeira fase do desenho da criança, podemos dizer que nos desenhos dessa fase o que predomina são os círculos. A criança forma nessa época, sobretudo, a sua cabeça. A cabeça é a parte do corpo da criança que está em constante desenvolvimento, com relação ao restante de seu corpo. Essa fase é caracterizada pelo amadurecimento das funções neuro-sensoriais, que têm como cerne o cérebro (IGNÁCIO, 2014).

2º Fase – de três a cinco anos

Com a chegada dos três anos de idade, a criança se relaciona de uma nova maneira com o mundo. Agora, inconscientemente, ela descobre os órgãos dos sentidos, nas palavras de Ignacio (2014, p.91) “como janelas para fora”, como se as forças do mundo entrassem em sua “casinha”.

E que nessa fase os desenhos podem expressar essas energias através de figuras com raios que, na grande maioria são círculos com “antenas” ou “pernas”, desta forma, a autora afirma que:

Os “raios” que ultrapassam a forma do círculo são desenhados de dentro para fora. A criança se comunica com o mundo através de seus sentidos, a partir do seu interior. Agora, ela pode relacionar-se sociavelmente e brincar com outras crianças (IGNACIO, 2014, p. 91).

A cabeça está presente desde a primeira fase do desenho infantil. Nos desenhos ela aparece representada por um círculo e aos poucos as características da fisionomia humana vão aparecendo, como os olhos, a boca e o nariz. (STRAUUS, 1996, p.23). Ignácio (1996) aponta que a criança não tem consciência das partes que compõe seu corpo, assim, as pernas (longos traços) que acompanham a cabeça (círculo) nascem por conta dos órgãos de sentido “tateadores” e não por perceber a existência de uma parte do corpo responsável por carregar todo o seu peso.

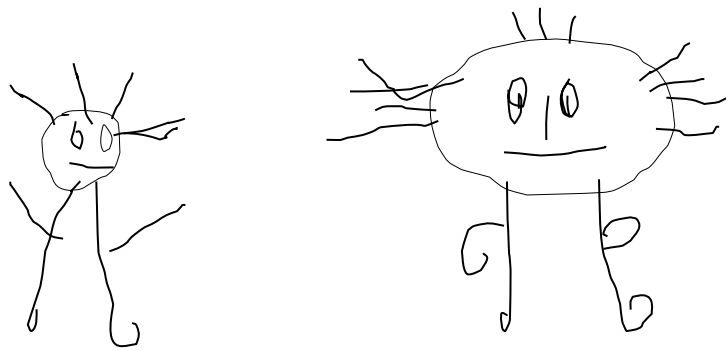


Figura 6 - representação humana (desenho representativo)

Strauss (1996), afirma que após o quarto ano as expressões infantis associam-se a diferentes formas de representação da figura humana, pois agora a criança obtém uma visão totalmente nova do mesmo, assim, nascem o que ela chama de “cefalópodes” ou “artrocefálicos”. Os “cefalópodes”, geralmente aparecem em conjunto, preenchendo todo espaço do papel. Esses desenhos representam a linguagem simbólica própria da primeira infância, e segundo a autora, surgem em uma etapa relativamente tardia do desenvolvimento infantil.

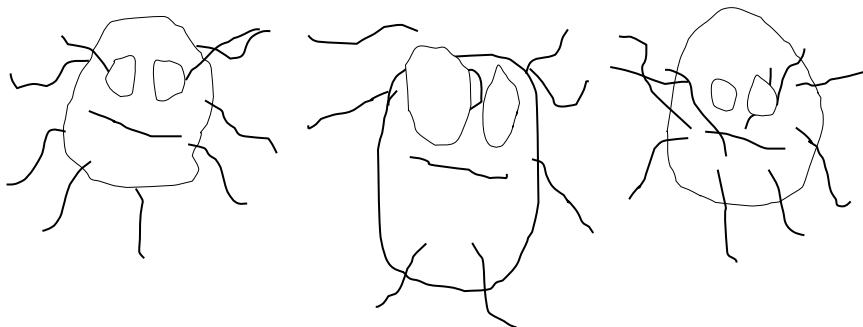


Figura 7 - - cefalópodes (desenho representativo)

A segunda fase é bastante movimentada, nela surgem novos elementos que irão compor as criações artísticas e a criança passa por várias etapas como, por exemplo, a fixação pela figura humana, que aparecem em seus desenhos são representados pela árvore e pela casa. Abaixo veremos com mais precisão cada etapa da 2º fase do desenho infantil.

A imagem do ser humano e da árvore é dominante durante o primeiro setênio. O motivo “homem” domina as crianças, e a cada etapa ela cria uma nova maneira de representá-los. A primeira representação do homem no desenho infantil aparece como uma árvore ou casa, entretanto, a imagem da “casa” abrange também a relação da criança com o meio em que está inserida (STRAUSS, 1996, p.19-20).

Entretanto, se nós, adultos, perguntássemos para a criança, enquanto desenha o significado de seu desenho, na grande maioria, a resposta será conciliadora. Pois o mesmo conteúdo de uma folha pode ter vários significados, como um carro, ou um retrato da avó, um cachorro, ou até mesmo algo de sua imaginação. Se permitirmos que a criança nos leve, pela mãos ao seu mundo imaginário entenderíamos o porquê da multiplicidade de seus desenhos. Entretanto, quando a criança está desenhando sem influências, geralmente, não tem vontade de dar informações sobre suas produções (STRAUSS, 1996, p. 20).

A representação da pessoa feita pelas crianças resume-se apenas em “cabeça” e “tronco”. Porém, quando se inclui as extremidades, começa outro procedimento característicos de diferenciação, bem como “movimento retido na extremidade inferior do tronco, transversal à vertical, fixa uma âncora para baixo, insinuando um primeiro “por o pé na terra.” Assim, o homem parece uma lápide e os dois pés se confundem como uma unidade inseparável, que pousa a figura como um monumento. Aos poucos, ela perde este elemento estático e começa a mover-se, colocando os braços em posições transversais ao tronco, agarrados em sua extremidade.

Subliminarmente, haverá a ligação fortíssima do motivo “homem” e a “árvore”, predominando muito além do primeiro setênio. Mesmo nessas fases futuras, a imagem da árvore refletirá os traços essenciais das características dos indivíduos. A força do “EU”, que pôs a cruz na vertical, “subjaz no homem-coluna”. A ele diz respeito, cronologicamente, as composições dos desenhos (STRAUSS, 1996, p.20-23).

Até agora, o que era dominante nos desenhos era a forma circular, o redondo, porém, nessa nova fase, a cabeça e as formas circulares não são mais as formas predominante, agora, o que predomina é esqueleto do tronco, afirma Ignácio (2014). Após o terceiro ano de vida da criança, o centro de gravidade se desloca para a parte troncal e a “forma humana nasce do ‘tronco’” (STRAUSS, 1996, p.23) .

Toda orientação em torno do eixo de simetria, é comum a todos os desenhos. E é o eixo que determinará a direção vertical, e também é o que constituirá a coluna vertebral da figura, e é por conta de toda movimentação e impulso para se erguer que dá origem a essa orientação vertical, explica Strauss (1996)

O impulso de erguimento deu origem à orientação vertical; a vivência de erguimento será, agora, determinante na figura; o tronco primitivo se estira. O oscilar, o fluir, a repetição rítmica articulam esse “tronco” humano. Em sua representação gráfica, do tronco, a criança visualiza três elementos expressivos diferentes e, três áreas empíricas. (STRAUSS, 1996, p.23)

Durante essa fase, o corpo da criança muda rapidamente e agora é modelada a região torácica, na qual, estão localizados os órgãos rítmicos – pulmão e coração. A criança aos poucos perde sua barriginha redonda de bebê, as costelas começam a aparecer suavemente e a respiração muda de foco – da respiração abdominal (que permanece durante o sono, até a fase adulta), para a respiração “torácica”. Aos pouco podemos notar a desenvolvimento da coluna e o crescimento da criança. (IGNÁCIO, 2014, p. 93)

A criança exala alegria por tudo que é dinâmico e rítmico, ela tem muita necessidade desse sentimento. Ainda segundo Ignácio (2014, p.93), todo o trabalho das forças plasmadoras vitais é rítmico. No desenho todo esse movimento de formação e desenvolvimento do tórax e da coluna são representados pelas “escadinhas”. No entanto, o firmamento desse esqueleto, ou seja, a realização desse desenho, muitas vezes, é um caminho difícil para a criança realizar, pois surgem junto a essa fase os primeiros sentimentos de solidão e de medo.



Figura 8-“escadinhas” e o “homem-coluna” (desenho representativo)

Estudamos nas fases anteriores, que o primeiro rascunho gráfico da figura humana é concluído por volta do terceiro ano de vida da criança. Nesse momento, a criança encontra-se em despedida de seu estado flutuante, cósmico-embrionário. Nascendo em suas expressões o “homem-coluna”, aquela figura que Ignácio (2014) chamou de “escadinha”, Strauss (1996) chama de “homem-coluna” que fixa firmemente na terra; junto as diferentes representações dessa figura e suas extremidades, desperta também a orientação espacial que, segundo ela acontece de cima para baixo, permanecendo pela “mobilidade lateral esquerda-direita”. Assim:

(...) A representação do esquema do homem ilustra um processo que vai de cima para baixo, em que a formação começa com a cabeça. Segue a diferenciação e estruturação do tronco, e, por último, se inserem os braços e pernas (STRAUSS, 1996, p.25).

No desenvolvimento do corpo da criança é possível observar essa sequência também até a primeira transformação morfológica, desde bebê até a fase escolar a criança, passo a passo, vai assumindo e conhecendo seu corpo (STRAUSS, 1996).

Agora nasce outro elemento que irá compor os desenhos, a casa. A princípio a casa não aparece em sua forma convencional, ela é representada por um semicírculo que protege a imagem do homem, o qual, Strauss (1996, p.26) chama de “envoltório etérico” e explica que Rudolf Steiner acredita que o homem após o nascimento físico passa por outros “nascimentos”, desta forma:

(...) assim como o homem, até o momento de nascer, está circundado por um envoltório físico, assim também, até os sete anos mais ou menos, se acha rodeado de um envoltório etérico (STEINEIR, *Apud*, STRAUS, 1996, p.26).

Em outras palavras, esse envoltório, significa fisicamente na criança uma manifestação de amparo e proteção, uma vez que, na barriga da mãe esteve protegida até seu nascimento. Strauss (1996) nomeia esse aspecto como “a casa como protetora”, nesse sentido, o desenho da casa (envoltório) é como uma unidade protetora proporciona uma nova forma de se relacionar com o mundo, pois:

(...) A crescente autonomia da alma infantil acha sua expressão em uma nova forma de casa. A unidade espontânea entre criança e o meio ambiente vai diminuindo em sua experiência; a cápsula esférica cósmica anterior é substituída por uma forma que se assenta na borda inferior da folha; o espaço interior começa a ocupar a folha toda (STRAUSS, 1996, p.26-28).

Schoorel (2013, p.75) completa dizendo que, as casas, na maioria das vezes, são desenvolvidas a partir dos “motivos coloridos”, nos quais primeiramente se escondem “casas arquetípicas”. Apenas mais tarde surgirão as casas com paredes, telhados, as mais comuns entre os desenhos infantis, aquelas compostas por um quadrado e um triângulo. Aos poucos a casa passa a ter janela, porta, chaminé, que na maioria das vezes está inclinada lateralmente e há fumaça saindo dela. Na sequência a atenção do desenho se volta para o interior da casa, conforme o

conhecimento/vivência da criança. Schoorel (2013) enfatiza que, nos Países Baixos encontra-se nos desenhos mesas, cadeiras, abajur, escadas e até flores sobre a mesa, por influência das vivências e costumes dos países, após a fase rítmica, outras figuras começam a surgir para enfeitar a casa, como por exemplo, grade nas janelas e flores nos parapeitos.

Basicamente a segunda fase é caracterizada pelo ritmo, os desenhos demonstram o ritmo de cada região mediana do corpo humano, que não cessa. Nessa além dos traçados, surgem elementos rítmicos que preenchem o papel. As figuras geométricas podem também surgir e mostrar outro lado dessa fase. O que se destaca nessa fase não são as figuras bem definidas, mas sim a vida, “que flui inconscientemente em sua plenitude e colorido” (SCHOOREL, 2013, pg.78).

3º Fase – de cinco a sete anos

A terceira fase, geralmente, nasce aos cinco anos até a fase escolar (Ensino Fundamental), ou seja, até os sete anos – final do primeiro setênio. Quando a criança completa seus cinco anos, seu tórax está formado e os membros se desenvolvem com toda sua musculatura, explica Ignacio (2014)

(...) Os órgãos abdominais amadurecem e trabalham com mais intensidade, acompanhando o corpo da criança, que fica mais musculoso, e ela começa a ganhar nova consciência de suas mãos e pés (IGNACIO, 2014, p.96).

A criança explora mais o mundo exterior e seu corpo corresponde a esses novos impulsos, aprende a pular corda e desenvolve habilidades manuais. A criança passa a desenvolver um novo ritmo, gosta de ajudar os adultos e se identifica muito com as atividades prática – o trabalho. Seu andar torna-se cada vez mais particular e específico; o educador, pode encontrar muitas de suas características e temperamento a partir apenas da observação do caminhar da criança (IGNACIO,2014).

Podemos encontrar elementos mais nítidos nos desenhos das crianças, a figura humana aparece mais completa. Os elementos que já faziam parte das fases anteriores, como por exemplo, o sol, o homem e a casa, agora, aparecem nitidamente sob o papel, ganhando novas formas e ações, surge também a presença de novos elementos – animais, caminhão, ônibus e outros– (IGNACIO,2014).

Através das expressões artísticas da criança, ou seja, pode-se dizer se ela está pronta para iniciar novos processos escolarizantes, bem como a entrada no Ensino Fundamental. Segundo, Ignacio (2014), a criança está pronta para iniciar um novo ciclo no Ensino Fundamental quando consegue desenhar o que deseja, ainda que não saia perfeitamente. Schoorel (2013, p.79) assegura que, a criança nesse momento passa a ter o domínio do polo inferior e as forças do

desenvolvimento e crescimento que, finalmente se libertaram, não serão necessárias para o repouso da cabeça e para a manifestação de sentimentos, mas sim para o direcionamento da vontade da criança.

O desenho no primeiro setênio não deve ser realizado de forma dirigida, não devemos ensinar a criança desenhar, é necessário que haja apenas o incentivo e que, possibilitemos a elas um espaço livre para que possam expressar seus movimentos e sentimentos no papel. O adulto pode desenhar junto com a criança, não com o intuito de que copiem seu desenho, mas para que sirva de inspiração e dedicação durante suas criações. O que realmente tem significado, durante essas fases, de longe não é o resultado final de cada desenho, mas sim os intensos processos das crianças (IGNACIO, 2014).

3. CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Neste capítulo são descritos os processos e estratégias metodológicas utilizadas para a elaboração da pesquisa. Os caminhos metodológicos foram pautados cuidadosamente, a fim de construir um trabalho integro e legítimo a partir dos estudos realizados, vivenciados e coletados.

3.1 Caminhos metodológicos

Para a construção do quadro teórico dessa pesquisa, bem como a fundamentação e enriquecimento dos saberes acerca da temática escolhida, a princípio foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de conhecer os estudos já existentes sobre o tema abordado.

A etapa de levantamento bibliográfico é um dos passos primordiais que antecedem as pesquisas, principalmente na área das ciências humanas, bem como no âmbito educacional. É importante ressaltar a importância desse processo, como um instrumento indispensável para conhecer detalhadamente os estudos já existentes, assim como as obras e pesquisas realizadas dentro dessa temática (MALHEIROS, 2011).

Este trabalho de pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa o pesquisador entra em contato direto com o ambiente de estudo, através de um trabalho intensivo de investigação. Os problemas de pesquisa são estudados no ambiente em que eles ocorrem de forma natural, sem qualquer intervenção intencional do pesquisador. Desta forma, para os autores todo estudo qualitativo é “naturalístico”.

Lüdke e André (1986) referenciam os estudos de Bogdan e Biklen (1982) para destacar que as pesquisas qualitativas ou naturalísticas envolvem a aquisição de dados descritivos, os quais, são realizados a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, ressaltando mais os processos do que o produto final, atentando-se em dizer mais sobre a perspectiva dos participantes.

A pesquisa qualitativa possui diversas abordagens, no entanto, para a realização deste trabalho, foi aplicado um estudo de caso. Para Lüdke e André (1986) um estudo de caso é:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (...) (LÜDKE E ANDRÉ, 1986,p. 17).

O presente estudo de caso foi concebido utilizando como ferramentas a observação diária dos momentos em que os desenhos das crianças eram realizados e observação do espaço pesquisado, da rotina da escola e da classe.

Ainda segundo Lüdke e André (1986), a observação é uma das principais abordagens utilizadas nas pesquisas qualitativas. Assim como as entrevistas, a observação possui um papel muito importante nas novas perspectivas de pesquisas educacionais. Ela é utilizada como principal método de investigação ou também pode estar associada com outras técnicas de coleta de dados, pois ela possibilita. “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. A experiência vivenciada é sem dúvida a melhor forma de constatação da ocorrência de um determinado fato (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

Acompanhando o registro escrito, utilizei como fonte principal de coleta o registro fotográfico, no qual, pude acompanhar com mais cautela o desenvolvimento dos desenhos das crianças. No entanto, segundo Oliveira (2004) assim como as fontes escritas, os documentos fotográficos também requerem uma avaliação externa e um procedimento de trabalho. Quando se trata de documentos fotográficos há dois pontos principais que devem ser destacados: a sua origem e sua trajetória. A sua origem, ou seja, sua procedência deve ser desvendada cuidadosamente e com exatidão. Já a sua trajetória deve ser passível de análise, pois, assim como as demais fontes documentais, a fotografia possui também uma história, a qual deve ser estudada e levada em consideração.

Oliveira (2004) nos conta que após a seleção das imagens inicia-se um longo processo, para nos explicar, referencia os estudos de Kossoy (1989) que aponta dois tipos de análise para os documentos fotográficos: a análise técnica e a análise iconográfica. A análise técnica diz respeito ao material registrado, como uma espécie de reconstrução do processo que originou aquela determina imagem. Já a análise iconográfica diz respeito a sua informação visual, bem como o conteúdo da imagem.

O processo de interpretação da imagem cabe ao campo de análise iconológica, na qual, a partir do assunto delimitado, pode-se desvendar a situação que envolveu o suposto contexto estudado. Ao nos depararmos com a interpretação de uma imagem é necessário lembrar que uma única imagem pode conter inúmeras informações sobre aquele determinado momento captado, “porém ela continua sendo um fragmento do real visível, destacado do contínuo da vida (OLIVEIRA, 2004, p.5).

MARTELLI (2003) aponta que a fotografia é um recurso pouco utilizado em pesquisas acadêmicas, mas que seu uso, adequadamente, poderia enriquecer muitos as pesquisas realizadas.

As imagens coletadas foram autorizadas pelos responsáveis das crianças, a partir das assinaturas recolhidas do Consentimento Livre e Esclarecido (modelo disponível no APÊNDICE). Durante todo o processo, foram captadas aproximadamente 1500, não somente dos desenhos, mas também dos momentos de brincadeiras livres, dentro e fora da classe e da rotina diária do maternal. A pesquisa foi realizada somente com as crianças do maternal, porém, fotografei também os momentos fora da sala, bem como as brincadeiras livres que citei acima, neste momento, todas as crianças brincam juntas, por isso solicitei o consentimento de todos os pais e/ou responsáveis das crianças matriculadas na escola.

Apesar de estar de posse dos Consentimentos assinados, que autorizam a utilização dos registros audiografados e das imagens produzidas durante o período de estágio, por motivo de ética na pesquisa foi aplicado efeito nublado em todos os rostos das crianças, nas fotos selecionadas para compor este trabalho, com o fim de preservação de suas imagens. Pelo mesmo motivo, os nomes utilizados para nos referirmos às crianças ao longo do texto são fictícios.

Após a revisão bibliográfica e leitura dos artigos pude delimitar o tema específico da minha pesquisa. A partir desse movimento elaborei um texto próprio, apoiando-me nas principais obras e textos acadêmicos citados no Capítulo I.

3.2 Descrevendo a pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Waldorf Micael de Sorocaba que está filiada à FEWB, localizada em um bairro nobre do município de Sorocaba. A escola é associativa, sem fins lucrativos, gerida pelos pais juntamente com os professores.

No período de realização do estágio a escola atendia 14 crianças, apenas no período matutino, divididas em dois grupos – maternal, atendendo crianças de um ano e meio à três anos, e o jardim, crianças de quatro e anos.

Iniciei minhas atividades como estagiária no mês de março, no entanto, o processo da pesquisa iniciou somente no final do mês de abril do 2014, pois a princípio o foco da pesquisa era outro. As atividades foram realizadas em uma classe de maternal, na qual eu atuava como estagiária, auxiliando a classe no período de abril à outubro do ano de 2014.

No início, havia oito crianças de idades entre um ano e sete meses a três anos. No entanto, antes de iniciar o processo de observação para a pesquisa, duas crianças desvincularam-se da associação. Desta forma, a pesquisa foi realizada precisamente com seis crianças incrivelmente encantadoras.

Quando cheguei à escola, as crianças já tinham suas pastas de desenhos, ou seja, já haviam iniciado seus processos de criação. No entanto, como eu acabara de chegar a um novo ambiente escolar, não havia acompanhado os desenhos anteriores, logo, não teria como eu analisar algo que eu não pude presenciar e, como ainda estávamos no mês de abril e tínhamos o ano todo para acompanhar os desenhos, optei por registrar e analisar somente os desenhos realizados a partir do mês de abril.

Ao iniciar minhas atividades como estagiária na escola Waldorf, tive um choque de realidades culturais, extremamente distintas, pelo fato de ter trabalhado anteriormente em instituições de cunho tradicionalistas que, na grande maioria, as crianças não são respeitadas integralmente. A proposta pedagógica Waldorf adotada na escola possui uma leveza e clareza acerca de sua concepção sobre a infância, na qual a criança é respeitada como sujeito, como criança e principalmente em seu pleno desenvolvimento. Toda dedicação e estudo são voltados para o bem estar dos mesmos, e para seu livre desenvolvimento, sem repressões ou atitudes que possam acarretar em futuros traumas.

4. CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente Capítulo, apresentaremos os dados coletados, juntamente com as análises e discussões dos mesmos, a fim de refletir e compartilhar os resultados da pesquisa, acerca da importância do desenho da criança pequena e os processos vitais que eles representam, a partir de um panorama Waldorf.

4.1 Dialogando com os dados coletados

Todos os dias, logo que chegávamos à escola, a professora e eu organizávamos a sala, colocávamos sobre a mesa cestinhas com giz de cera e papel. Cortávamos as pontinhas do papel sulfite, arredondando-as, pois segundo a professora, como há constantes movimentações e forças formativas atuando na criança durante a primeira infância, as pontas arredondadas devem acompanhar esse movimento que circula dentro da criança. Assim, enquanto recebíamos as crianças, elas poderiam brincar, com os brinquedos da sala ou desenhar – escolha livre das crianças –.

Os materiais ficavam disponíveis na mesa para que, quando sentissem vontade pudessem desenhar, não havia um horário estipulado “ hora do desenho”, cada criança, no seu tempo e vontade, pegava seu papel e giz e iniciava seus traçados. Enquanto algumas brincavam, sozinhas ou em grupo, outras estavam sentadas à mesa desenhando. Após a chegada de todas as crianças, a professora sentava-se à mesa, pegava uma folha e começava a desenhar também.



Figura 9- desenho livre

Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa

O ato de participar junto às crianças e pôs-se a desenhar com elas, me chamou muito a atenção, pois, novamente retomando às minhas experiências anteriores, jamais pude presenciar um envolvimento tão intenso da professora para com seus alunos. Os estudos teóricos apresentados no Capítulo I apontam que, segundo Lanz (1979) a relação aluno-professor é o cerne da pedagogia Waldorf.

Os educadores de modo geral, que atuam ou não, em sala de aula, sabem o quanto a relação afetiva é um importante caminho para o sucesso do desenvolvimento do indivíduo, independente da sua idade. Em especial na proposta Waldorf, para Steiner são os professores que “representam” a pedagogia, colocando-a em prática. Desta forma, cada professor Waldorf recebe seus alunos partindo desse caminho. Sua postura, enquanto educador comprometido com o pleno desenvolvimento do ser humano deve ter consciência dessa atuação e considerar os diferentes contextos de cada criança, considerando essa função, uma tarefa especial. (LANZ,1979)



Figura 10- desenhando com a professora

Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa



Figura 11- desenhando com a professora

Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa

No Jardim de Infância estudado, as crianças não possuem estojo, como acontece na maioria das escolas. O material é coletivo e, as crianças do maternal usam apenas folha sulfite e o giz de cera. O giz é diferenciado, na pedagogia Waldorf é comum usar giz de cera de abelha, por não ser tóxico, seu formato é sempre de pequenos blocos, semelhantes a “tijolinhos”, justamente para que as crianças possam explorar as superfícies e não os contornos, o que geralmente fazem quando fornecemos materiais com ponta fina, que exploram de forma direta a coordenação motora fina, aspecto que no primeiro setênio é vivenciado de outras maneiras.



Figura 12- giz de cera de abelha

Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa

Os caminhos educacionais adotados na escola são instigantes e totalmente distintos das demais experiências que já vivenciei, nas quais, em sua grande maioria, os desenhos eram aplicados com intencionalidades diretas, como por exemplo, como registro de uma história contada pela professora, ou a realização do autorretrato como um meio de avaliação diagnóstica, ou o desenho pronto para colorir, direcionamentos que bloqueiam a criatividade das crianças. Na qual, muitas vezes existem um momento para o desenho “livre”, mas intervinham em suas criações, dizendo às crianças falas do tipo “Mas o elefante é azul?”, “A folha é verde e não rosa, viu!”. Ou seja, possibilitavam o espaço para que as crianças pudessem criar, nomeavam esse momento de “desenho livre”, mas não permitiam que as crianças dessem cor e vida aos seus movimentos, nem mesmo aos desenhos prontos para colorir. Quando o adulto interfere nas criações das crianças, interferem diretamente em seu desenvolvimento enquanto ser, logo, em sua forma de ver o mundo. Pois o desenho, segundo Gobbi (2014, p.152), “é um exercício cotidiano de vida em que desenhar pode prover a existência, a descoberta e a invenção de mundos.

Na proposta do Jardim de Infância Waldorf, o desenho é livre, livre de direcionamentos, de modelos prontos, livre de repressões e a professora, em nenhum momento interfere nas produções artísticas das crianças, tampouco fornece desenhos prontos para colorir, a criação é unicamente da criança. Lanz (1979) nos afirma que é proibido oferecer às crianças desenhos prontos, pois as crianças devem estar à vontade para criar, vivenciar e explorar as cores, sendo este o único critério estabelecido.

Uma vez que entregamos às crianças um papel em branco, temos ali, a oportunidade de ver algo inédito, uma nova criação, um novo movimento, uma dança intensa de cores e linhas, talvez,

um modo diferente de ver o mundo e as coisas que nos rodeiam. São tantas as possibilidades, basta apenas permitir.

Os estudos referentes aos desenhos das crianças, pautados sob um olhar antropológico da Pedagogia Waldorf, acreditam que os desenhos das crianças são como o reflexo de todo seu desenvolvimento corpóreo. Cada movimento das forças formativas que atuam no corpo da criança durante o primeiro setênio pode ser acompanhado nos desenhos das crianças, assim Schoorel (2013) afirma:

Dia após dia a criança segue as atividades do corpo etérico enquanto desenha. Essas atividades expressam-se como imagens por meio de formas, cores, distribuição espacial, assim como pelos elementos imagéticos do desenho. À medida que as crianças crescem, todos os aspectos de seus desenhos passam por um desenvolvimento (SCHOOREL,2013,p.85).

Durante os processos de observação dos desenhos das crianças, foi possível notar semelhanças dos desenhos criados pelas crianças com os estudos teóricos pautados acerca do desenho infantil à luz da Pedagogia no Capítulo I, bem como os estudos de Strauss (1996), Ignacio (2014) e Schoorel (2013) que afirmam que os primeiros desenhos da criança são caracterizados pela movimentação e ritmo.

Com relação aos primeiros rabiscos da criança, podemos encontrar muito movimento, traços fortes e leves e o uso das cores, nos desenhos das crianças⁹ do maternal, as quais foram realizada a pesquisa: Luana, Helena, Michel, Léo, Júlio e Maria. Pois segundo os estudos de Strauss (1996), antes dos desenhos ganharem elementos ilustrativos o papel se enche de traços e linhas coloridas, que não tem relação nenhuma com algo material, é apenas movimento, sentimentos, linhas circulares ou pendulares, podemos observar nas figuras 13 e 14.



Figura 13- Helena (2 anos e 3 meses) – abril de 2014
Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa

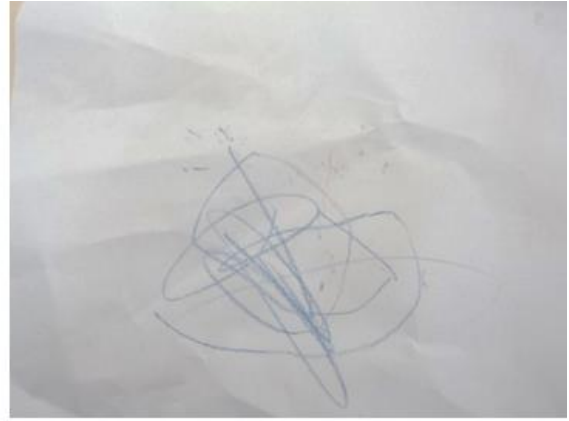
⁹ Os nomes das crianças são fictícios, conforme mencionado no Capítulo de Metodologia.



Figura 14- Michel 2 anos e 9 meses- abril de 2014
Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa

Luana é a criança mais nova da turma que, no mês de abril, completou dois anos de vida. Seus desenhos de fato, são movimentados, seus traços são leves, utiliza na maioria das vezes, apenas uma cor de giz. Ao terminar um desenho, vira a folha e é capaz de fazer outro desenho semelhante ao anterior. Em meio aos embaraços de seus traços, há alguns pontinhos, fortemente realizados, como se estivesse avisando “eu estou aqui”. De fato o movimento circular, sobretudo o círculo é o símbolo que marca a primeira fase dos desenhos das crianças. Muitas vezes, ao finalizar seu círculo, coloca ao centro uma marca especial, perto ou ao centro de seu círculo. No entanto, antes de chegar a esse momento, no qual, falaremos mais nos próximos parágrafos, há fortemente a presença de pontinhos, como gotas de chuva que se espelha por todo o desenho, afirma Schoorel (2013).

Para Schard (1996) os primeiros desenhos, ou seja, os redemoinhos primordiais fluem sem controle da motricidade da mão que circula, são indícios do movimento vivo. É nesse vai e vem que nascem as garatujas de traço pendular. Afirma que não há dúvidas que a anatomia dos pulsos e a gradativa maturação muscular dos braços e mãos intervém no formato dos movimentos, mas não são sua causa, ou seja, não podemos tomar apenas isso como justificativa dos formatos de seus traços. Existe um impulso de força desconhecida que flui dentro da criança. Essas forças passam por cima da abundante variedade que se apresenta durante o segundo e terceiro ano de vida, ainda que, entre elas “ não deixem de alcançar-se formas características.



Figuras 15 e 16 - Luana (1 ano e nove meses) abril de 2014
Fonte: acervo da autora

Após a etapa dos grandes movimentos, surge agora a espiral, que, muitas vezes é feita de fora para dentro . Como se a criança procurasse seu centro, entrando para dentro de seu corpo ou de sua “ casinha”, afirma Ignacio (2013)

Os movimentos circulares são feitos com muita frequência pelas crianças, Luana começou a pouco tempo mudar a direção de seus traços, mas esses movimentos oscilam, ora com traços mais forte, ora mais fracos. Helena também, começa a experimentar novos movimentos e já está quase fechando o seu círculo.

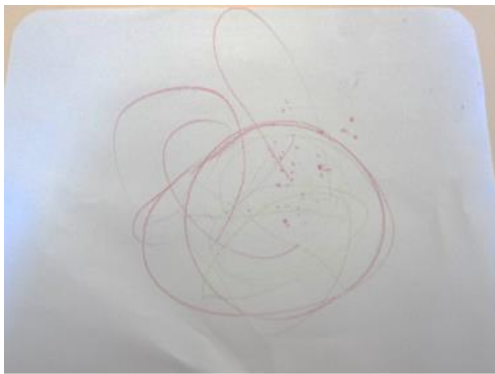


Figura 17- Luana (2 anos) 21 de maio de 2014
Fonte: acervo da autora.

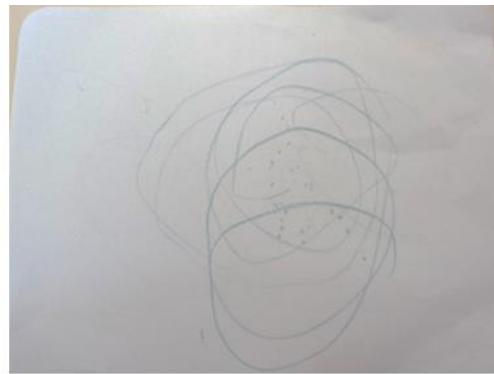


Figura 18- Luana (2 anos) 19 de maio de 2014
Fonte: acervo da autora



Figura 19- Helena 2 anos e 4 meses – 19 de maio de 2014
Fonte: acervo da autora

Essas oscilações dos movimentos, segundo Strauss (1996) é comum entre as crianças antes de completar seus três anos, pois seus movimentos balançam sobre o papel e a princípio parece que não sabem quais direções seguir, mas aos pouco esses movimentos ganham direções – vertical e horizontal–. Formando aos poucos a espiral e após muito movimento, conseguem fechar o círculo.

O Ignácio (2013) afirma que é comum no fim dessa primeira fase que apareçam os círculos fechados, derivados dos movimentos curvos e espiralados. A criança, ao fechar um círculo, fica muito contente e, na maioria das vezes ocupa a folha inteira com pequenos círculos, bem como nos desenhos a seguir.



Figura 20- Helena 2 anos e 4 meses. Maio de 2014
Fonte: acervo da autora



Figura 21- Helena 2 anos e 4 meses. Maio de 2014
Fonte: acervo da autora.

Quando a criança consegue fechar as pontas de seu traço, formando um círculo, esse é um importante momento para elas, representa, com o símbolo da cruz, o nascimento de seu equilíbrio, percebendo que existe o outro, pois ate os três anos de vida, para a criança ela é o mundo, não percebe e não reconhece o mundo externo que a rodeia, vive intensamente em seu mundo interno.



Figura 22- Maria (Maria 3 anos e 6 meses) Abril de 2014
Fonte: acervo da autora

Esse momento é representado pelo círculo e pela cruz, a cruz representa o primeiro tatear de seu meio, do seu equilíbrio interior, como uma espécie de percepção de si própria, “como se no ponto ela dissesse ‘eu’” (STRAUSS, 1996, p.14).

Segundo Strauss (1997, p.16) o círculo e a cruz se amalgamam em uma unidade e, e aparecem nos desenhos das crianças de diferentes formas que se estendem até o quinto anos de vida. O círculo, em que sempre ao centro se fixa pelo ponto ou pela cruz, representa a situação vital desta idade. Manifestando através do desenho sua relação com o mundo externo e interno, colocando no centro do espaço interno (do círculo) como se fosse sua própria representação “EU”, simbolizados pelo ponto ou pela cruz.

Desde os primeiros registros da pesquisa notei que a Maria e Júlio eram os únicos que já refletiam no papel esse movimento, pois são as crianças mais “velhas” da turma, seus desenhos possuem outras formas e variações de movimentos, podemos notar a presença dos círculos em muitas de suas criações ao longo do processo, como nas figuras abaixo.



Figura 23- Júlio (3 anos e 1 mês) - abril de 2014
Fonte: acervo da autora



Figura 24 - Júlio (3 anos e 1 mês) - abril de 2014
Fonte: acervo da autora.

Nas figuras (25 e 26) abaixo se observa a representação do círculo com vários pontinhos ao centro, alguns traços cruzados, como tentativas do firmamento da cruz nos desenhos da Maria.

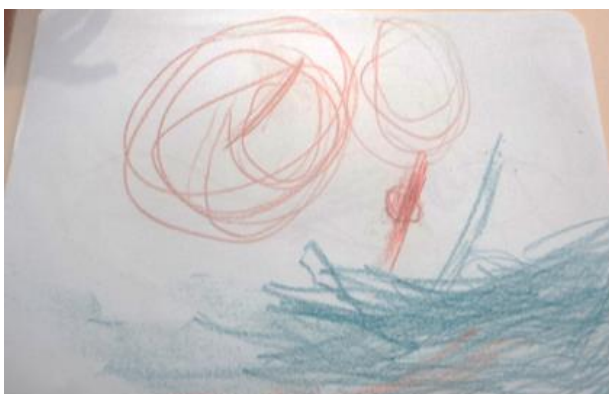


Figura 25- Maria (3 anos e 6 meses) maio de 2014
Fonte: acervo da autora.



Figura 26- Maria (3 anos e 6 meses) maio de 2014
Fonte acervo da autora.

Após várias tentativas, Júlio também apresenta sua primeira representação gráfica do círculo, com a presença de um sinal ao centro de seu círculo (figura 27).

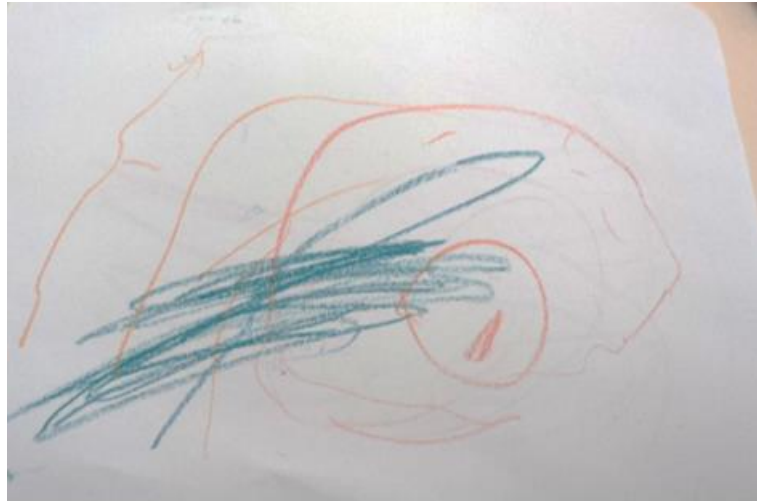


Figura 27- Júlio (3 anos 2 meses) maio de 2014
Fonte: acervo da autora.

Prestes a completar seu terceiro ano de vida, Michel também manifesta em seus desenhos o firmamento da cruz, como na figura 28.

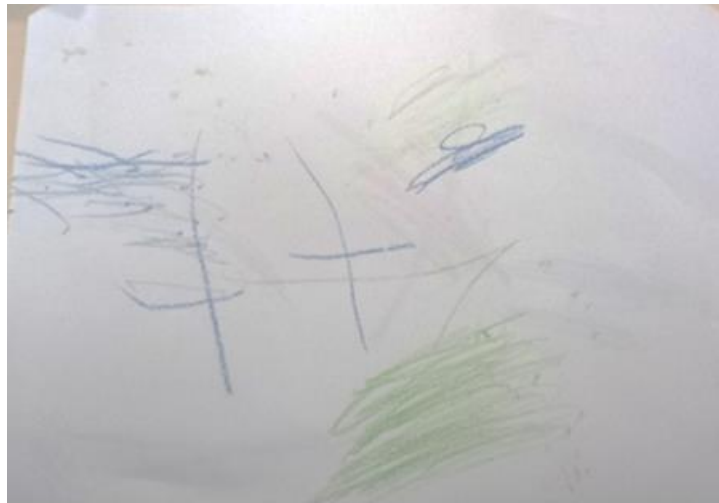


Figura 28- Michel (2 anos 10 meses) maio de 2014
Fonte: acervo da autora

Retomando, essa primeira fase do desenho infantil, marcada por intensas e constantes movimentações dos traços, durante essa fase que, na maioria das vezes vai até os três anos de idade, o corpo todo da criança está em transformação, trabalhando para a amadurecimento das funções neuro-sensoriais (IGNACIO,2014).

Quando a criança completa três anos ela começa a se relacionar de uma forma diferente com o mundo. Inconscientemente ela descobre os órgãos do sentido, recebendo agora, as forças

do mundo em sua “ casinha”. Encontramos em seus desenhos a presença de grandes e pequenos círculos com “antenas” e “pernas” (IGNACIO,2014, p. 91).

Quando Maria fez pela primeira vez seu círculo com grandes pernas , ou seja, sua primeira representação gráfica da figura humana, ao me entregar a folha disse: “ *É o paizinho e a bebezinha que já cresceu*”. (Diário de campo, 15 de maio de 2014)



Figura 29- Maria (3 anos e 7 meses) maio de 2014
Fonte: acervo da autora

E incansavelmente ela desenha seus círculos, sóis gigantes com muitas pernas, e aos poucos, esses “ sóis” transformam-se no que Strauss (1996), Ignacio (2014) e Schoorel (2013) nomeiam de “ cefalópodes”, que nada mais são que cabeças com pés. Segundo Schoorel (2013) as primeiras representações da figura humana são constituídas por círculos com raios e um rosto. Depois nascem os “ cefalópodes”, os mesmos aparecem em várias fases do desenho da criança e conforme seu madurecimento corpóreo, acrescentam aos desenhos outros elementos do corpo humanos, como o tronco,os braços, pernas, mãos, dedos, cabelo e etc. Podemos observar nos desenhos da Maria e do Julio evolução gráfica da figura humana.



Figura 30- Maria (3 anos e 11 meses) setembro de 2014
Fonte: acervo da autora



Figura 31- Júlio (3 anos e 3 meses) junho de 2014
Fonte: acervo da autora



Figura 32- Júlio (3 anos 6 meses) setembro de 2014
Fonte: acervo da autora



Figura 33- Maria (3 anos e 8 meses) criando
Fonte: acervo da autora



Figura 34- Maria (3 anos e 8 meses) junho de 2014
Fonte: acervo da autora

Os desenhos acima representam, segundo os estudos vistos no tópico sobre o desenho infantil na perspectiva antroposófica da Pedagogia Waldorf presente no Capítulo I, a segunda fase, ou seja, as aparições dos símbolos após o terceiro ano de vida . A presença da figura humana mais estruturada.

A pesquisa foi realizada com crianças pequenas de idades a partir de um ano e oito meses à três anos, logo, discute-se aqui apenas as criações da 1º fase e parte da 2º fase . O intuito dessa pesquisa não é analisar profundamente os desenhos feitos pelas crianças, pois o que me motivou a pesquisar sobre essa perspectiva foi justamente a intencionalidade livre para as criações artísticas, referentes ao desenho da criança pequena. Considerando que, os desenhos são como reflexo de todo movimento e forças que agem no corpo da criança no primeiro setênio, a proposta da Pedagogia Waldorf permite que todo esse movimento ganhe vida, pois sua prática pedagógica é voltada para o pleno desenvolvimento humano.

A rotina do maternal é muito prática e dinâmica, e todas as atividades são sempre feitas pelos alunos. No Jardim de Infância Waldorf as crianças não têm aula, são elas que nos dão aulas todos os dias e isso contribuiu muito para o desenvolvimento e autonomia dos pequenos. Na Pedagogia Waldorf a vivência é muito valorizada, desta forma, as atividades são experiências que não fogem da realidade das crianças, por exemplo, a culinária e a preparação do próprio lanche, a organização e limpeza do espaço e dos materiais utilizados.



Figura 35- limpeza.
Fonte: acervo da autora



Figura 36- fazendo suco
Fonte: acervo da autora.

É possível notar que diferentemente de outras escolas, aqui as crianças de fato constroem conhecimentos, pois os vivenciam. Seu corpo tem ação, tem movimento, tem descoberta. A criança na primeira infância precisa descobrir seu corpo, pois ela durante os três primeiros anos de vida é só corpo.



Figuras 37 e 38 - hora do lanche e hora do pão
Fonte: acervo da autora

As crianças do maternal vivem o mundo a partir do concreto e não do abstrato, por isso valoriza-se o fazer. Aos poucos a professora inseria a sua rotina algumas atividades práticas, como por exemplo, o “fazer o suco”, foi inserido na rotina à pouco tempo. Fazíamos pão toda semana, fazíamos bolo e às vezes eles nos ajudavam a fazer a salada de fruta. E claro, eles eram livres para participar ou não desses fazeres, como tudo que é rítmico para eles vira brincadeira, todos participavam por puro prazer e diversão. Lanz (1979) afirma o quanto é importante que as crianças pratiquem essas atividades vivas, não somente a panificação e a culinária, mas em determinadas idades a jardinagem, a construção etc. No currículo Waldorf tais atividades alargam o horizonte enriquecendo a formação do aluno, entretanto, muitos consideram essas atividades obsoletas, “pois ‘hoje’, graças a Deus, tudo é mecanizado”. (LANZ,1979, p.88)

A máquina tirou de nós seres humanos a vitalidade e a vontade de fazer, hoje em dia pouquíssimas coisas são manuais, não temos mais tarefas difíceis, basta apertarmos o botão e num passe de mágica teremos algo, quando não, terceirizamos o serviço. No meio infantil, podemos usar esse exemplo para falarmos dos brinquedos, aqueles brinquedos que brincam sozinhos, carrinhos motorizados, bonecas que falam coisas que dependendo da idade, não é de entendimento das crianças ainda. Os *tablets* e celulares estão cada vez mais cedo sendo consumidos por crianças pequenas e o brincar livre já não tem vez.

Na escola Waldorf não se ocupa o tempo livre das crianças assistindo televisão, mas ocupamos sempre com brincadeiras dentro e fora da sala, música, cirandas de roda e a exploração dos recursos naturais, que na mão das crianças viram brinquedos, aliás, tudo que vai para as mãos das crianças vira brinquedo, por isso a simplicidade dos brinquedos Waldorf. “Para a criança (o brincar), constitui algo muito sério pois podem dar livre curso à sua fantasia, a todos os impulsos que lhe vêm do corpo e da imaginação.” (LANZ, 1979, p.133). As crianças do maternal passavam horas ali brincando e inventando brincadeiras, com tocos de árvore, varetinhos, sementes,

panelinhas, terra, pedra, árvore, céu, sol e muita alegria. As imagens abaixo registram os momentos livres fora da sala.



Figura 39- Brincar na areia
Fonte: acervo da autora



Figura 40- Inventando brincadeiras
Fonte: acervo da autora.



Figura 41- Experimentando movimentos
Fonte: acervo da autora.

Brincar livre é criar, imaginar, sorrir, viver, ser feliz apenas tendo espaço para correr, aqui a criança corre, sobe em árvore, mexe na terra, cria personagens, constrói brinquedos, pula corda e aprende a conviver.



Figuras 42 e 43 - Brincar livre
Fonte: acervo da autora

Os contos de fadas contribuem muito para formação da criatividade e da imaginação, a qual estimula também as brincadeiras que as crianças criam. Durante a roda de história, as crianças prestam a atenção, pois não é lido e sim narrado, histórias musicalizadas. A contação de história acontecia no último momento, logo após o momento livre do parque. O momento livre no parque era o momento de expansão e a história um momento de recolhimento do corpo, de calma, atenção e leveza. Ao centro da roda a professora coloca um pequeno banco, representando um altazinho a “fadinha do fogo”. A fadinha do fogo era uma vela, sempre que iniciava histórias a professora cantava: *“Fadinha do fogo, venha nos iluminar.”* A vela ajuda a manter a atenção e concentração para ouvir as histórias. E sempre que a história acabava uma criança apagava a vela. Outro momento lindo dentro da proposta Waldorf, a primeira vez que vivi aquele momento fiquei admirada, pois uma história bem contada mexe com nossos sentimentos.



Figura 44- Pular corda ("cobrinha")
Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa.



Figura 45 - Hora de história
Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa

Na leveza dessas incríveis experiências que as crianças se desenvolvem, e aos poucos, aquele corpinho redondo vai perdendo a aparência arredondada de bebê. No desenho, os traços leves ganham força e cores, os círculos vão sendo formados, as cruzeiras se fincando sob o papel, as crianças tornando-se cada vez mais autônomas, vivendo e conhecendo a si próprio através do brincar, do viver e respirar.

No trabalho de pesquisa sobre o desenho infantil à luz da pedagogia realizado por Meirelles (2004), assim, como a minha pesquisa, ela também conseguiu encontrar nos desenhos das crianças que ela realizou a pesquisa, semelhanças com os estudos e fase dos desenhos, segundo as visões dos autores estudados.

No decorrer da pesquisa, pude notar que, mesmo que a proposta antroposófica para o desenho seja livre, os aspectos externos acabam influenciando também em suas criações. A criança pequena sente o mundo através da imitação, bem como já falamos no Capítulo I, mesmo tendo a liberdade de criar o que quiser e recebendo os estímulos necessários, ela sempre vai imitar aquilo a chama atenção.

No momento em que a professora sentava-se junto às crianças para desenhar, muitas vezes, os que já estavam desenhando permaneciam por mais tempo e os que estavam brincando se aproximavam. Observei que nesse momento a concentração e atenção ao desenho era mais intensa, visto que, na maioria das vezes, as crianças mais novas, permanecia desenhando em média 10 minutos e rapidamente voltava a brincar. A maioria das crianças dava início aos seus

desenhos no primeiro momento da aula. Michel, Luana e Júlio, adoravam rabiscar. Rabiscavam, rabiscavam, e depois voltavam para os brinquedos e assim seguiam até que a professora iniciasse outra atividade. Léo e Maria eram os que permaneciam mais tempo

desenhando. Léo bastante concentrado, em muitos de seus desenhos pude observar que, primeiramente ocupava a folha com longos e finos traços, em seguida, lentamente pintava de diferentes cores os espaços que esses traçados formavam.



Figura 46 - Léo (2 anos e 10 meses) junho de 2014.
Fonte: acervo da autora



Figura 47- Léo (2 anos e 10 meses) desenhando
Fonte: acervo da autora

É importante lembrar que cada criança tem seu tempo para crescer, logo, para desenvolver seus desenhos, nenhuma criança segue exatamente as fases detalhadamente. Pode até acontecer de uma criança conseguir realizar os desenhos típicos na época e idade correspondente aos estudos realizados. No entanto, tem criança que pula fase e realiza ela tempos depois, ou faz-se todas de uma única vez, ou oscilam entre uma fase e outra frequentemente, existem muitas possibilidades, afirma Schoorel (2013).

Para Schoorel (2013), desde os primeiros rabiscos fica evidente que cada criança tem seu próprio ritmo e estilo, ou seja, sua própria linguagem imagética e temas. Essa personalidade nasce conforme acontece sua relação com os materiais. Algumas crianças desenhavam ansiosamente, outras lentamente, outras detalhadamente, ou seja, cada uma no seu espaço e tempo. Podendo acontecer de algumas permanecerem na mesma fase por algum tempo e subitamente avançarem. O autor faz uma relação desse processo com o aprender a andar: “o resultado final é mais ou menos o mesmo para todas as crianças, mas a maneira como cada uma chega lá é bem diferente”(SCHOOREL, 2013, p.84).

As crianças estão atentas a toda e qualquer movimentação do mundo externo, Ignacio (2014) afirma que é importante sentarmos junto às crianças para desenhar, porém, tendo em mente que não estamos ali para ensinar algo, tampouco para que copiem seu desenho, mas para que elas imitem a atitude de trabalho e dedicação.

No entanto, a criança está ligada a todas as nossas ações, por isso, durante os primeiros anos de vida elas são caracterizadas pela imitação. As crianças me observavam todos os dias

escrevendo e fazendo anotações, enquanto elas desenhavam e também, logo que terminavam de desenhar me entregavam a folha e eu colocava o nome de cada um. Maria outro dia pegou uma folha e começou a esboçar movimentos como se estivessem escrevendo rapidamente, assim como nós adultos escrevemos, representados na figura 48.

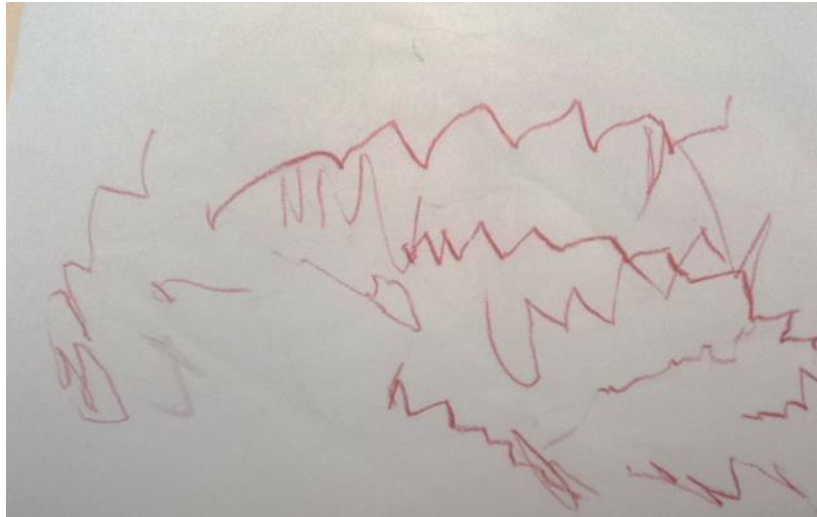


Figura 48- Maria (3 anos e 6 meses)
Fonte: imagem capturada durante o processo da pesquisa

A proposta da Pedagogia Waldorf propõe que o desenho seja uma manifestação livre da criança, e que não tenha a influência e o direcionamento do adulto, para que de fato o desenho possa acompanhar as forças e manifestações que estão desenvolvendo o corpo da criança. No entanto, o desenho acima, mostra o quanto nossas atitudes, mesmo que sem intencionalidades, acabam interferindo nas criações das crianças. Meirelles (2004) afirma que, de fato a presença do adulto interfere nesse processo. As inter-relações, de alguma forma, são manifestadas nos desenhos. No entanto, apesar desse contexto e manifestações externas foi possível constatar os símbolos gráficos que acompanham as fases dos desenhos infantis na perspectiva da Pedagogia Waldorf, bem como a minha pesquisa. A partir deste registro é possível afirmar que a presença do adulto pode influenciar, mas não interromper o processo evolutivo do grafismo das crianças.

Acredito que todas as forças que emanam do mundo, as influências externas, o contato com outras crianças, o ambiente, a postura pedagógica e o temperamento de cada criança influenciam em suas criações artísticas. Contudo, o que está em discussão aqui é a não interferência do adulto nos desenhos feitos pelas crianças, dando opiniões e criando modelos de desenhos “corretos”. Obviamente a criança vai querer copiar o desenho do adulto (professor) e até mesmo das demais crianças. Mesmo com todas essas forças que podem interferir nos desenhos da criança, por meio da imitação, ainda sim, esse desenho será livre, livre de repressões, imposições e modelos prontos,

preservando a espontaneidade de cada criança, sendo essa é a finalidade do desenho dentro da proposta antropológica.

As crianças têm a liberdade de escolher se quer desenhar ou não, os materiais ficam disponíveis sobre a mesa, no primeiro momento da aula, nesse momento brincam e desenharam, não necessariamente nessa ordem. A pedagogia Waldorf compreende o ser humano em seu todo de acordo com sua essência corpórea anímica (alma) e espiritual. Segundo Steiner (2013) essa compreensão integral da pessoa é estudada não somente pela observação interna, abstrata e morta, mas sim por uma observação que seja viva e, que também possa, através dos conceitos vivos, acompanhar o ser e compreendê-lo por sua entidade composta de espírito, alma e corpo em sua plena vitalidade.

A profunda compreensão de ser humano adotada pela Pedagogia Waldorf, diz respeito à sua concepção de infância, logo, de respeito pelo corpo, limites e vontade de cada criança. Por isso foi possível acompanhar os registros gráficos das crianças e encontrar semelhanças aos estudos já realizados. Elas desenhavam por si só, registrando os movimentos e forças que estão fortemente atuando sobre seu corpo, mas não porque alguém mandou ou impôs algo, mas por impulso, um impulso livre, vivo e puro, sobretudo, espontâneo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência nessa escola, sobretudo a vivência com as crianças, foi a melhor experiência que tive até o momento da entrega deste trabalho, enquanto profissional da educação. Foi um divisor de águas, que me modificou como pessoa. A preocupação com a infância sempre foi relevante para mim, mas ao longo da jornada de formação como pedagoga, muitas vezes pensei em desistir. Isto porque, o sistema educacional de um modo geral é muito cruel para com as crianças.

Na ânsia de querer mudar o mundo, me sentia inútil e incapaz, pois vi muita coisa errada e me calei, já que fui treinada para me calar. Raramente alguém me incentivou a expressar meus sentimentos, tampouco fui incentivada a ser ou fazer aquilo que eu acreditava e sentia. Mesmo em meio a essas turbulências não desisti, pois há um impulso ainda maior que essas frustrações, que me faz sentir uma vontade imensa de estar entre as pessoas, em especial entre as crianças e nos espaços educativos.

As crianças são podadas o tempo todo por falas constantes dos adultos: *“Não pode fazer isso”, “Não pode fazer aquilo”, “Saia daí”, “Pinte direito isso daí”, “Agora eu tô falando, menino, fique quieto”* e outras inúmeras falas que destroem a visão de mundo que as crianças têm, limitam seus corpos uma vez que estão absorvendo todas as nossas energias. Os adultos tendem a interferir em todas as ações das crianças, até mesmo em suas criações artísticas, limitando o espaço do desenho, dizendo a elas o que deve ser feito, que cor usar, mostrando como se desenha ao invés de deixa-la criar e experimentar os movimentos.

Na direção contrária de todo esse sistema que silencia, endurece, trava e deixa marcas intensas no ser humano, sobretudo nas crianças, encontrei na experiência Waldorf novos caminhos, um novo olhar para o mundo, para a escola, para o ser humano e claro para a infância. Em meio aos instigantes caminhos metodológicos adotado na proposta Waldorf, a liberdade que as crianças têm para desenhar me chamou muito a atenção.

Nessa perspectiva o desenho infantil possui um papel muito importante e significativo no desenvolvimento da criança, ele pode ser um reflexo de todas as forças formativas que atuam constantemente no corpo da criança. A própria dinâmica do jardim de infância favorece as crianças a descoberta de seus movimentos e seus próprios limites, pois através da vivência descobrem o mundo. Brincam, correm, pulam, mexem na terra, brincam e descobrem, todos os dias, um novo jeito de brincar com o mesmo brinquedo e com os elementos da natureza. Não é à toa que o desenho infantil sob o olhar da Pedagogia Waldorf tem a finalidade de refletir as forças atuantes que dão forma ao corpo da criança, pois, no Jardim de Infância Waldorf o corpo tem movimento, tem vida e as crianças podem descobrir muito sobre o mundo e sobre elas, apenas brincando.

No entanto, apesar do profundo mergulho realizado neste trabalho, ainda tenho muito que estudar sobre a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf, compreendê-las em suas minuciosidades, o que possibilitará novos diálogos. Apesar de encantadora, a Pedagogia Waldorf é ainda é muito restrita, atendendo, na grande maioria, poucas crianças de classe média alta. Essa questão me intriga bastante, pois como pode uma pedagogia tão inovadora ser limitada apenas à elite? Na tentativa de tentar responder alguns dos meus questionamentos, descobri que em São Paulo, há uma “Ong Waldorf”, chamada Associação Monte Azul, que atende jovens, crianças e adultos de uma favela. Desta forma, é possível acreditar que esses caminhos educacionais foram feitos para todos, e que de fato foi idealizada como um projeto social, no entanto, há muito que fazer para quebrar os paradigmas. No entanto, espero muito que esse trabalho de pesquisa possibilite novos olhares dos educadores, que possibilite diálogos com as diferentes realidades que encaramos e principalmente que desperte aos leitores um novo olhar para infância. Acredito no potencial da Pedagogia Waldorf e quero me aprofundar nesses conhecimentos e ter aparatos para fazer diferente nos espaços onde eu vier transitar como profissional da educação.

6. REFERÊNCIAS.

ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. Campinas/SP, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000782262&opt=4>. Acesso > julho de 2014.

BOGARIM, Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho. **A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: um estudo de caso**. 2012. xiii 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11195/1/2012_MariaCristinadaSilvaPimentelBotelhoBogarim.pdf. Acesso > julho de 2014

GOBBI, Marcia Aparecida. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação**. In: Leite, Maria Isabel (Org.). Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: RAVIL, 2002, p. 93-148.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Mundos na ponta do lápis: Desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil**. Linhas Críticas (UnB), v. 20, 2014, p. 147-165.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança Querida: o dia-a-dia da educação infantil**. 3ª edição. São Paulo: Antroposófica : Associação Comunitária Monte Azul, 2014.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 1-14, 2001.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979.

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

LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011

MARTELLI, Josyanne Milléo. **O uso da imagem na pesquisa educacional**. In: 26 Anped, 2003, Poços de Caldas. Novos governos - novas políticas. Petrópolis: Vozes, 2003. v. -. p. 241-241.

MEIRELLES, Ana Carolina Trivellato. **Interpretação do desenho infantil à luz da Pedagogia Waldorf**. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (FE). Campinas/SP, 2004. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000296154&opt=4>. Acesso > julho de 2014.

MEYER, Rudolf. **Quem era Rudolf Steiner?** São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1969.

[OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de;](#) [TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro](#) . **A imagem fotográfica como fonte para a pesquisa em História da Educação**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004.

REDAELLI, Ana Paula.Basso. **A Pedagogia Waldorf e a educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (FE). Campinas/SP, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000296154&opt=4>. Acesso > julho de 2014

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico- espiritual do homem**. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Wardorf no Brasil, 2013a.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância: material de estudo dos jardins de infância Waldorf**. 2. ed. – São Paulo: Antroposófica:Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013b.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 3º Edição. São Paulo: Antroposófica, 1996.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos: fisiologia da infância**. São Paulo: Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

STRAUSS, Michaela. **A linguagem gráfica da criança. Florianópolis**. Tradução. Sandra Beck e Simone de Fáveri.1996.

DOCUMENTO DE ACESSO EXCLUSIVO EM MEIO ELETRÔNICO

EWRS – **Escola Waldorf Rudolf Steiner** < acesso em julho de 2014 <http://www.ewrs.com.br/index.php/historia-da-ewrs> >

IDWALDORF - **Instituto de Desenvolvimento Waldorf** < acesso em outubro de 2014 <http://www.idwaldorf.com.br/site/projeto-faculdade-waldorf-de-pedagogia>>

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL <acesso em setembro de 2014 <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/>>

SAB - **Sociedade Antroposófica no Brasil** <acesso em setembro de 2014 <http://www.sab.org.br/portal/>>

SOCIEDADE TEOSÓFICA< acesso em agosto de 2014 <http://www.sociedadeteosofica.org.br/>>

7. APÊNDICE

MODELO DO CONSENTIMENTO INFORMADO ASSINADO PELOS PAIS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ na condição de pai/
 mãe ou responsável legal da criança
 _____ da Escola Waldorf
 Micael de Sorocaba, autorizo a utilização dos registros audiografados e de imagens produzidas durante o período de estágio da estudante do curso de Pedagogia da UFSCar - Universidade federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Mariane Ribeiro da Cruz para fins exclusivos de realização do seu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, de pesquisa e de publicações no campo da educação.

Estou ciente que este material será exclusivamente para fins de realização de trabalho científico e que uma cópia dos resultados da pesquisa será disponibilizada à direção da escola.

Sorocaba, _____ de _____ de 2014.

 Assinatura do responsável.