



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DULCIENE ANJOS DE ANDRADE E SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO
DA EXPRESSÃO ORAL DOS EDUCANDOS:
UM ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF**

Salvador

2010

DULCIENE ANJOS DE ANDRADE E SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO
DA EXPRESSÃO ORAL DOS EDUCANDOS:
UM ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como
requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

Salvador

2010

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Dulciene Anjos de Andrade e.

Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos : um estudo sobre a Pedagogia Waldorf / Dulciene Anjos de Andrade e Silva. – 2010.

348 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Waldorf, Método de educação. 2. Expressão oral. 3. Educação integral. 4. Antroposofia. 5. Steiner, Rudolf, 1861-1925. I. Luckesi, Cipriano Carlos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.39 – 22. ed.

DULCIENE ANJOS DE ANDRADE E SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
EXPRESSÃO ORAL DOS EDUCANDOS:
UM ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 01 de outubro de 2010.

BANCA EXAMINADORA:

Cipriano Carlos Luckesi _____

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP
Universidade Federal da Bahia – BA

Cristina Maria D'Avila Teixeira Maheu _____

Pós-doutora em Psicopedagogia e Formação Docente, Universidade de Montreal, Quebec, Canadá
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – BA
Universidade Federal da Bahia – BA

Dante Augusto Galeffi _____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia – BA
Universidade Federal da Bahia – BA

Lúcia Helena Pena Pereira _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – BA
Universidade Federal de São João Del-Rei – MG

Sueli Pecci Passerini _____

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo – SP
Fundação Armando Álvares Penteado – SP

A meus pais, que me deram o presente da vida.

A meus filhos, a quem eu presenteei com a vida.

Aos estudantes do 5º e 6º anos da Escola Aitiara (em 2008 e 2009),
por terem me proporcionado alimentar a chama da vida que
pulsa no meu sentir, pensar e fazer em Educação.

AGRADECIMENTOS

Tudo é um entre um milhão de caminhos. (...) Olhe bem para cada caminho, e com propósito. (...) Depois, pergunte-se, e só a si, uma coisa. (...) Esse caminho tem coração? (...) Ambos os caminhos não conduzem a parte alguma; mas um tem coração e o outro não. Um torna a viagem alegre; enquanto você o seguir, será um com ele.

Fala de Dom Juan em *A Erva do Diabo*, de Carlos Castañeda.

O caminho que conduziu a esta tese só foi possível de ser percorrido com a ajuda de muitos que se fizeram essenciais nessa viagem. Os meus profundos agradecimentos:

A Cipriano Carlos Luckesi, meu orientador, por ter apoiado o meu desejo de fazer esta tese acontecer (quando o projeto selecionado para o doutorado havia sido outro...), por ter acreditado nesse meu desejo, e por ter me acompanhado nessa desafiante caminhada, me acolhendo, sustentando, nutrindo e confrontando.

A Ruy César do Espírito Santo, quem primeiro descobriu que a Pedagogia Waldorf faria parte de meu caminho, e a Marcelo Petraglia, cuja *Oficina de Pedagogia Musical Waldorf*, a que participei, reencantou a minha busca em Educação.

A Grazia Annunziata, Cristina Del Rey (Tina) e Ramakrisna de Jesus (Rama), por terem me conduzido aos primeiros passos rumo à Pedagogia Waldorf. Especialmente a Tina e Rama, a minha gratidão por estarem presentes em minha vida pela amizade que nos une.

Aos coordenadores dos cursos de *Fundamentação e Treinamento em Pedagogia Waldorf*, em Nova Friburgo, e de *Qualificação em Pedagogia Waldorf*, em Botucatu, que me deram a oportunidade de participar, como discente, de um curso direcionado especialmente a professores (ou pais de estudantes) da educação básica Waldorf.

A Marisa Cristina dos Santos Altavista, que descortinou o seu fazer docente para permitir que eu realizasse a pesquisa empírica que integra este estudo, doando também muito do seu tempo para me atender com atenção e dedicação nas entrevistas e múltiplas conversas.

A D. Leonore Bertalot, Valéria Teixeira, Cecília Bonna, Luciana Betti, Sr. Manfred Von Mackensen, Gisela Borkowske, Marli Cisneros, Matthias Murbach, Suzana Murbach, Elisa Ferrari, Rogério Sena, Maria Gabriela Jahnel, André Toffoli, Irceu Munhoz, Ana Vieira, Carlos Augusto Silva, Marianne Reisewitz, Cristiane Torres de Moraes, pela gentileza de me concederem entrevistas que muito ajudaram na construção desta tese.

A Silene Cunha, pela amizade e pela amorosa e cuidadosa transcrição das entrevistas.

A Rosane Turkienicz (Neca Terra), minha maninha gaúcha e colega do “Seminário Waldorf”, pelas trocas, pela acolhida, pelo apoio e pelo enorme carinho a mim dispensado.

A Chantal Amarante, atual secretária do setor Educação Infantil da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, pelo incentivo à minha caminhada, assim como a Laís Naka (*in memoriam*), Ex-professora Waldorf da Rudolf Steiner, e fundadora do Projeto Salva-dor, pelo mesmo motivo - e pela recepção calorosa que sempre me dispensou nas reuniões e grupo de estudo sobre Antroposofia, no referido projeto.

A Giovanni Archanjo dos Santos, pelo grande amor e companheirismo, e pelos momentos de estímulo e carinho que muito me alimentaram ao longo desta caminhada.

A minha família: meus filhos Isabela e Rodrigo, minha mãe, minhas irmãs e a Paulo Sérgio Gondim, pelo carinho, cuidado e apoio dispensados na ânsia de meu bem-estar na realização deste trabalho.

A minha amiga-irmã Telma Nadja Lélis, pelas trocas, pelo afeto, pela presença sempre atuante. E pela grandeza do nosso encontro.

À UNEB, que tornou possível o desejo de investir nesta pesquisa.

À Federação das Escolas Waldorf do Brasil, pelo apoio concedido para que eu pudesse cursar a Qualificação em Pedagogia Waldorf, em Botucatu, São Paulo.

À Luz maior que ilumina, direciona e engrandece minha vida.

Há uma menina, há uma garota, morando sempre no meu coração
Toda vez que a adulta balança, ela vem pra me dar a mão
Há um passado, no meu presente, um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra, a menina me dá a mão

E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegada qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança, a menina me dá a mão

Há uma menina, há uma garota, morando sempre no meu coração
Toda vez que a adulta fraqueja, ela vem pra me dar a mão

Milton Nascimento e Fernando Brant

(Peço licença para a alteração do gênero anunciado na canção...)

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. *Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf*. 348 f. il. 2010. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RESUMO

A educação moderna, herdeira da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, ao reproduzir a fragmentação entre as várias instâncias da experiência humana e ao privilegiar a aprendizagem cognitiva conceitual, instituiu um ensino que se caracterizou por uma metodologia pouco participativa e por priorizar a transmissão de conteúdos e informações em detrimento do desenvolvimento das habilidades dos indivíduos. Essas estratégias não têm permitido aos estudantes agir com espontaneidade, condicionando-os a ações racionais voluntárias e reprimindo a sua expressão pessoal - o que tem limitado a sua expressividade natural e, por conseguinte, interferido negativamente no desenvolvimento de seu potencial expressivo. No alvorecer do século XX, o austríaco Rudolf Steiner, um dos primeiros filósofos europeus a transcender a visão reducionista e atomística de mundo e de ser humano, elaborou os fundamentos de sua Pedagogia Waldorf, baseado numa cosmovisão que compreendia o desenvolvimento humano a partir de etapas evolutivas nas quais os aspectos físicos, anímicos (psico-emocionais) e espirituais (individuais) do homem eram considerados. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes é algo que requer da educação um compromisso com a formação integral dos sujeitos, e identificando tal compromisso nos fundamentos e/ou nas orientações curriculares da Pedagogia Waldorf, este estudo elegeu como objetivo investigar as relações entre os pressupostos epistemológicos e didático-metodológicos da Pedagogia Waldorf com o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos. Para tal, buscou no estudo de caso o dispositivo para realização da pesquisa empírica que dá suporte à investigação, elegendo como sujeitos para o estudo uma classe de estudantes de uma escola Waldorf do interior paulista. Durante dois anos, foram cumpridas, ao total, 84 horas de observação de sala de aula, assim como realizados exames em documentos escolares e entrevistas com a professora e os estudantes, no intuito de destacar elementos que possibilitassem aprofundar a compreensão do binômio Pedagogia Waldorf e desenvolvimento da expressão oral dos educandos. A pesquisa demonstrou que a Pedagogia Waldorf traz uma importante contribuição para o debate sobre educação e desenvolvimento da expressão oral. Uma vez que utiliza a arte como o caminho e o meio através do qual se realiza a educação, possibilitando a integração entre o sentir, o pensar e o fazer do estudante pela via da experiência estética, a Pedagogia Waldorf tem estimulado nos seus estudantes a sua espontaneidade, a sua criatividade, a sua autoconfiança, favorecendo a autoexpressão desses estudantes e potencializando a sua capacidade de expressão oral.

Palavras-chave: Expressão Oral – Pedagogia Waldorf – Educação Integral – Rudolf Steiner – Antroposofia

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. *In search of an education that promotes the development of student's ability to orally express themselves: a study about Waldorf Pedagogy*. 348 pp. ill. 2010. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ABSTRACT

Modern education, heir to the epistemological tradition of modernity, reproduced the experience of fragmentation of human experience and focuses on cognitive learning concept, establishing a non participatory teaching methodology focused on the transmission of contents and information at the expense of developing the skills of individuals. These strategies have not allowed students to act with spontaneity and have led to immobility and silence, limiting their natural expression and therefore interfered negatively in the development of students' expressive potential. At the dawn of the twentieth century, the Austrian Rudolf Steiner, an early European philosophers who transcended the atomistic and reductionist view of the world and human beings, developed the foundations of his Waldorf Pedagogy. He based himself on a worldview that understands human development from stages of evolution in which the physical, psychic (psycho-emotional) and spirtual (individual) man are considered. Assuming that to develop a students' oral expression it is necessary that education oriented towards the overall development of students, and identifying such a commitment in the grounds and curriculum guidelines of Waldorf education, this study aims to investigate the relationships between the epistemological and methodological-didactic principles of Waldorf education with the development of the expressive and communicative potential of learners. The case study was chosen as the instrument for carrying out empirical research that supports the study. Over two years of research were realized a total of eighty four hours of observation in a class at the Waldorf School in the State of São Paulo. Exams in school documents were conducted as well as interviews with the teachers and students, in order to highlight those elements that would enable a deeper understanding of the relationship between Waldorf Pedagogy and the development of oral expression of students. The research showed that Waldorf Education has significantly contributed to the debate on education and the development of oral expression. By using the Art as your essencial tool, by enabling the integration of feeling, thinking and doing through the aesthetic experience, the Waldorf Education has encouraged his students in his spontaneity, creativity, self-confidence. And, consequently, it has contributed greatly to promoting self-expression of these students and enhance their ability to communicate orally.

Keywords: Oral Expression – Waldorf Pedagogy – Integral Education – Rudolf Steiner – Anthroposophy

SUMÁRIO

	VOCÊ SABE QUE É WALDORF QUANDO	13
1	INTRODUÇÃO	15
2	TRILHANDO UM CAMINHO, VISLUMBRANDO UM PROBLEMA, DEMARCANDO UM OBJETO: A EMERGÊNCIA DA PESQUISA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PESSOAL E DOCENTE	25
2.1	NOTAS PRELIMINARES: O RETRATO DO PROBLEMA QUANDO SOMBRA	25
2.2	NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA. TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO. E AGORA, JOSÉ? - O OBJETO DE PESQUISA: SUA JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA	42
2.2.1	Os primeiros passos: o laboratório de expressão oral	42
2.3	NOVOS MARES À VISTA: A PEDAGOGIA WALDORF E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DOS EDUCANDOS	46
2.3.1	Delineando os objetivos e os procedimentos metodológicos desta pesquisa	48
3	CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL: CONFIGURANDO A TEIA DAS RELAÇÕES	51
3.1	AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO MODELO DE EDUCAÇÃO DA MODERNIDADE: O ASSALTO À EXPERIÊNCIA INTERIOR E SUBJETIVA	51
3.2	AS RAÍZES PEDAGÓGICAS DA DIFICULDADE DE EXPRESSÃO ORAL DOS ESTUDANTES	59
3.3	AS RAÍZES LINGUÍSTICAS DA DIFICULDADE DE EXPRESSÃO ORAL DOS ESTUDANTES	64
3.4	O PENSAMENTO PEDAGÓGICO EMERGENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE DOS EDUCANDOS: A TEORIA <i>VERSUS</i> A PRÁXIS	68

3.5	O PENSAMENTO LINGUÍSTICO EMERGENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE DOS EDUCANDOS: A TEORIA, NA PRÁTICA, É OUTRA...	78
4	POR UMA COMPREENSÃO HOLÍSTICA DE MUNDO E DE SER HUMANO: A CIÊNCIA ESPIRITUAL DE RUDOLF STEINER E A REINTEGRAÇÃO DA EXPERIÊNCIA INTERIOR E SUBJETIVA	88
4.1	Rudolf Steiner: o homem e os prolegômenos de uma cosmovisão	88
4.2	A Antroposofia: uma introdução ao pensamento de Rudolf Steiner	117
4.2.1	A quadrimembração do organismo humano	121
4.2.2	A estruturação ternária do homem e as três atividades anímicas essenciais	129
4.2.3	Os setênios: a concepção antroposófica do desenvolvimento humano	132
5	OS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DIDÁTICO - METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA WALDORF	150
5.1	A PEDAGOGIA WALDORF E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS TRÊS PRIMEIROS SETÊNIOS	150
5.1.1	O primeiro setênio e a organização didático-metodológica do Jardim de Infância	153
5.1.2	O segundo setênio e a organização didático-metodológica do Ensino Fundamental	160
5.1.3	O terceiro setênio e a organização didático-metodológica do Ensino Médio	173
5.2	A ARTE COMO PILAR ESSENCIAL DO EDUCAR: OS FUNDAMENTOS ESTÉTICOS DA PEDAGOGIA WALDORF	175
5.3	A TRIMEMBRAÇÃO EDUCACIONAL COMO UM PRINCÍPIO PARA A TRIMEMBRAÇÃO SOCIAL	179
5.4	A PEDAGOGIA WALDORF E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DOS EDUCANDOS: TECENDO OS FIOS	182
6	AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DOS ESTUDANTES: DIALOGANDO COM O ESTUDO DE CASO	187
6.1	ERA UMA VEZ... UM IMPULSO, UM CAMINHO DE CONHECIMENTO, UMA ESCOLA CHAMADA AITIARA. MAS... QUE ESCOLA É ESSA?	189

6.2	A CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE-SUJEITO DA PESQUISA EMPÍRICA: QUEM SÃO ESSES ESTUDANTES?	194
6.3	A COLETA DE DADOS	196
6.3.1	As técnicas de coleta de dados utilizadas no início da pesquisa	197
6.3.2	As técnicas de coleta de dados utilizadas ao longo da pesquisa	200
6.3.3	As técnicas de coleta de dados utilizadas ao final da pesquisa	203
6.4	A ANÁLISE DOS DADOS	207
6.4.1	O diagnóstico inicial da expressão oral da classe-sujeito da pesquisa	207
6.4.2	A análise dos dados colhidos ao longo da pesquisa	228
6.4.2.1	O currículo do 5º e 6º anos escolares Waldorf: um instrumento a serviço do desenvolvimento da expressividade do educando	228
6.4.2.2	As estratégias de intervenção pedagógica para desenvolver a expressão oral dos educandos: o planejamento e a práxis docente <i>versus</i> as sessões de observação	264
6.4.3	O diagnóstico final da expressão oral da classe-sujeito da pesquisa	302
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	323
	REFERÊNCIAS	334
	ANEXO N° 1	345
	ANEXO N° 2	346
	ANEXO N° 3	347

Você sabe que é Waldorf quando...

- *Você toca instrumentos e canta afinado*
- *Você já usou sapatilha e bata de eurtmia*
- *Você entra na faculdade e ainda acha que a primeira aula é de época*
- *Você fala o verso da manhã todas os dias*
- *Cordas e balanços parecem muito mais atraentes do que brinquedos de plástico*
- *Você construía a sua própria louça de argila*
- *Suas bonecas eram de pano*
- *Subir em árvores era a coisa mais normal do mundo*
- *Sua professora, toda semana, até a 4ª série, fazia um novo desenho na lousa*
- *Você se forma e podem colocá-lo para falar diante da China que você não tem vergonha*
- *Você se incomoda se as cores não combinam*
- *TODOS os seus amigos/colegas moraram/têm amigos em/viajam para/conhecem o Bairro Demétria, em Botucatu*
- *Pensava que é natural ter quatro aulas duplas de artes por semana e não entende porque seus amigos de fora achavam isso estranho*
- *Carrega um estojo de lápis de cor mesmo estando no último ano do “colegial”*
- *Fez 9º, 10º, 11º e 12º anos*
- *Você sente falta dos últimos 15 minutos da aula de época, que tinha a historinha em capítulos que o Professor de Classe contava*
- *Acredita que trabalhos manuais não são só “coisa de menina”*
- *Você estudava o Egito fazendo um papiro e depois escrevendo nele*
- *Seu passatempo é fazer crochê ou tricô*
- *Você tem mais canetinhas, lápis coloridos e giz de cera do que a sua priminha de 3 anos*
- *Acredita que Waldorf que é Waldorf SABE desenhar!*

- Diz: "Marcenaria? É arte, meu bem"
- Você adora aprender, estudar... Mas estudar para você não tem o mesmo significado que para o resto dos mortais
- Seus cadernos são coloridos e cheios de desenhos... Alguns trocam de cor a cada parágrafo, outros a cada classe gramatical, outros quando acham bonito...
- Descobre que ser Waldorf é bom, pois os professores de outras escolas dizem que o ensino ideal é muito parecido com aquele que você recebeu em sua escola
- Em outras escolas, suas redações são muito mais criativas!
- Seus desenhos são muito melhores do que o que você vê por aí...
- Ao invés de aprender a ler e a escrever logo no pré, ou "de cara" no grau, aprende a respeitar a natureza e as pessoas, a valorizar o espírito... porque todo o resto é consequência...
- Usa caneta tinteiro!
- Só aprende sobre os invertebrados no sétimo ano, quando na escola tradicional se aprende na segunda série
- Ninguém vê diferença entre artes aplicadas e artes! Mas você vê...
- Diz que o preto é a ausência de cor
- Compreende que na nossa escola "TODOS VENCEM"
- Durante todo o ano, fala um verso de manhã, no dia da semana em que nasceu
- Entende que deve aprender tudo em épocas porque certas coisas devem "dormir em nós para amadurecer"
- Você pode soletrar com seus braços
- Por alguma razão, ter o mesmo professor por oito anos parece normal
- Tem que ter paciência para assistir as nossas 1000 apresentações, sem contar as das festas semestrais.

GEA (Grupo de Ex-Alunos Waldorf)

INTRODUÇÃO

Desde que aprendemos a falar, utilizamos a linguagem oral em quase todas as situações do nosso cotidiano. É justamente através dela que, mais comumente, informamos ao garçom o que gostaríamos de comer e/ou beber, que pedimos ao vendedor para trocar aquele objeto que compramos e que apresenta algum defeito de fabricação, que emitimos a nossa opinião, concordando ou discordando de algum assunto polêmico, que pedimos informações a alguém, que nos submetemos a uma entrevista para pleitear emprego, que nos defendemos de uma acusação sem precedente, que expressamos nossas mais profundas emoções, que declaramos nossos sentimentos a outrem...

Desde o nascimento da democracia, na Grécia antiga, que a necessidade de defender um argumento, de ter uma boa oratória, tem-se mostrado como uma ferramenta essencial para o pleno exercício da cidadania. Um bom domínio da oralidade é condição *sine qua non* para a conquista de mais amplas condições de inserção e participação social. Neste sentido, uma das funções da escola (e compromisso político dos professores de Língua Materna!) é desenvolver nos estudantes a habilidade de se expressar e se comunicar com segurança, clareza e eficiência numa variedade de situações para que, do ponto de vista linguístico, todos possam desfrutar de igualdade de oportunidades ao expor suas opiniões, suas reivindicações, seus anseios e seus sentimentos (BECHARA, 1989; SOARES, 1986). Entretanto, o trabalho pedagógico que vem sendo realizado no seio dessa instituição, sobretudo no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, não tem assegurado esse direito aos educandos.

A experiência de quase duas décadas dedicadas ao exercício docente no ensino superior tem-me permitido observar que os estudantes das instituições do sistema convencional de ensino, ao concluírem os estudos que os habilitam a ingressarem na universidade, apresentam, em sua maioria, uma série de dificuldades com relação a sua expressão oral. Além de fazer parte da percepção cotidiana de um sem número de educadores que exercem esse ofício em diversas áreas de conhecimento, e nas mais variadas instituições de ensino, esse fenômeno também tem sido observado por pesquisadores que têm se debruçado ao estudo do desempenho expressivo e comunicativo dos estudantes, quer compondo um diagnóstico da expressão oral desses estudantes, quer refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem oral.

Em sua tese de doutoramento, a professora Wânia Milanez (1993) desenvolveu um estudo investigativo introdutório para examinar a contribuição da escola no aprimoramento do

desempenho linguístico oral de estudantes do último ano da formação de magistério, com o objetivo de verificar se o que esses indivíduos aprenderam ao longo dos onze anos de escolaridade foi compatível com as situações comunicativas em sociedade, principalmente as que demandam o uso do nível formal da Língua. A pesquisa demonstrou que, desde a dificuldade em resumir e destacar dados relevantes para uma comunicação oral, até a fragmentação e descontinuidade do discurso, passando pela insegurança frente a um público (mesmo que restrito), os problemas vivenciados pelos estudantes formalmente capacitados para exercer o magistério e/ou para ingressarem na universidade foram inúmeros - o que ratifica que o modelo de educação vigente não tem contribuído para desenvolver o potencial comunicativo e expressivo dos educandos.

Alguns estudos assinalam que, na gênese deste fenômeno, está o pouco espaço que é atribuído à oralidade em sala de aula, graças ao privilégio que a instituição escolar historicamente tem atribuído à linguagem escrita. Com o objetivo de identificar como e quando ocorre a prática da expressão oral no ensino de Língua Materna, a pesquisadora Dinéa Muniz (1986) procedeu a uma pesquisa em uma escola da rede pública de Salvador, sistematizada em sua dissertação de mestrado. Os resultados indicaram que, embora atribuam importância à prática da expressão oral em sala de aula, as professoras observadas realizavam em seu exercício, majoritariamente, atividades de produção condicionada à modalidade escrita - ou então, no máximo, atividades que propunham a oralização da escrita, mas que não buscavam desenvolver as estratégias discursivas necessárias à interação oral.

Nas últimas décadas, tem-se tornado mais expressivo, no meio linguístico, o número de estudos que têm como objeto a linguagem oral, enfatizando-se a preocupação em integrá-la efetivamente ao trabalho escolar com a Língua Portuguesa, sobretudo como ponto de partida para todo o ensino da língua escrita. Alguns, inclusive, têm apresentado propostas efetivas de intervenção para atender às proposições de inclusão da modalidade oral da língua a este ensino, como *Pedagogia do Oral* (MILANEZ, 1993), *Psicopedagogia da Língua Oral* (DEL RIO, 1996), *A Língua Falada no Ensino de Português* (CASTILHO, 1998), *O Espaço da Oralidade na Sala de Aula* (RAMOS, 1997), *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna* (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999).

Entretanto, como já havia anunciado Ball (1973) em sua *Pedagogia da Comunicação*, se, por um lado, a dificuldade que os estudantes demonstram para se expressarem oralmente é o resultado do caráter artificial do ensino de Língua Portuguesa, cujas estratégias, além de enfatizarem o uso abstrato da língua e a hegemonia da língua escrita, não priorizam as exigências das situações reais de comunicação, por outro, está intimamente relacionada com a

própria organização didático-metodológica do ensino, em que o formalismo e rigor disciplinar impedem a promoção dos atos de fala do estudante e dificultam sua manifestação.

De fato, como também assevera Lúcia Helena Pereira (2005, p.6), “nossa educação escolar está centrada basicamente em uma visão formalista, no uso de uma racionalidade conceitual/instrumental, na ausência de um espaço para a expressão autêntica do ser humano, que inclui suas percepções, emoções, sentimentos (...)”. Em nossas escolas, uma vez que não apenas as aulas de Língua Portuguesa, mas todo o ensino, é desenvolvido através de aulas expositivas e/ou através de dinâmicas pouco participativas, “o educando não tem voz, (...) a expressão própria não é valorizada ou incentivada. Nem o que ele pensa e, muito menos, o que ele sente são considerados” (*Idem*, p.10). O resultado, assim, é uma série de bloqueios impeditivos à expressividade desses educandos (ANDRADE E SILVA, 2004).

Ao mesmo tempo em que anuncia algumas especificidades que caracterizam a Pedagogia Waldorf enquanto um modelo pedagógico diferenciado e alternativo ao sistema tradicional de ensino, o texto que abre esta introdução, de autoria de ex-estudantes Waldorf¹, destaca a percepção destes educandos com relação à problemática desta pesquisa: a relação entre a Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes.

Como sinalizado pelos egressos Waldorf, os estudantes que tiveram acesso a essa orientação pedagógica apresentam um perfil diferenciado com relação a estudantes do sistema tradicional de ensino. Eles se destacam, dentre outras prerrogativas, por apresentarem um desempenho comunicativo oral marcado por uma notória autonomia - o que faz com que, em diferentes plateias a que estejam expostos, independente do grau de formalidade do registro de linguagem em utilização, consigam se expressar com razoável segurança. Segurança, aliás, não parece ser o único atributo que caracteriza, geralmente, a expressão oral desses estudantes. Por ocasião do primeiro módulo do curso de Qualificação em Pedagogia Waldorf², em julho de 2007, tive a oportunidade de conhecer um ex-estudante da escola Waldorf Anabá, em Florianópolis, Santa Catarina, que visitava a escola Aitiara, em Botucatu, São Paulo, em busca de parceria para um projeto que havia concebido e que estava apresentando nas comunidades escolares Waldorf. Com o intuito de promover um intercâmbio com serviço voluntário entre as escolas Waldorf da América do Sul, o ex-

¹ Este texto, idealizado e produzido por ex-alunos Waldorf da capital paulista, encontra-se publicado no site da Sociedade Antroposófica do Brasil: <http://sab.org.br/pedag-wal/artigos/gea-sabe-waldorf.htm>. O excerto ora apresentado foi condensado e revisado para apresentação neste estudo, sem, contudo, sofrer qualquer alteração com relação ao sentido original.

² Trata-se, como veremos adiante, de um dos cursos de Qualificação/Formação em Pedagogia Waldorf que acontecem no Brasil - neste caso, na Escola Waldorf Aitiara, situada no Bairro Demétria, em Botucatu - SP.

estudante procurava pessoas relacionadas à pedagogia (como outros ex-estudantes, professores ou simpatizantes) que pudessem se associar ao projeto. Tamanha foi a minha surpresa ao constatar que o jovem recém egresso de uma escola Waldorf Catarinense, além de apresentar-se para um público adulto, de aproximadamente sessenta pessoas, com muita espontaneidade - e demonstrar grande domínio da situação na qual se encontrava -, desenvolveu seu discurso com clareza e objetividade, e com igual adequação. Esse, inclusive, foi um comentário suscitado na plateia, composta não apenas por professores Waldorf em exercício, como também por educadores de outra formação e diversos profissionais que, como eu, buscavam uma compreensão dos princípios filosóficos e fundamentos didáticos da Pedagogia Waldorf.

Em entrevista concedida por ocasião do estudo exploratório desta tese, ao narrar sua experiência de um ano lecionando, simultaneamente, para o Ensino Médio da Escola Waldorf João Guimarães Rosa, em Ribeirão Preto, São Paulo, e para graduandos matriculados no primeiro ano do curso de Direito, nesta mesma cidade, a Prof^ª Maria Gabriela Jahnel de Araújo, mestre em Antropologia, esclarece que, apesar de partilharem a mesma faixa etária e de pertencerem a famílias com realidades socioeconômicas equivalentes, esses dois grupos de estudantes apresentavam um perfil muito diferenciado quanto ao domínio da linguagem oral. Segundo a professora, enquanto seus estudantes universitários eram afeitos a um comportamento mais receptivo, e não se arriscavam para exercitar um raciocínio próprio e/ou partilhar suas reflexões, demonstrando-se ora excessivamente reservados, ora pouco habilidosos - ou até mesmo irônicos - nas situações de interação comunicativa em que o confronto de ideias era a tônica, os estudantes Waldorf se destacavam não apenas quanto à capacidade de construir oralmente um raciocínio apropriado e bem articulado, demonstrando uma grande capacidade reflexiva, mas, sobretudo, por se colocarem muito natural e espontaneamente nessas ocasiões.

Pesquisas recentes realizadas tanto por Centros de Pesquisas da Educação Waldorf quanto por acadêmicos e cientistas da Educação com o objetivo de proceder à investigação dos ex-estudantes Waldorf apontam que, de fato, esses sujeitos costumam apresentar um perfil diferenciado com relação a ex-estudantes do sistema tradicional de ensino. Organizado por Heiner Barz e Dirk Randoll (2007), respectivamente chefe do Departamento de Pesquisa Educacional e Gestão Educacional na Universidade Heinrich Heine, em Dusseldorf, Alemanha, e pesquisador em Ciências da Educação da Universidade JW Goethe, em Frankfurt / Main, Alemanha, a publicação *Absolventen von Waldorfschulen: Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler (Ex-alunos Waldorf: um*

Estudo Empírico sobre Educação e...) traz um exaustivo estudo, baseado em entrevistas com ex-alunos Waldorf, que analisa as experiências desses estudantes (o que fazem, quem são, qual a orientação de vida, qual a orientação religiosa, quais as escolhas profissionais, como é o desempenho profissional, como são os relacionamentos sociais, como é a sua atuação cívica, quais são as estratégias de lazer, como é a saúde etc), buscando identificar os efeitos dessa proposta educacional na vida prática desses indivíduos.

Embora realizado em continente Europeu, esse estudo ratifica e complementa um outro realizado em continente Americano, recentemente publicado pelo Instituto de Pesquisa de Educação Waldorf (GERWIN; MITCHELL, 2007). Trata-se também de uma pesquisa bastante detalhada, dessa vez sobre os ex-estudantes Waldorf dos Estados Unidos e do Canadá, contemplando desde os egressos da primeira classe da escola Waldorf sênior em 1943 até a classe de 2005, quando fora iniciado o estudo. Como na pesquisa anterior, o objetivo aqui era ter também uma visão clara do percurso de vida pessoal, estudantil e profissional empreendido por esses estudantes a partir da conclusão do seu ensino médio.

Tais pesquisas demonstraram que, além de valorizarem a oportunidade de pensarem por si próprios e de terem uma forte inclinação para efetivamente por em prática as suas ideias, demonstrando ter um pensamento autônomo e grande capacidade criativa, esses indivíduos “são guiados por uma bússola moral interior” que imprime um teor ético às suas condutas em sua vida profissional e privada, valorizando as relações humanas e buscando formas de participação ativa no meio em que vivem. São portadores, pois, daquilo que o psiquiatra e psicanalista Erik Erikson (1987), responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, denominou de “generatividade”, ou seja, a capacidade de promover ações em retorno à comunidade e à cultura da qual fazem parte, demonstrando um real interesse pelo mundo em que vivem.

Tanto no cenário estudantil quanto no profissional, esses estudantes destacaram-se por atuar cooperativamente e buscarem soluções criativas e coletivas para problemas apresentados, demonstrando uma grande habilidade para o diálogo e interações comunicativas, além de uma excelente capacidade de se expressarem através da linguagem verbal. Como depõem professores universitários entrevistados para a pesquisa americana: “todos têm a mesma abertura para a educação. Eles são flexíveis, criativos e dispostos,

intelectualmente, a correr riscos”. (...) Sua imaginação, suas nuances verbais, suas qualidades de liderança certamente foram ricamente nutridas em sua escolarização anterior”³.

Em um estudo para a UNESCO, Heiner Ullrich (1994) também esclarece que pesquisas que se propõem a diagnosticar o grau de inserção do ex-estudante Waldorf no contexto social sinalizam que, além de se mostrarem preparados para enfrentar os desafios da vida e apresentarem maior capacidade de lidar com tarefas e responsabilidades sociais, esses indivíduos demonstram ser portadores de uma grande autoconfiança - elemento indispensável para um bom domínio da expressão oral.

Diante desse panorama, uma pergunta se abre para a compreensão das relações entre educação e desenvolvimento da expressão oral: o que faz com que os estudantes Waldorf, conforme atestam estudos e depoimentos, apresentem um domínio satisfatório da expressão oral? Essa indagação (que remete à questão norteadora deste estudo: **como, ou de que forma, a Pedagogia Waldorf contribui para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos?**) também não tem sido contemplada na literatura específica produzida sobre essa pedagogia - o que deixa transparecer que o tema carece de melhor configuração nesse acervo literário específico. Ora, uma vez que a Pedagogia Waldorf tem se desenvolvido institucionalmente de forma independente e alternativa ao sistema oficial de ensino e aos currículos dos cursos de licenciatura, seus fundamentos, princípios e orientações apresentam-se à margem das discussões e debates científicos, assim como os resultados da práxis de seus professores encontram-se totalmente alheios aos círculos acadêmicos - e nem sempre submetidos a um olhar investigativo mais sistematizado por parte de quem está atuando na dinâmica cotidiana dessa pedagogia específica.

Muito recentemente, temos assistido a um tímido, porém, crescente movimento que parece atento à necessidade de diminuir a distância entre a pedagogia Waldorf e o debate educacional científico. Ao mesmo tempo em que a comunidade Waldorf tem despertado para a necessidade de tornar pública a sua proposta no âmbito acadêmico, instituindo instâncias de diálogo com os círculos universitários⁴, multiplicam-se também estudos que trazem a

³Cf: GERWIN; MITCHELL, 2007. In: http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/GradPhase2.pdf. Tradução minha do original “all have the same broad approach to education. They are flexible, creative, and willing to take intellectual risks”. (...) “His imagination, his nuanced verbal skills, and his leadership qualities had been richly nourished in him by his prior schooling”.

⁴ O Instituto Superior de Educação Antroposófica Sophia, recentemente fundado aqui no Brasil, busca atender a esse propósito. É uma instituição que, com o intuito de disponibilizar para pesquisa e compartilhamento o conhecimento produzido pela ciência espiritual antroposófica, tem como objetivos fomentar a pesquisa e a organização de programas de educação através de diversas modalidades acadêmico-formativas (cursos de graduação, pós-graduação, extensão, seminários e workshops).

Pedagogia Waldorf como objeto de suas pesquisas - quer na graduação, através de monografias de conclusão de curso, quer na pós-graduação, na modalidade de teses e dissertações. Esse fenômeno, inclusive, foi ponto de pauta em uma das iniciativas livres do último Congresso Nacional de Pedagogia Waldorf, realizado em julho de 2008 na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. Nesse fórum, foi debatida a necessidade de se desenvolverem estudos que possam legitimar na comunidade universitária o que já está amplamente reconhecido e validado institucionalmente na Pedagogia Waldorf, bem como incentivar pesquisas que se debrucem a esclarecer também o perfil dos ex-estudantes Waldorf brasileiros, de modo a se observar sistematicamente os impactos que esse modelo de educação tem causado no estilo de vida desses indivíduos⁵.

Portanto, ao destacar a Pedagogia Waldorf como tema de pesquisa, este estudo reforça essa tendência de lançar um olhar investigativo sobre esse modelo de educação que há um século vem se desenvolvendo institucionalmente no cenário educacional mundial, contribuindo para diminuir o abismo entre a educação Waldorf e a comunidade científica. E, ao eleger o binômio Pedagogia Waldorf e expressão oral como recorte para esta investigação, apresenta-se, sobretudo, empenhado em buscar uma melhor compreensão dos fenômenos que estão relacionados a um desempenho comunicativo e expressivo eficiente em linguagem oral, contribuindo para minimizar uma grande lacuna nessa área do conhecimento e, desse modo, oferecer subsídios para um fazer pedagógico voltado para o desenvolvimento da plenitude da pessoa humana - o que implica uma educação coerente com o propósito de desenvolver nos estudantes uma expressão oral autônoma e significativa que, inclusive, possibilite aos indivíduos uma participação e uma inserção social mais efetiva.

No primeiro capítulo, após discorrer sobre algumas vivências pessoais que me foram “construindo” enquanto educadora e pesquisadora, apresento o percurso empreendido na identificação e na eleição do binômio educação e desenvolvimento da expressividade como meu objeto de pesquisa tanto no mestrado (de 2001 a 2004) quanto no doutorado (de 2006 a 2010), evidenciando como o estudo ora apresentado busca atender a uma questão fundamental

⁵ Embora constituam iniciativas ainda bastante isoladas, algumas pesquisas com perfis similares já têm sido produzidas também no cenário nacional. Com o propósito de confrontar cientificamente alguns preconceitos e estereótipos sobre as dificuldades que os egressos da Pedagogia Waldorf encontram ao concluírem sua escolarização básica, também a cientista social Wanda Ribeiro e o engenheiro civil Juan Pablo de Jesus Pereira realizaram uma pesquisa para investigar a trajetória de vida de ex-alunos Waldorf no tocante aos sete “mitos” sobre a integração e participação social desses indivíduos. Caracterizando-se pelo enfoque sociológico, esse estudo, que teve início em 2003 e que apresenta seu primeiro recorte na [Waldorf Researchers and Educators Network](#) (Pereira e Ribeiro, 2007), é o resultado da análise dos questionários com perguntas abertas aplicados a 108 ex-alunos da Escola Rudolf Steiner (SP) que concluíram o ensino médio entre 1975 e 2002.

anunciada pelo estudo anteriormente realizado. Assim, ao constatar que o desenvolvimento da expressividade dos educandos é um fenômeno que se encontra intimamente relacionado a uma educação que tenha como princípio fundamental a formação integral do educando, e ao localizar na Pedagogia Waldorf tal princípio, apresento também as estratégias metodológicas delineadas para responder à grande questão norteadora já anunciada: o que faz com que os estudantes Waldorf, conforme atestam estudos e depoimentos, apresentem um bom domínio da expressão oral?

Recorrendo a um apanhado sintético das principais ideias extraídas da pesquisa de mestrado (ANDRADE E SILVA, 2004), no segundo capítulo, apresento uma reflexão acerca dos aspectos epistemológicos, pedagógicos e linguísticos associados à dificuldade de expressão oral dos estudantes. Busco, também, chamar a atenção para o fato de que, apesar de o pensamento educacional e linguístico, à esteira das grandes conquistas científicas que anunciaram o alvorecer do século XX, ter empreendido um movimento de superação do racionalismo estrito, mostrando-se, em tese, muito favorável ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes, uma vez que o cotidiano escolar ainda deixa flagrar orientações e dinâmicas que refletem a concepção mecânica da aprendizagem herdada da tradição epistemológica moderna, o que poderia ser um prenúncio do desenvolvimento da expressão oral dos estudantes, tem-se limitado apenas a formulações do arcabouço teórico conceitual que (nem sempre) tem norteado a formação dos docentes.

Uma vez que tanto em seus pressupostos didático-metodológicos, quanto na própria organização curricular, a Pedagogia Waldorf tem se mostrado uma alternativa pedagógica consoante com a integração das qualidades constitutivas essenciais dos sujeitos, de modo a promover uma educação comprometida com o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social do educando - o que se mostra bastante favorável ao desenvolvimento da expressividade dos sujeitos -, compreender os seus fundamentos filosóficos e epistemológicos impõe-se como uma tarefa imprescindível.

Assim, a partir de um apanhado descritivo da biografia de Rudolf Steiner, no terceiro capítulo, apresento um histórico das ideias e dos pensadores que influenciaram o desenvolvimento da Antroposofia - a cosmovisão apresentada pelo filósofo austríaco que, “integrando e transcendendo” o conhecimento científico produzido pela visão materialista e cientificista ainda hegemônica, busca uma compreensão do ser humano em seus níveis físico, vital, anímico e espiritual, demonstrando como essas instâncias, que são bastante distintas entre si, atuam em constante inter-relação entre si e com o macrocosmo. Assim como a visão quadrimembrada do ser humano, neste capítulo também são apresentados outros princípios

essenciais da Antroposofia, como, inclusive, a concepção do desenvolvimento humano baseado em ciclos de sete anos.

Em um de seus aforismos, Rudolf Steiner nos apresenta sua visão de ser humano:

No coração tece o sentir,
Na cabeça luze o pensar,
Nos membros vigora o querer.
Luzir que tece,
Tecer que vigora,
Vigorar que luze:
Eis o ser humano⁶.

Para que, através de sua educação, o educando possa integrar suas atividades anímicas essenciais, ou seja, o sentir, o pensar e o querer (o fazer) - que é o que lhe tornará homem no pleno sentido da palavra -, Steiner propõe a educação estética como fundamento primeiro de sua Pedagogia, encontrando na arte a principal mediadora da educação Waldorf. Como ele próprio enunciara, “a pedagogia não pode ser uma ciência - deve ser uma arte” (1995, p. 125). O quarto capítulo, pois, mostra como a Pedagogia Waldorf, em sendo uma das aplicações práticas da Antroposofia, se organiza didático e metodologicamente para atender à educação do corpo, da alma e do espírito humano, já sinalizando algumas das premissas fundamentais na relação entre essa Pedagogia e o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes.

Mas é sobretudo no quinto e último capítulo que, após apresentar as técnicas de coleta utilizadas para a pesquisa empírica que dá suporte a este estudo, e ao proceder à análise dos dados coletados ao longo de dois anos de observação de uma classe de uma escola Waldorf do interior paulista, localizo as grandes contribuições da Pedagogia Waldorf para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes.

Ao demonstrar como, em duas séries consecutivas, a estrutura e o funcionamento do ensino Waldorf e, inclusive, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, se articularam com as necessidades intrínsecas dos educandos, desenvolvendo as suas habilidades cognitivas em consonância com as suas habilidades físicas e anímicas (psico-emocionais), de modo a

⁶ GA 40. **Wahrspruchworte.** (Aforismos.) Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1961. p 121. In: <http://www.sab.org.br/antrop/antrop.htm>. Acesso em 21 de julho de 2010.

atribuir um caráter significativo à aprendizagem e destituir a ruptura histórica entre teoria e prática, entre desenvolvimento cognitivo e sensibilidade, a pesquisa empírica não apenas ratificou as questões anunciadas no capítulo teórico anterior, mas, inclusive, proporcionou uma ampla compreensão de como a autoexpressão dos educandos se desenvolve no cotidiano escolar Waldorf.

Uma proposta pedagógica que tem como premissa a formação global do homem para que ele possa expressar a sua individualidade sem perder de vista o ser social que é, e que orienta todo seu arcabouço didático e metodológico para atender a essa meta fundamental, criando e proporcionando meios para que os estudantes possam desenvolver a expressividade de seu ser em múltiplos aspectos e dimensões, evidentemente, possibilita que a expressão oral de seus educandos possa também emergir de forma mais inteira e significativa. E isto, inclusive, corrobora com o que têm demonstrado os estudos e pesquisas anunciados anteriormente.

CAPÍTULO II

TRILHANDO UM CAMINHO, VISLUMBRANDO UM PROBLEMA, DEMARCANDO UM OBJETO: A EMERGÊNCIA DA PESQUISA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PESSOAL E DOCENTE

2.1 Notas preliminares: o retrato do problema quando sombra

There was a child went forth every day;
 And the first object he look'd upon,
 that object he became;
 And that object became part of him for the day,
 or a certain part of the day,
 or for many years,
 or stretching cycles of years.

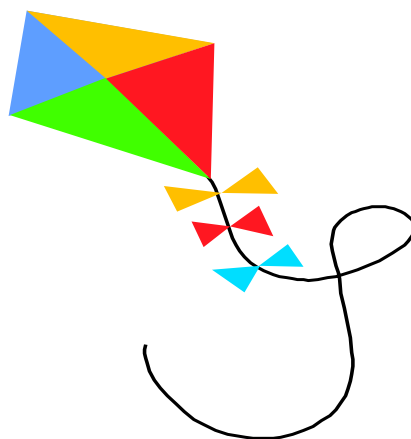
Havia uma criança que por ali passava todos os dias;
 E o primeiro objeto sobre o qual ela se debruçava,
 Nele ela se transformava;
 E aquele objeto se tornava parte dela naquele dia,
 Ou em certos momentos do dia,
 Ou por muitos anos,
 Ou por um longo ciclo de anos⁷.

Walt Whitman

Neste exato momento em que me defronto com o desafio maior de integrar as experiências reunidas ao longo dos anos dedicados ao meu estudo de doutorado, transformando-as nesta tese, vejo passar diante de minha memória, como um filme, um desfile de imagens... Logo identifico que, apesar de muitas dessas cenas terem ocorrido num tempo muito anterior ao da escolha do tema específico desta pesquisa, direta ou indiretamente parecem compor a superfície do caminho que me guiou até a minha escolha profissional, delineando o perfil de minha ação como educadora, configurando a minha trajetória enquanto

⁷ A tradução do poema é de minha autoria.

pesquisadora... Desperto para o fato de que discorrer sobre o meu objeto de pesquisa e sua justificativa é algo que implica também reviver minhas escolhas, reeditar os meus sonhos e minhas inquietações, revisitar minha história de vida - e assim me debruçar à leitura do texto produzido pelo tecido entrelaçado do que vivi (e do que vivo), do que senti (e do que sinto), e do que/ou como pensei (e do que penso)...



Começo a puxar um fio... vou recordando o sentido alinhavado em cada passo desse meu caminhar...

Houve aquele tempo...
(E agora, que a chuva chora,
Ouve aquele tempo!)

Guilherme de Almeida

A ponta do fio me conduz à primeira experiência escolar que marcou minhas lembranças... Vitória da Conquista, sudoeste da Bahia... 1971... Eu tinha apenas três anos de idade, fazia quatro ainda em setembro. Era minha estreia na escola: o Jardim de Infância. Com uma estrutura física razoável, a minha pré-escola chamava a atenção pelas cores que saltavam das suas paredes (efeito das ilustrações de Dumbo e outros personagens de Walt Disney pintados em vários lugares) e pelos enfeites que preenchiam as suas prateleiras - brinquedos que, infelizmente, embora expostos, serviam-nos na maioria das vezes como objetos de contemplação, já que o que nos era rotineiro, o que justificava nossa presença ali, era o “brincar” de conhecer as letras do alfabeto, os números cardinais, o nome das cores...

Uma cena vivida nesse espaço se destaca, em particular, do rol de minhas recordações: era um quadro enorme e coberto com papel metro, sobre o qual cada criança, em uma fração de tempo mínima, era convidada a deslizar uma gude toda molhada de tinta, num espaço demarcado para isto. O cheiro dessa tinta ainda me é familiar. Eu me recordo que, compondo aquela fila de crianças à espera para realizar a atividade, eu ansiava pelo momento que seria a minha vez. Tenho a impressão de que aquele tempo de espera correspondia ao mesmo tempo do movimento da terra em relação ao sol, de tão demorado que era... Meu corpo e minha emoção não podiam suportar, quietos, aquela longa espera, aquela disciplina exigida de nós como se fôssemos adultos pacientes e conscientes... Eu estava irrequieta, e era repreendida inúmeras vezes por não me comportar como se deve numa fila à espera da vez... E, quando lá cheguei, quando eu estava totalmente embebida pela atividade, encantada com o gosto que aquela atividade me despertava, mal pude dar vazão ao meu prazer: logo a professora chamou o próximo e, como eu não escutava (ou não queria escutar), fui, outra vez, seriamente repreendida - assim como também aconteceu quando eu experimentara outras possibilidades de deslizar a gude: “Menina teimosa, não é pra fazer assim não! É assim, ó...”

Estas lembranças bem particulares de alguns procedimentos e atitudes muito usuais em Jardins de Infância daquela época (e também, infelizmente, de instituições que nos são contemporâneas) nos permitem flagrar o desconhecimento, por parte dos educadores, de aspectos fundamentais relativos à natureza e às necessidades de desenvolvimento da criança – assim como dos princípios que, desde o surgimento da educação infantil, tem norteado essa modalidade educativa, graças ao advento primeiro da pedagogia fröebeliana.

Influenciado por educadores como Comenius, Pestalozzi e Rousseau, e pelos idealistas Hegel, Fichte e Schiller, o alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), considerado o criador dos Jardins de Infância (*Kindergarten*), direcionou pela primeira vez as teorias educacionais à primeira infância. Fröbel foi considerado o primeiro pedagogo a destacar o papel do brincar livre e espontâneo da criança no seu desenvolvimento, como também o primeiro filósofo a considerar o jogo como o meio propício para a expressão exterior do mundo interior da criança. Para ele, o jogo era não apenas a primeira linguagem da criança, mas uma expressão que vai formar “o futuro ser”:

O jogo é a fase mais elevada do desenvolvimento da criança e do desenvolvimento humano neste período; porque é uma representação espontaneamente ativa do interno, da necessidade e de impulsos internos. (...) O jogo da criança fortalece os poderes, tanto da alma quanto do corpo, desde que saibamos fazer da primeira ocupação espontânea da criança uma

atividade livre, ou seja, criativa e produtiva. (FRÖEBEL *apud* KISHIMOTO 1992, p. 25).

Os jogos dessa idade [3 a 6 anos] são os brotos de toda a vida do homem, pois este, desenvolvendo-se, revela também as disposições mais íntimas de seu interior. Toda a vida do homem até sua derradeira hora (...) não deixa de ter sua fonte nessa época do homem-criança. (FRÖEBEL *apud* BROUGÈRE, 1998, pp. 68 e77).

Em sua concepção, pois, este brincar deveria ser uma atividade livre e orientada pelos “impulsos internos” da criança, pois somente com essa manipulação livre de brinquedos e materiais que favorecessem a expressão dos projetos por ela criados, estimulando o imaginário infantil e a expressão de temáticas de faz-de-conta, o brincar estaria contribuindo para a construção de sua autonomia. Através dos jogos criativos e das brincadeiras, portanto, a criança se faz crescer, e é exatamente neste exercício de reinventar o mundo que ela desenvolve simultaneamente a sua inteligência.

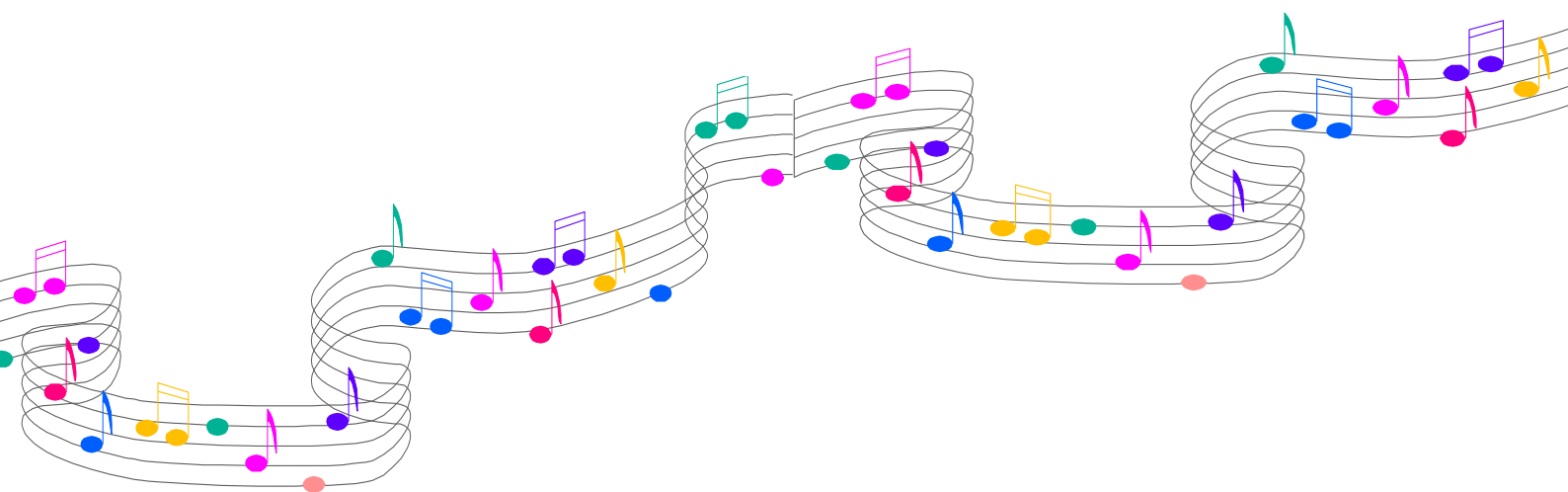
Essa compreensão do brincar livre como elemento fundamental para o desenvolvimento global da criança foi compartilhada por inúmeros estudiosos de diversas orientações que, sucedendo Fröebel, se debruçaram ao estudo do desenvolvimento infantil, destacando com unanimidade a premissa de que o brincar espontâneo é um componente essencial do desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança⁸. Para o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), por exemplo, “(...) do ponto de vista do desenvolvimento, o ato de brincar não é a forma predominante de atividade, mas é, de certa maneira, a fonte principal do desenvolvimento da criança na fase da pré-escola” (1929, p. 415).

Infelizmente, sempre que me deparo com algum fragmento de minha experiência pré-escolar, nele estou eu a executar atividades que, mesmo brincantes, eram essencialmente dirigidas. Também não me recordo, com relação a esse período, de nenhuma experiência que me traga uma autêntica sensação de alegria e plenitude - ao contrário do que vivenciei dois anos depois na alfabetização. A “minha alfabetização” foi diferente! Mesmo que hoje eu tenha a clareza de que esse processo tenha acontecido mais cedo do que meu desenvolvimento permitia⁹ - e mesmo que hoje eu também questione a utilização de cartilha como referência

⁸Cf. CLAPARÈDE (1956), DEWEY ((1897)1944), BETTELHEIM (1988), BROUGÈRE (1998), PIAGET (1971), VYGOTSKY (1996), STEINER ((1926) 2005; (1924) 1995).

⁹ Estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil (PIAGET, 1971, ELKIND, 2001b) e o funcionamento cerebral das crianças (KLINGBERT *et alii*, 1999, *apud* ARMSTRONG, 2008, p.80) esclarecem que o pensamento da criança torna-se progressivamente mais complexo à medida que o seu cérebro igualmente vai sofrendo modificações estruturais. Deste modo, apenas por volta dos sete anos de idade, quando se completa a formação da bainha de mielina (substância gordurosa que reveste ou isola os axônios e seus feixes para permitir

para o processo desenvolvido (ainda que isso se desse de forma contextualizada, como esclarecerei), as lembranças evocadas por essa experiência me devolvem um sentimento de grande pertencimento, de muita plenitude... Sim!!! Em minha alfabetização teve alegria, teve cor, teve som, teve poesia, teve passeios imaginários pelo mundo encantado dos contos, teve uma fada-professora com um olhar transbordante de mel, cujo nome - Tia Generosa - fazia exatamente jus à qualidade pessoal que dela mais se destacava frente a nós, crianças... Ao lembrar esse período, vou me aproximando de um som cujo ritmo se faz acompanhar pelas batidas de meu coração... uma sequência de imagens parece entoar esta melodia...



O quintal da Casinha Feliz se expande como um grande cenário em minha memória, e nele os moradores (mamãe, papai, vovó, vovô, Vevé, Vivi, Vavá e Neném) e todas aquelas figuras-fonema (bonecos e letras) parecem ganhar vida novamente. Fico preenchida por uma sensação de muita alegria, e com um sorriso interno, acompanho os passos da bailarina elegante que personifica a figura da letra “e” cursiva minúscula, o rastejar da serpente ágil e esquivante que dá forma à figura da letra “s”... Recordo a minha dor “solidária” à dor do ratinho que, ao perder a orelha direita (comida pelo gato que dá forma à figura da letra “g”), por sua vez, dá forma à figura da letra “r” minúscula... Um arsenal de letras animadas, como as que são destacadas na figura a seguir, me remetem aos meus cinco anos de idade...

a passagem eficiente de impulsos elétricos pelo cérebro) - o que possibilita conexões das regiões cerebrais especializadas em linguagem e em entendimento das relações espaciais - é que o cérebro da criança adquire a maturação neurológica que dá suporte à aprendizagem das habilidades formais abstratas, como a leitura e a escrita. Isto sinaliza que apenas por volta dessa idade é que seria aconselhável iniciar a criança no processo de alfabetização.



Figura nº 1: Os metagrafemas do método Iracema Meireles.
 Fonte: <http://www.acasinhafeliz.com.br/indexFrameset.htm>.

Descubro que o quintal da Casinha Feliz, pano de fundo no qual todos estes personagens desfilam, é um desenho de punho infantil - exatamente o mesmo que era explorado na cartilha utilizada para a alfabetização:

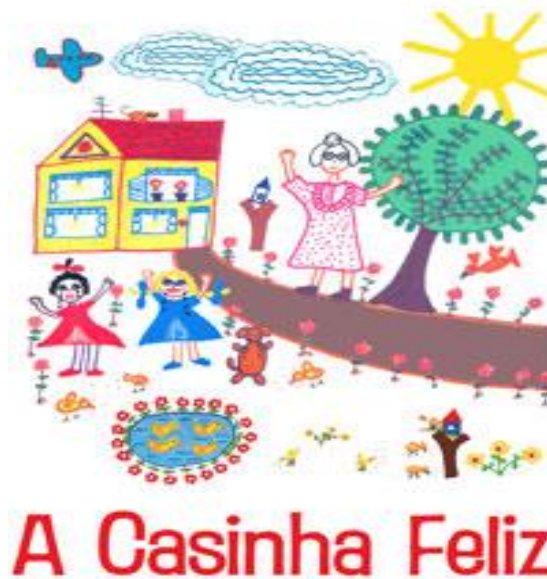


Figura nº2: A capa-cenário da cartilha Casinha Feliz.
 Fonte: <http://www.acasinhafeliz.com.br/indexFrameset.htm>.

Revivo um certo sentimento de cumplicidade com essa linguagem, uma sensação de total pertencimento a esse mundo... Todos esses personagens chegavam até nós através de

histórias contadas por Tia Generosa. Isso fazia parte do método¹⁰: as letras sempre apareciam, inicialmente, associadas a figuras muito comuns ao nosso universo, que nos eram apresentadas de forma lúdica e multisensorialmente em diversas histórias, de modo a desencadear um processo de associação que nos facilitava a descoberta das correspondências entre grafema e fonema. Cada fonema correspondia a um personagem (pictograma) cuja imagem apresentava o grafema e sugeria o fonema.

Entretanto, acredito que o fator primordialmente responsável por essa forte ligação que identifico ter acontecido comigo e com o meu processo de alfabetização extrapola o aspecto puramente metodológico do processo vivenciado, e se assenta em grande parte na qualidade da relação estabelecida com a mediadora desse processo. Identifico em minha professora de alfabetização, a Tia Generosa, uma figura extremamente encantadora que nos envolvia completamente na atmosfera mágica que criava com os seus movimentos muito suaves e o seu doce tom de voz... Além disso, ela costumava deixar bem claro, com a sua postura de responsabilidade, de dedicação, de cuidado - mas também de autoridade -, o teor do amor que nutria pelo que fazia e por cada um daqueles com quem partilhava suas longas tardes.

Muitos desses momentos que construíram meu processo de alfabetização se organizaram em minha emoção como experiências de plena felicidade - ao contrário do que se sucedeu em meu ensino fundamental, de modo geral. A imagem que tenho de mim, no contexto do meu “primário” e do meu “secundário”¹¹, é de uma criança triste, sem brilho no olhar, marcada por experiências escolares que mais visavam moldar um comportamento disciplinado do que promover momentos significativos de aprendizagem. Se pudesse desenhar um retrato de como eu me via nesses momentos, com certeza traçaria a caricatura de uma menina de olhar perdido amarrada em uma carteira... uma menina cuja forma física lembraria uma enorme orelha... sim, uma orelha enorme, porque, do que me recordo, esse (o ouvido) era o órgão que nos era mais solicitado, a função de ouvir, bem passivamente, era a mais exigida de nós, estudantes... Nesse período, as poucas vezes em que me vêm à memória

¹⁰ Trata-se do método de alfabetização Iracema Meireles, idealizado pela pernambucana Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982) na segunda metade do século passado e apresentado sob a forma de cartilha - A Casinha Feliz - em 1963, a pedido do professor Anísio Teixeira, graças ao sucesso de sua aplicação nas Escolas-classe em Salvador-Ba. Este método é caracterizado por sua abordagem global (as frases, palavras, sílabas e letras são apresentadas de forma contextualizada) e fonética (que tem como ponto de partida para a leitura os sons das letras, ou seja, os fonemas). Como anunciado acima, isto é feito através de uma história, onde os personagens são pictogramas que contêm grafemas que, por sua vez, sugerem fonemas. Esse aspecto lúdico, responsável por criar um vínculo afetivo forte entre os educandos e as letras, é tido por seus seguidores como o grande diferencial desse método enquanto elemento facilitador do processo de aprendizagem da *lecto-escrita*.

¹¹ “Ensino Primário” e “Ensino Secundário” eram as denominações vigentes, na década de 70 e 80, para os dois ciclos do nosso atual Ensino Fundamental.

atividades vivenciadas no contexto escolar que me parecem ter sido mais agradáveis, ou que exigissem de nós algo mais do que “ouvir pacientemente e recordar escrupulosamente” (tomando aqui emprestado a expressão utilizada por Rodari, 1982), constato que elas estavam relacionadas às datas comemorativas, com seus jograis, recitais ou práticas afins - mas nunca aos processos específicos de ensino-aprendizagem.

Até mesmo quando tínhamos, nesse período, professora de educação artística (o que era raro acontecer em minha escola, ainda que esta instituição fosse considerada uma referência em educação formal em minha cidade), esta enfatizava predominantemente o desenho geométrico, as artes manuais, e algumas atividades pseudo-criativas, como cortar e/ou colorir figuras já prontas, copiar canções no caderno de música... Entretanto, jamais nos propunha atividades que verdadeiramente permitissem a expressão de nossas ideias, de nossos pensamentos e de nossos sentimentos através de diferentes modalidades expressivas.

Também as aulas de educação física, por sua vez, consistiam basicamente em exercícios de ginástica, desconsiderando-se a orientação introduzida pelos escolanovistas¹² na qual aos jogos recreativos deveria se reservar um lugar de destaque no trabalho com esta disciplina, pois seus fundamentos encontram-se diretamente relacionados ao desenvolvimento integral da criança ao estimular, simultaneamente, habilidades físicas, cognitivas, morais e sociais. Priorizando muito mais as estratégias individuais, essas aulas acabavam por reforçar e estimular a competição entre nós, estudantes, abstendo-se de desenvolver uma atitude orientada pela ação cooperativa e pelo senso de vida em comunidade.

Em minhas experiências com as séries iniciais do ensino formal, portanto, nem sempre a arte e o lúdico, enquanto recursos fundamentais para desenvolver habilidades e competências do sujeito aprendente, foram contemplados. Me recordo, inclusive, que, nas poucas vezes em que havia uma intenção de promover uma atividade lúdica, a escolha recaía sobretudo nos jogos que tinham sempre como finalidade trabalhar, de forma bastante diretiva, algum conteúdo escolar específico. Esses “jogos didáticos”¹³ nem sempre eram vivenciados

¹² O Escolanovismo é um movimento pedagógico anterior e, ao mesmo tempo, paralelo ao desenvolvimento da teoria psicogenética de Piaget que se caracterizou pela contestação dos princípios que norteavam e estruturavam a educação tradicional, propondo novas orientações para educação de acordo com as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança, como por exemplo, a centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem, a valorização do indivíduo, a socialização, a liberdade, a atividade e a vitalidade. Podemos considerar como expoentes deste movimento o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952), o belga Ovide-Jean Decroly (1871-1932), o psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940) e a italiana Maria Montessori (1870-1952). No Brasil, o baiano Anísio Teixeira foi o mais importante seguidor das ideias deweyanas para a educação nacional. (Cf. LUZURIAGA, 1973).

¹³ A discussão em torno do jogo na escola tem-se fundamentado na escolha de duas modalidades: livre ou orientada. Segundo Kishimoto (1992), em ambas as possibilidades podem ser identificadas a presença das

numa atmosfera de envolvimento espontâneo; em muitas oportunidades, inclusive, eram o pivô de uma grande tensão gerada pelo ambiente competitivo que se instaurava entre nós, estudantes, que muito inocente e precocemente já éramos iniciados subliminarmente à máxima do “conhecer é poder”. O estímulo à ludicidade enquanto um estado interno de envolvimento profundo do indivíduo em sua atividade (Cf. LUCKESI, 2002) - o que acaba promovendo um ambiente mais significativo para a aprendizagem, inclusive proporcionando uma atitude de maior cooperação entre esses indivíduos - era algo, pois, que estava muito distante do eixo do trabalho pedagógico em minha educação formal (e que ainda está, na maioria de nossas instituições escolares), inclusive nas séries relativas ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1º a 4ª série).

Acredito que este fenômeno, em grande parte, reflete o ideário de uma civilização que, desde o advento da ciência, elegeu a racionalidade e o saber objetivo como os seus valores supremos. Enquanto instituição que, nas palavras de Paulo Freire, “é um subsistema de um sistema maior”, é natural que a escola tenha se posicionado enquanto produtora e reprodutora dessas convicções. Valorizando sobremaneira os aspectos cognitivos e desvinculando a experiência e o envolvimento afetivo e emocional do educando do processo de construção do conhecimento, a escola, desde muito cedo, tem separado as atividades “que dão prazer” daquelas que desenvolvem o raciocínio, recolhendo as atividades estéticas e lúdicas do contexto aprendizagem formal.

Não é por acaso, pois, que as lembranças que trago de minha experiência pré-escolar e “fundamental” sempre deixem transparecer, nas entrelinhas, uma concepção de educação que valoriza e estimula a precocidade intelectual: de acordo com esse princípio subjacente, quanto mais cedo a criança desenvolver as habilidades de leitura, de escrita e de operações matemáticas, que exploram o saber objetivo e racional (e que estão mais explicitamente relacionadas à inteligência lógico-matemática), melhor! Essa crença equivocada é também estimulada pelos pais que, assim como fizeram os meus, exibem orgulhosamente seus filhos que “mal saíram das fraldas e já sabem contar e reconhecer todas as letras do alfabeto”!

Longe de ter sido uma ocorrência restrita a minha experiência particular, essa tendência que, nas palavras de David Elkind, psicólogo americano discípulo do epistemólogo suíço Jean Piaget (e defensor da teoria Psicogenética do seu mestre), é baseada no “much too

funções *lúdica* (que pressupõe diversão, prazer) e *educativa* (que desenvolve os aspectos físicos, cognitivos, morais e afetivos). Entretanto, quando o jogo orientado concentra excessiva atenção nos efeitos da atividade ou em seus resultados, desapropriando a criança de sua iniciativa e gerando-lhe cansaço e monotonia, perde a sua função lúdica e reduz ao máximo sua função educativa (compreendida aqui em sentido mais amplo do que o ensino), reduzindo-se ao conceito de “jogo didático” (cf. VIAL *apud* KISHIMOTO, 1992, p.32).

early”¹⁴, tem criado raízes que se aprofundam em nosso cotidiano escolar, sendo uma prática cada vez mais atual na educação de crianças. Cada vez mais a educação fundamental se expande para o espaço antes destinado à educação infantil; muitas práticas antes específicas à primeira série do fundamental, atualmente integram o currículo da pré-escola. É prática comum nesses espaços vermos crianças de cinco, seis anos com livros de exercício e/ou apostilas, trazendo a lição de casa, realizando alguma atividade no computador e até mesmo sendo avaliadas através de “pequenos” testes e provas (nesse caso “só para se prepararem para o fundamental”)¹⁵.

É interessante observar como esse modelo que, em muitos aspectos, espelhava a minha escolarização, era percebido e reproduzido por mim em minhas brincadeiras fora do espaço escolar. Acredito que, como ocorre com as crianças de uma forma geral, numa tentativa não racionalizada de organizar muitas das experiências vividas no contexto da minha educação formal (inclusive as orientações tão diversas como as que ocorreram na minha alfabetização e no meu fundamental, de modo geral), eu levava com frequência a temática “escola” para os jogos e as brincadeiras realizados fora do contexto específico desta instituição. Eu a-d-o-r-a-v-a brincar de professora!

Ao destacar elementos do mundo adulto e incorporá-los às suas brincadeiras, as crianças vão vivenciando aspectos dessa realidade e, pouco a pouco, demonstrando a sua compreensão das relações que nela se estabelecem, assimilando valores, comportamentos e, ao mesmo tempo, identificando a si próprias e ao outro neste contexto. Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança está tendo a oportunidade de manipular a teia de relações que constitui o que se denomina família, expressando a sua visão sobre este núcleo e relacionando-se com os diferentes papéis que culturalmente foram atribuídos a cada um dos seus membros. Igualmente, num faz de conta que se realiza num espaço escolar imaginário, estão sendo colocadas em evidência as relações sociais que se estabelecem nesse contexto, delineando-se as regras que norteiam essa convivência e os valores nelas embutidos.

¹⁴ Em português, “Cedo Demais”. Trata-se do título de uma publicação deste autor, na qual ele discute a questão escolarização prematura (Cf. ELKIND, 2004).

¹⁵ Para Elkind (2004) e outros teóricos que se debruçaram ao estudo deste fenômeno (PEARCE, 2002, HEALY, 1990), se as importantes mudanças biológicas e neurológicas que ocorrem em cada estágio de desenvolvimento da criança não forem levadas em consideração no seu processo de educação em função do apelo à intelectualização precoce, a criança poderá apresentar uma série de patologias de ordem psico-emocional, cognitivo e social, como por exemplo problemas de aprendizagem, deficiência de atenção, perda de motivação, doenças relacionadas ao estresse e até mesmo violência escolar.

Nos fins de semana que minha família passava na nossa fazenda, depois do descanso do almoço, os adultos do sexo masculino se reuniam para jogar “sinuca” (*snooker*) ou dominó na “sala do sinuca”. Pela manhã, porém, este espaço ficava ocupado por não sei quantas crianças, dentre elas os filhos do caseiro e dos trabalhadores da fazenda. Para jogar “sinuca”? Não, não... embora também o fizéssemos muito, ou melhor, tentássemos fazer... Todas as crianças que ali permaneciam sentadas nutriam o desejo de aprender a ler e escrever. A professora? Era eu, que com aproximadamente oito, nove anos, fazia um grande esforço para que elas pudessem compreender as palavras que eu escrevia no quadro a partir das letras que eu havia anteriormente apresentado. Parece que eu havia esquecido como foi rico o meu próprio processo de alfabetização e, naquele momento, estava totalmente orientada pelos modelos dos docentes que se faziam presentes em meu recente cotidiano escolar... Observo, hoje, o quanto que, nesse papel, eu utilizava muitas atitudes flagradas nesses professores (inclusive marcando as frases-chave de seus discursos), o quanto que eu procurava instituir, com “meus estudantes”, uma disciplina condizente com o ideário de sala de aula que se configurava através de minha experiência... O fato é que, em dois, três dias, eu queria alfabetizar todo mundo... E, evidentemente, não conseguia... Que frustração!

Mas a brincadeira também é, por excelência, um suporte para a experimentação do mundo; é através dela que às crianças é dado o poder de (re)inventar e (re)elaborar a vida. A iniciação estética e lúdica proporcionada pela brincadeira faz nascer na criança o desejo de superação de rituais cotidianos por outros que reescrevam as experiências de uma forma mais plena. Assim é que também pude, ainda em minha infância, começar a ressignificar o ato de ensinar e aprender, criando outros ambientes e instituindo outras atitudes nesse “brincar de ser professora”.

Durante um par de férias, “tornei-me” a professora de minhas irmãs, de minhas primas que moravam na casa ao lado da minha, e de algumas vizinhas, “especializando-me” em duas matérias em especial: produção de textos (redação) e educação artística. Naquele momento, um pouco mais “madura” (aos meus nove, dez anos), ao contrário do que me aconteceu na fazenda com a experiência de alfabetizar, tive muito sucesso com minhas “pupilas” - sim, desta vez eram todas do sexo feminino! Brincávamos de ensinar e aprender com palavras, versos, tintas e pincéis, e nem víamos a boca da noite engolir o dia e furtar as cores do arco-íris refletidas em nossos pequenos olhos brilhantes... O seguinte texto-relato poético traz imagens que ilustram essa experiência:

Era uma vez...

... uma menina que tinha mania de ser professora. O cheiro de verão mal anunciava a chegada das férias e ela logo tratava de catar pela vizinhança todos os livros usados durante o ano para preparar “as lições” das suas alunas.

Largado num canto escuro da velha garagem - o paraíso secreto da brincadeira dos “quatro cantinhos” -, ele usava seus poderes para lhe chamar a atenção. E fez questão de logo exibir suas páginas coloridas no momento mágico em que caiu nas mãos de sua outra metade.

Logo, logo, ela deixou de lado todos os livros que havia reunido e começou, com suas “discípulas”, a mergulhar nas palavras quentes, a buscar o cheiro das palavras perfumadas, a sentir bem o gosto das palavras azedas.

(Ah! Um segredo!!! As palavras pesadas e as palavras feias eram ditas bem baixinho, para ninguém ouvir...)

Cresceram tanto nesta brincadeira que de pés no chão tocavam as nuvens lá no céu...

Ela, tão una estava, que nem sentiu o tempo passar...

(o que era mesmo tempo?)

hora de escola outra vez!

abrir os ouvidos, acender as luzes para escutar de longe os ruídos da vastidão do mundo ...

Avante às profundezas desertas e alheias ao seu ser...

Mas aquele livro

*– o nome **c r i a t i v i d a d e** girava da frente para a capa do fundo... –*

aquelas cores, aquele cheiro, aquela emoção...

marcariam para sempre de desejo o gosto de suas aulas...

No segundo grau¹⁶, eu nutria um interesse especial pelas disciplinas da área das artes e das humanidades, principalmente história e literatura, mesmo com o caráter pouco significativo que caracterizavam essas aulas, fruto de um ensino excessivamente centrado na transmissão de conteúdos específicos. Eu me realizava quando, para compor as avaliações, tínhamos que “ocupar” o lugar do professor nas famosas apresentações de trabalhos. Buscava sempre explorar ao máximo esta possibilidade e não me cansava, juntamente com outras duas colegas que formavam comigo um trio bastante inquieto, de experimentar soluções criativas para muitas destas tarefas. As nossas apresentações sempre tinham um gostinho todo especial: às vezes, com o conteúdo do seminário, compúnhamos uma “peça”; outras vezes, explorávamos a temática sob a forma de cordel ou compondo um jogral, e assim por diante.

Mas havia momentos em que não podíamos explorar tão criativamente um tema e, nessas vezes, tínhamos que apresentar, sob forma de exposição oral, o conteúdo de nossos estudos e pesquisas. Nessas ocasiões, como não nos era oferecida nenhuma orientação metodológica de como proceder para que nossas apresentações não fossem uma simples reprodução oral do texto que havíamos produzido por escrito, eu costumava decorar todo o conteúdo de meu trabalho escrito para apresentá-lo. O receio era de não saber desenvolver, no ato da apresentação oral, uma sequência que abarcasse as ideias que eu precisaria expor de forma lógica, concatenada e representativa da essência do estudo realizado. Me recordo a tortura que isso significava! Passava horas decorando palavra por palavra (que memória!).

No início do segundo grau, comecei a estudar Inglês, para suprir o que os estudos no colégio não conseguiam cumprir minimamente em termos de objetivos com essa disciplina específica. E no meu curso de Inglês, pude verdadeiramente vivenciar uma aprendizagem que me foi especialmente significativa. Recém chegada de Salvador, a proprietária/professora buscou trazer toda uma filosofia de ensino de língua estrangeira que se fazia explícita no *communicative approach*¹⁷. Nitidamente apaixonada pelo seu trabalho - como seus olhos brilhavam! -, buscava sempre promover uma atmosfera de envolvimento,

¹⁶ Assim era, naquela época, denominado o nosso atual ensino médio.

¹⁷ Também chamado *Communicative Language Teaching*, o *Communicative Approach* é a versão britânica do movimento iniciado no início da década de 60 em reação ao estruturalismo (estudo das formas da língua, de sua estrutura gramatical) e do behaviorismo (reflexos condicionados moldando o comportamento), inspirada pela teoria linguística de Noam Chomsky e pelas novas teorias de psicologia cognitiva de Piaget e Chomsky. Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua sobre a qual recai a atenção é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e o significado e as situações são o que inspiram a ação didático-pedagógica. A competência comunicativa passa a substituir a mera construção de conhecimento gramatical ou o acúmulo de formas memorizadas, uma vez que nessa abordagem busca-se a assimilação natural do conteúdo através de interação humana em situações reais de comunicação.

cooperação e prazer em suas aulas. Criava inúmeras situações para que vivenciássemos os diálogos estudados, partia sempre de situações concretas para introduzir algum assunto, promovia a interação entre todos os estudantes com uma série de atividades nas quais, explorando o que aprendíamos sobre os aspectos estruturais do Inglês, íamos conhecendo um pouco mais os nossos colegas. Passei a ser estudante da modalidade intensiva do curso, a qual exigia a nossa presença diária - o que para mim não era nenhum esforço; ao contrário, era uma dádiva!

Com tais preferências e experiências, evidentemente o meu ingresso à universidade não poderia ter-se dado por uma outra porta: no vestibular, em 1985, optei pelos dois cursos de Letras Vernáculas (com Língua Estrangeira Inglês, é claro!) e Pedagogia, ambos na capital Salvador. A universidade me possibilitou conviver com uma diversidade de contradições dignas do que também se anuncia em sua denominação. Foi, ao mesmo tempo, espaço de alegrias e frustrações, de aprendizado e tortura, de encontros e desencontros - e, para não fugir à brincadeira, de encantos e desencantos...

Logo que cheguei ao curso de Letras, na UFBA, em meu primeiro contato com a sala de aula, me deparei com o lado sombrio do “ser professor”, com um modelo vivo de tudo aquilo que eu jamais queria reproduzir em meu exercício docente. Era uma mulher de olhar distante e frio que dizia em alto e bom tom que não gostava de estar naquela função, e que ensinar não era a sua paixão nem a sua vocação. Encontro após encontro, ela se limitava a ler as gastas páginas amareladas que trazia sempre sobre a sua mesa, descarregando sobre nós aquelas informações todas que deveríamos reter para reproduzir por ocasião das avaliações formais de conteúdo. Bastava que nós (em geral inexperientes e ainda sem uma visão do que “fazer universidade” representava naquele instante e em nosso futuro profissional) decorássemos tudo o que ela falava e repetíssemos igualzinho para conseguirmos um “S”, o conceito máximo. Mas ratifiquei a veracidade de suas declarações iniciais sobretudo no modo como se dirigia a nós, estudantes: éramos, em sua compreensão, sempre incompetentes, não sabíamos raciocinar... E quando ela lançava à classe alguma pergunta, àqueles que não a respondessem de acordo com o que ela esperava ouvir, recaíam repreendas altamente desqualificadoras.

Como se tratava de uma das disciplinas fundamentais para a concentração em literatura no curso de Letras, assisti lentamente o esmorecer de meu desejo de buscar na literatura meu foco nesse curso. Não tive problemas com aprovação (pois com o hábito de decorar eu já estava bem acostumada!), mas o enorme desprazer que eu nutria internamente com essa experiência fez com que eu deixasse que outras experiências mais bem sucedidas

me conduzissem, gradualmente, para as áreas de Linguística e Língua Portuguesa. Percebo, hoje, o quanto que cheguei à universidade com um grande teor de inocência, o que me deixou muitas vezes numa situação de extrema fragilidade, muito vulnerável inclusive face à grande diversidade de posturas desses profissionais de educação para com os educandos em formação.

Foi somente quase ao final de minha graduação, quando tive a oportunidade de me matricular na disciplina Literatura Infantil, que vi a literatura novamente florescer no jardim de meus encantos. A menina que, de tão identificada, emprestava seu corpo e sua experiência à personagem de Clarice Lispector no conto “Felicidade Clandestina”¹⁸, “economizando” a leitura de livros tão difíceis de chegar às livrarias do interior da Bahia para simplesmente degustar lentamente o prazer que tal leitura lhe proporcionava, parecia estar sempre muito presente na estudante já mulher que se percebeu experimentando, na sua consciência e na sua emoção, o encontro das suas vivências subjetivas e objetivas sobre esse tema. Desde então, flagrava-me constantemente entrelaçando a minha própria vida, a minha experiência pessoal como ouvinte e leitora e os estudos teóricos realizados sobre a literatura infantil - e sobre a literatura oral e popular, porta que me fora aberta no espectro fantástico da literatura infantil.

Antes desse reencontro com a literatura acontecer, porém, desenvolvi um forte interesse pela Sociolinguística, o que culminou, em 1989, na minha seleção para compor a equipe de pesquisadores do Projeto NURC (Projeto da Norma Linguística Oral Culta das Principais Capitais Brasileiras), na modalidade de bolsista de iniciação científica do CNPQ. Esse projeto tinha como objetivo descrever os usos linguísticos de falantes de grau de escolaridade superior com o intuito de construir uma gramática do português falado, na tentativa de melhor adaptar a gramática aos usos reais de seus usuários¹⁹.

Curioso é observar que, ao mesmo tempo em que eu localizava o meu interesse crescente pela modalidade oral da língua, quer através da pesquisa no projeto NURC, quer através da Literatura Infantil (que me despertou para a contação de histórias e para a literatura oral), comecei também a perceber que, em muitos contextos na academia, nem sempre trazia comigo aquela disposição e aquela coragem de me expor oralmente frente a esse público...

¹⁸ Cf. LISPECTOR, 1981.

¹⁹ O Projeto NURC foi idealizado, no Brasil, pelo prof. Nelson Rossi, da Universidade Federal da Bahia, e começou a ser implementado em 1969. Como o título já sugere, esse projeto propôs descrever os usos linguísticos de 600 informantes que, divididos por três faixas etárias e pelos dois sexos, encontravam-se distribuídos entre as cidades de Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, e possuíam o curso superior concluído. Para maiores esclarecimentos acerca dos antecedentes e da metodologia desse projeto, consultar CUNHA, Celso. *O Projeto NURC e a Questão da Norma Culta Brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

Recordo que, em vários momentos, na faculdade, uma simples intenção de partilhar alguma reflexão me deixava “com o coração a saltar pela boca”, com a respiração bastante ofegante, com um grande incômodo na região do estômago. Em outras ocasiões, o fato de estar falando para uma plateia que centrava a atenção em mim e em minha fala era o suficiente para provocar “um branco na cabeça”, fazer com que, por mais que eu tivesse o domínio teórico do tema que expunha, o fio condutor do meu raciocínio se perdesse - o que inevitavelmente tornava a minha fala confusa e/ou incompreensível.

Evidentemente, necessitei desenvolver, por iniciativa própria, algumas estratégias que minimizassem esse impacto e pudessem assegurar a comunicabilidade de meus discursos. Comecei a identificar que só me arriscava para tal ação em ambientes e plateias onde me sentisse, de certa forma, mais segura, mais acolhida. Percebi também que, nessas ocasiões, quanto mais eu buscasse instaurar uma atmosfera mais acolhedora, mais espontânea eu ficava - e com mais eficácia eu me expressava.

Quanto ao curso de Pedagogia, não o levei adiante, cursei apenas quatro semestres iniciais. Estava encantada com a possibilidade de atuar como pesquisadora e, por outro lado, não me identifiquei com os procedimentos didáticos pedagógicos que orientavam este curso na instituição em que eu estava matriculada. Enquanto no curso de Letras as experiências desestimuladoras que, a exemplo da que mencionei anteriormente, eram uma exceção, no curso de Pedagogia eram muito mais numerosas!

Entretanto, eu estava convencida de que os conteúdos específicos do curso de Pedagogia me interessavam muito - e que eram fundamentais para embasar qualquer licenciatura. Nessa época, já com certa maturidade e criticidade, questionava muitas vezes o abismo que existia entre os cursos de Pedagogia e de Letras, pois considerava que todo educador em formação necessitaria de conteúdos e fundamentos que eram específicas das humanidades e que compunham o currículo de Pedagogia, chegando a propor aos professores, muitas vezes, a ampliação dos laços entre estas unidades. Em Letras, por exemplo, estudávamos Ferdinand Saussure e a sua teoria estruturalista, mas não sabíamos situá-los na história do pensamento ocidental - nem muito menos sabíamos o que significava, epistemologicamente, o advento desta teoria que propunha uma compreensão da língua não mais como um sistema fechado e sim como um organismo vivo no qual os elementos se apresentam intrinsecamente relacionados.

Eu defendia que nós, de Letras, deveríamos também ter acesso a discussões especificamente relacionadas à filosofia da educação, à sociologia da educação etc, de modo a construir um lastro que desse maior sentido e significado à licenciatura específica a que nos

dedicávamos. Creio que essas especulações espelhavam uma certa inquietação com a forma com que os conteúdos curriculares eram trabalhados, demonstrando a carência que tínhamos de um ensino mais contextualizado. Foram reflexões e discussões muito ricas e que me proporcionaram muitas sínteses relativas às interseções entre Letras e Educação.

No cerne desses questionamentos todos, entretanto, havia uma inquietação crescente que se multiplicava em muitas outras questões: o que faz com que nós, professores ou futuros professores, defendamos conceitualmente um modelo de educação progressista e continuemos a proporcionar um ensino baseado em um saber desligado da vida, das experiências e das vivências de seus educandos? Por que é tão difícil traduzir as teorias em que acreditamos em prática pedagógica? Por que, quando buscamos alternativas que vinculam o prazer e a alegria à nossa práxis, somos tão “estranhados” pelos nossos pares?

2.2 No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho. E agora, José? O objeto de pesquisa: sua justificativa e problemática

2.2.1 Os primeiros passos: o Laboratório de Expressão Oral

Em 1995, iniciei minha carreira docente, atuando inicialmente como professora substituta do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Comecei a constatar, já com essa experiência, que a dificuldade que eu vivenciei com relação à minha expressividade, como estudante, não foi uma ocorrência tão individual quanto eu pressupunha; na realidade, faz parte da experiência acadêmica de muitos educandos com os quais, desde então, tenho me deparado.

Um ano depois da minha seleção para professora substituta, tive que fazer uma escolha decisiva: optar por me preparar para o concurso público para professora auxiliar de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UFBA ou de Laboratório de Expressão Oral no Departamento de Educação do *campus* II da UNEB (Alagoinhas). Era uma escolha difícil: por um lado, optar pela UFBA era dar continuidade ao trabalho que eu já havia iniciado como professora substituta. Além disto, a perspectiva de, com esta escolha, poder trabalhar com Sociolinguística e Dialectologia, sub-áreas da Linguística cujas investigações estavam em grande expansão naquele período, se abria como um campo muito fértil para a continuidade de minha atuação também como pesquisadora no Projeto NURC, me possibilitando vincular a pesquisa à ação docente.

O Projeto NURC tinha como objetivo (e ainda tem, já que continua sendo desenvolvido) descrever os usos linguísticos orais de falantes com escolaridade superior em cinco capitais brasileiras para estabelecer uma norma culta mais condizente com a realidade linguística nacional - o que contribui para minimizar as enormes distorções da Gramática do Português, responsáveis por sobrecarregar o programa de Língua Portuguesa com fatos linguísticos inoperantes. Assim, eu acreditava que este poderia ser um caminho fértil para que eu pudesse contribuir com a formação de docentes atentos a um ensino da Língua Portuguesa mais eficiente e comprometido em reduzir o hiato entre a língua que efetivamente se fala e a língua que se estuda.

Por outro lado, a disciplina Laboratório de Expressão Oral (doravante LEO) me encantava pelo pioneirismo de sua proposta, que representava um diferencial da UNEB com relação aos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas que são oferecidos na Bahia e em outros estados brasileiros. A inovação dizia respeito não apenas à percepção da problemática da dificuldade de expressão oral (algo bastante recorrente nos estudantes), como também à proposição de uma estratégia formal para buscar minimizar os impactos que essas dificuldades pudessem exercer sobre os estudantes - futuros professores de Língua portuguesa e/ou Língua Estrangeira. Mas o que me chamava especialmente a atenção era a própria abertura que a disciplina oferecia para uma orientação didático-metodológica diferenciada: com uma ementa que propunha *atividades práticas de expressão oral, corporal, dicção, respiração, imitação de voz, postura e desinibição para lidar com o público*, possibilitava, ao mesmo tempo, um enfoque teórico e vivencial, inclusive sinalizando a possibilidade de diálogo com outras linguagens.

Desde que a escolha pelo LEO se fez decisão, minhas ações configuraram-se como sucessivos desafios - a começar pela dificuldade de encontrar autores que tivessem escrito sobre o tema e que pudessem me orientar na preparação dos pontos para o concurso dessa disciplina. Nomeada oficialmente professora auxiliar, elaborar o seu planejamento não significou um menor desafio, já que a minha formação em Letras não me forneceu subsídios para trabalhar com os propósitos dessa disciplina - o que está longe de ser uma característica ou ocorrência exclusiva do currículo de Letras na instituição na qual me graduei. Como é recente a preocupação da Linguística com a modalidade oral da língua, esse interesse tem-se apresentado, em grande parte, restrito à abordagem fonético/fonológica e/ou ao campo da Sociolinguística, como atestam os estudos que, a partir da década de 60, graças ao pioneirismo do prof. Nelson Rossi, têm-se debruçado à descrição da gramática do português falado e, mais recentemente, nas últimas duas décadas, têm-se voltado para as recém inauguradas Linguística Textual e Análise da Conversação.

Ao buscar referências com professores que, naquele ou em outros *Campi* da UNEB, também trabalhassem (ou que já haviam trabalhado) com essa disciplina, não consegui avançar muito: pela própria lacuna também existente em sua formação acadêmica no que diz respeito aos aspectos educacionais e pedagógicos relacionados à linguagem oral, esses profissionais muitas vezes realizavam (ou tinham realizado) um trabalho pouco vivencial e predominantemente teórico para os propósitos da disciplina - e por isso, a meu ver, muito distante de atingir os seus objetivos. Ao contrário, eu identificava no LEO um *locus* potencialmente fértil para o desenvolvimento de um trabalho no qual os conteúdos a serem

trabalhados estivessem vinculados às experiências concretas dos estudantes, de modo a promover uma interação constante entre os objetivos da disciplina e as vivências e necessidades individuais dos educandos. A intenção era propor uma mediação pedagógica que possibilitasse a esses indivíduos atribuir sentido às suas experiências e, assim, realizar aprendizagens que lhes fossem significativas.

Assim, fui construindo e testando uma metodologia fundamentada em atividades lúdicas e artísticas diversificadas para desenvolver o potencial criativo, crítico e expressivo dos meus estudantes. Como a própria ementa da disciplina já sugeria a sua afinidade com conteúdos e objetivos que são trabalhados no curso de artes cênicas, comecei a frequentar as aulas de algumas disciplinas da Escola de Teatro da UFBA, a exemplo de *Fundamentos do Processo de Criação Cênica* e *Fundamentos de Dicção I e II*. Essa experiência me abriu um grande campo para experimentação com os meus educandos, pois, pouco a pouco, ia adaptando e desenvolvendo algumas técnicas de expressão corporal e vocal que, por sua vez, exigiam um grande treinamento em relaxamento e respiração, proporcionando aos estudantes, de forma mais sistemática e frequente, o olhar para si, para o seu corpo, para o seu sentir, para o seu agir.

A primeira reação dos estudantes era sempre um grande susto por estarem sendo convidados a “brincar”, a refletir sobre si e a incluir o seu corpo e os seus sentimentos num espaço onde, tradicionalmente, estas questões costumam ficar “do lado de fora”. Porém, passado o susto inicial, eram notórias a “presença” dos estudantes nas atividades e a seriedade com que partilhavam as múltiplas dificuldades enfrentadas com relação à sua expressividade - além das crescentes iniciativas de exposição frente ao grupo.

À medida que os semestres avançavam, chamavam a minha atenção a mobilização dos estudantes e o grau de comprometimento que eles demonstravam no desenvolvimento das atividades, além das tímidas, mas frequentes, iniciativas de exposição para socializar sentimentos e pensamentos próprios - o que eu traduzia como uma conquista de maior autonomia. Ao término de atividades que tinham por objetivo avaliar o processo vivenciado, me deparava, com frequência, com depoimentos que apontavam para uma tomada de consciência dos estudantes a respeito do seu próprio padrão de ser e de se expressar.

Nesse contexto, em uma dramatização cujo tema era a experiência escolar individual dos educandos no que se refere ao desenvolvimento de sua capacidade de expressão oral, cenas curiosas apontavam, com certa unanimidade, para uma vivência escolar na qual esses estudantes se limitavam a ouvir o professor e a realizar atividades que lhes exigiam um longo período de silêncio, como copiar exercício do quadro, respondê-los individualmente, fazer

ditados, etc. Segundo eles, na maioria das vezes em que lhes era cedida a palavra, predominava uma atmosfera tensa, já que geralmente essas experiências estavam relacionadas às “verificações de aprendizagem” ou às famosas leituras em voz alta. Nessas últimas, eram motivo de risos e/ou represálias aqueles que não conseguissem uma boa fluência e uma pontuação adequada. Nessas cenas, também o professor era sempre caracterizado como alguém inacessível, rígido e, em alguns casos, severo no uso das palavras e em seus movimentos corporais. Era também portador de um olhar tão poderoso que, por si só, já impunha o silêncio e o medo.

Movida pela inquietação que essas experiências despertavam em mim, e igualmente mobilizada pelos relatos desses estudantes a respeito de sua experiência escolar com relação à sua expressividade, comecei a buscar compreender melhor tanto os fatores responsáveis pela dificuldade de expressão oral dos educandos, quanto a relação entre as atividades lúdicas e estéticas e o desenvolvimento do potencial expressivo dos estudantes. As questões *por que os estudantes, ao chegarem à universidade, apresentam uma série de bloqueios com relação a sua capacidade de expressão oral? Por que as atividades lúdicas desenvolvidas na disciplina Laboratório de Expressão Oral demonstraram atuar favoravelmente no desenvolvimento da autoexpressão dos estudantes? Qual a relação entre a prática pedagógica lúdica e o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes?* tornaram-se, pois, as grandes norteadoras de uma pesquisa-ação realizada entre 2001 e 2004, a título de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Bahia.

Para a realização desse estudo, intitulado *A Ludicidade no Desenvolvimento da Expressão Oral: uma experiência com estudantes da graduação em Letras* (ANDRADE E SILVA, 2004), busquei, inicialmente, compreender as raízes epistemológicas, educacionais, linguísticas e psicológicas da dificuldade de expressão oral dos estudantes que ingressam na universidade. Como veremos adiante, logo identifiquei que essa problemática é um reflexo de um modelo de educação que, calcado nos ideais racionalistas e mecanicistas herdados da concepção epistemológica moderna, passou a reproduzir experiência da fragmentação entre as várias instâncias da experiência humana, como corpo/mente/espírito, sentir/pensar/fazer. Instituído um ensino eminentemente voltado para a aprendizagem cognitiva conceitual, e desprezando os aspectos anímicos (ou psico-emocionais), afetivos, sociais, espirituais do desenvolvimento do educando, esse modelo de educação tem-se apoiado em uma metodologia pouco participativa que prioriza, sobretudo, a transmissão de conteúdos e informações, abstenendo-se de desenvolver nos educandos habilidades essenciais para o seu bom desempenho comunicativo e expressivo. Aliás, conforme ainda esclarece a pesquisa, muito do que o

educando vivencia no contexto da sua educação formal tem contribuído para gerar alguns bloqueios que atuam no sentido de restringir a expressividade desses indivíduos, dificultando-lhes sobremaneira a sua expressão oral.

O segundo passo de minha pesquisa foi buscar uma melhor compreensão sobre o porquê de as atividades lúdicas e estéticas contribuírem para o desenvolvimento da expressividade dos educandos. Neste sentido, foi possível compreender que, como a ludicidade e a experiência estética possibilitam a vivência da dimensão totalizante do ser através da experiência integradora do sentir/pensar/fazer, uma prática pedagógica inspirada em seus pressupostos cultiva não apenas o intelecto do educando, o seu pensar, mas também a sua sensibilidade, a sua afetividade e a sua expressividade. E, ao contribuir para estimular nesses indivíduos a espontaneidade, a criatividade e a autoconfiança “relegados” pela escola tradicional, essa prática pedagógica efetivamente favorece o desenvolvimento de sua autoexpressão, inclusive através da linguagem oral.

A partir da experiência desenvolvida na pesquisa empírica do mestrado, pude observar que as oficinas ludopedagógicas realizadas com os estudantes de Letras se apresentaram como uma estratégia metodológica altamente favorável ao trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento do potencial expressivo dos estudantes. Além disso, elas se configuravam como uma alternativa não apenas especialmente adequada para, na formação acadêmica dos sujeitos, integrar o seu pensar, o seu sentir e o seu agir, como também a diminuir o abismo entre a instância teórica e a prática no seu processo de aprendizagem. Ao identificar que os pressupostos e os fundamentos dessa orientação metodológica não se apresentavam claramente delineados em nossa produção científica e bibliográfica, apresentei, em 2006, um projeto de pesquisa para o doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia que trazia, como objeto de pesquisa, a estratégia metodológica das oficinas pedagógicas no contexto da formação docente.

2.3 Novos mares à vista: a Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento da expressão oral

Na tentativa de localizar algumas iniciativas educacionais que utilizassem com alguma regularidade as oficinas como ação pedagógica, e desta forma buscar elementos para a nova pesquisa empírica que me propunha a desenvolver na Pós-Graduação em Educação, cheguei até a Pedagogia Waldorf - e não pude compreender como uma proposta pioneira que tem

revolucionado o método e a concepção de educação, a ponto de ter mais de 800 de escolas sob sua orientação espalhadas pelo globo²⁰, tem-se desenvolvido de forma independente, sem acesso aos currículos dos cursos de licenciatura e/ou aos setores responsáveis pelas diretrizes ou planejamento da educação a nível institucional.

À medida que buscava conhecer melhor a concepção filosófica e a orientação curricular apresentada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) para sua proposta de educação, que ele então apresentava como uma alternativa para atender à formação de crianças e adolescentes a partir do desenvolvimento dos seus componentes físicos, anímicos (psico-emocionais) e espirituais, eu identificava na Pedagogia Waldorf uma autêntica orientação transdisciplinar e holística que a aproximava do correspondente metodológico e operacional das formulações teóricas que têm como princípio a educação integral do indivíduo.

Como sinalizara a pesquisa do mestrado, o desenvolvimento da expressividade dos educandos é um processo que está intimamente relacionado com os pressupostos de uma educação que, extrapolando o exercício do racionalismo estrito, superando a visão atomística de mundo e de ser humano, e compreendendo de forma mais integrada os pares dissociados pelo pensamento cartesiano e positivista (como corpo-mente, espírito-matéria, inteligência-afetividade), esteja verdadeiramente comprometida com a formação global do sujeito. Uma vez que a Pedagogia Waldorf busca exatamente essa unidade harmônica bio-psico-espiritual no processo de formação do educando, identifiquei nessa alternativa educacional um rico e fértil campo para aprofundar o estudo e a compreensão das relações intrínsecas entre educação integral e o desenvolvimento da expressão oral dos educandos.

De volta ao começo. Com um novo projeto de doutorado - desta vez retomando o meu tema central de investigação, o desenvolvimento da expressão oral - trouxe, em 2007, uma nova problematização para a pesquisa que ora se apresenta: em se tratando de uma abordagem que, quer em seus fundamentos epistêmico-filosóficos, quer em sua efetiva orientação didático-metodológica está orientada para a educação integral do indivíduo, **como, ou de que**

²⁰ Uma vez que, nos últimos anos, o Movimento de Pedagogia Waldorf tem conquistado transcendência no âmbito pedagógico internacional e este fato tem chamado a atenção de organismos diversos, inclusive os internacionais. Na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação em Genebra (outubro/94), com a assistência dos Ministros de Educação dos países membros da UNESCO, o "Internacional Bureau of Education" solicitou ao departamento central de "Amigos da Pedagogia de Rudolf Steiner" (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner) que lhes apresentassem a Pedagogia Waldorf. Não acredito ser por acaso, portanto, que no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado por Jacques Delors (2001) para a UNESCO no período de 1993 a 1996, podemos identificar uma série de proposições e metas para a educação em grande consonância com os propósitos e orientações dessa Pedagogia.

forma, a Pedagogia Waldorf pode contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos seus educandos?

2.3.1 Delineando os objetivos e os procedimentos metodológicos desta pesquisa

Visando contribuir para uma melhor compreensão dos elementos que caracterizam o binômio Pedagogia Waldorf *versus* desenvolvimento da expressão oral, destaquei como objetivo geral para o desenvolvimento desta pesquisa:

- Investigar a contribuição da Pedagogia Waldorf, enquanto proposta pedagógica orientada filosófica e didático-metodologicamente para a formação integral do educando, no desenvolvimento da expressão oral dos estudantes.

Para que o objetivo elencado fosse alcançado, delimitei os seguintes procedimentos de investigação (que poderiam também ser denominados ‘objetivos específicos’):

- Demarcar os conceitos de *integralidade física-anímica-espiritual* e *educação estética/artística*, articulando-os com os objetivos para uma educação integral.
- Realizar um estudo bibliográfico de obras de Rudolf Steiner para identificar e melhor relacionar os fundamentos epistemológicos, filosóficos e didático-metodológicos da Pedagogia Waldorf.
- Identificar as relações entre os pressupostos filosóficos, o currículo, os procedimentos metodológicos da Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento da expressão oral dos educandos.
- Localizar, no Brasil, uma escola que, atuando em consonância com os princípios dessa Pedagogia (e, portanto, associada à Federação das Escolas Waldorf no Brasil), pudesse ser eleita para o desenvolvimento da pesquisa empírica deste estudo.
- Tomar como sujeitos da pesquisa empírica uma classe da Escola Waldorf eleita, no intuito de identificar diferentes elementos que possibilitem aprofundar o conhecimento das relações entre Pedagogia Waldorf e desenvolvimento da expressão oral.

- Analisar e interpretar os dados colhidos nas pesquisas bibliográfica e empírica no que concerne ao binômio Pedagogia Waldorf e desenvolvimento da expressão oral, tendo em vista as seguintes categorias norteadoras de uma educação global: a integralidade física-psíquica-espiritual, a ludicidade, a dimensão estética/artística.

Com o intuito de estabelecer um diálogo coerente entre os aspectos filosóficos, teóricos e epistemológicos da pesquisa a ser realizada com os referenciais teóricos que a fundamentam, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, principalmente porque essa abordagem reivindica âmbitos da qualidade humana antes desprezados pela prática reducionista que a ciência moderna nos impôs, abrindo caminhos para que uma determinada realidade ou fenômeno da educação possa ser compreendida também a partir da construção de sentidos e significados por parte dos atores envolvidos na pesquisa.

De acordo com Menga Lüdke e Marli André (1988), nesse tipo orientação metodológica, embora o resultado seja um dado importante, a prioridade recai sobre o processo da pesquisa, sobre os fatos que surgem no seu desenvolver. Além disso, segundo Sílvio L. Oliveira (1997, p.117),

as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Além de pesquisa bibliográfica, realizei também uma pesquisa empírica para desenvolver esta investigação. Busquei no estudo de caso o dispositivo para efetuar a coleta dos dados, identificando em uma classe do ensino fundamental da Escola Waldorf Aitiara o *locus* para realizar este estudo específico.

O estudo de caso pode ser compreendido como uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e/ou contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos múltiplos fatores. Segundo Robert K. Yin, trata-se de “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (2001, p.23).

Para esse autor, o estudo de caso se adapta especialmente à investigação em educação por ser considerado um método bastante adequado para responder às questões "como" e "por que", de cunho explicativas, e que priorizam as relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo em detrimento da investigação de frequências ou incidências: quando o objetivo é descrever ou analisar um determinado fenômeno – ou, ainda, apreender a dinâmica de tal fenômeno, programa ou processo. Busca, pois, o estudo profundo e detalhado de um ou de mais objetos, descrevendo-o de uma forma longitudinal.

Posicionando-se também sobre esse dispositivo de coleta de dados, Macedo (2000, p.150) sinaliza que

O estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico (especial, singular) mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades. (...) Busca-se nos estudos de caso de inspiração fenomenográfica a pertinência do detalhe que o edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e referencializa-o (...).

A finalidade dessa abordagem é possibilitar uma investigação sistêmica, ampla, integrada²¹, visando preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. Por essa razão, preferem denominá-la *estratégia*, ao invés de metodologia de investigação: “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o caráter único do objeto social em estudo” (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 223).

Finalmente, com o intuito de “alcançar a alma e a carne do corpus comunicativo coletado” (MACEDO, 2000, p.211), utilizei a análise de conteúdo como recurso para a análise e a interpretação dos dados recolhidos.

²¹ Cumpre ressaltar que se trata, aqui, de estudos com abordagem qualitativa, já que estudos de caso com orientação eminentemente quantitativa possuem finalidades puramente substantivas (Cf. MACEDO, 2000).

CAPÍTULO III

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL: CONFIGURANDO A TEIA DAS RELAÇÕES

3.1 As bases epistemológicas do modelo de educação da modernidade: o assalto à experiência interior e subjetiva

Conforme já anunciado em minha dissertação de mestrado (ANDRADE E SILVA, 2004), a cosmovisão moderna e positivista, com seus ideais racionalistas e mecanicistas, instituiu na civilização ocidental o fenômeno do reducionismo na ciência, ou melhor, a crença de que todos os fenômenos complexos poderiam ser compreendidos a partir da redução de seus constituintes aos aspectos objetivos e empíricos, nivelando-os a seus correlatos exteriores. Desse modo, toda e qualquer experiência interior e subjetiva foi sendo cada vez mais afastada do território da ciência: os sentimentos, as emoções, a intencionalidade, os afetos, a espiritualidade, tudo que extrapola a percepção objetiva, tudo que se localiza à margem do “estado positivo”, foi banido dos seus domínios, já que não é susceptível de ser registrado através dos nossos órgãos do sentido e/ou suas extensões.

Evidentemente, essa tendência passou não apenas a influenciar os valores e as atitudes de cada cidadão moderno, como também a orientar o próprio conceito de mundo, de realidade e de ser humano, afetando consideravelmente o modelo educacional ocidental e, por conseguinte, o ensino de Língua Portuguesa. Ao destacar a racionalidade e o saber objetivo com os seus expoentes máximos, privilegiando o conhecimento conceitual em detrimento do vivencial e, por conseguinte, desenvolvendo uma metodologia pouco participativa que valoriza a transmissão de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento das habilidades dos indivíduos (inclusive aquelas relacionadas à modalidade oral da língua), esse modelo de educação acabou por gerar uma série de entraves nos estudantes - entraves esses que, certamente, passaram a interferir negativamente no seu potencial comunicativo e expressivo.

Nas culturas pré-modernas, os limites que separavam arte, moral e ciência não se apresentavam nitidamente definidos. Assim, pelo fato de a arte-estética, o empirismo-ciência e a religião-moral não estarem claramente diferenciadas, o que acontecia em uma esfera podia dominar e controlar o que acontecia nas outras. Na Idade Média, era a moral da Igreja que definia o que a ciência podia ou não fazer, e que determinava, por exemplo, que tipo de figura um artista tinha que representar em sua arte. Para não ser lançado às fogueiras da Inquisição, Galileu Galilei (1564-1642) teve que abjurar publicamente as suas ideias e os resultados das suas observações astronômicas, já que essas contrariavam a crença medieval, fruto da interpretação dos textos bíblicos, de que o sol gira em torno da Terra²². Havia, desse modo, uma fusão das esferas de valores que mutuamente invadiam a autonomia e a dignidade alheias (WILBER, 1998, ARANHA; MARTINS, 2003).

A visão de mundo que imperava, nesse período, era orgânica, pautada numa concepção de realidade que, por ter sido estabelecida por Deus, era tida como “sagrada” - o que atribuía ao ser humano a função de contemplar essa realidade e compreender que os fenômenos materiais e espirituais apresentavam-se interdependentes.

A partir dos séculos XVI e XVII, com o advento da modernidade, começa a se desenvolver um tipo de cultura que, pouco a pouco, busca romper com essa concepção teocêntrica da vida, na qual Deus é a referência da escala de valor, e a referendar-se numa orientação mais realista e terrena, na qual à concepção de homem enquanto ser concebido à imagem e semelhança de Deus, passa a se sobrepor a imagem de homem enquanto homem. O Homem é, deste modo, direcionado ao centro do significado histórico. Ken Wilber (1998), filósofo americano contemporâneo, seguindo o pensamento de Max Weber e Jürgen Habermas, esclarece que, nesse contexto, começou a florescer “a diferenciação das esferas de valores culturais”: arte, moral e ciência iniciaram um processo crescente de definição dos modos com que cada uma poderia investir em suas próprias aspirações, em suas próprias verdades, sem que isso significasse uma interferência e/ou a opressão de uma esfera com relação às outras.

Essa diferenciação entre arte, moral e ciência trouxe uma enorme contribuição à humanidade. Para Wilber, essa conquista representou um dos mais significativos

²² Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins (1986, p.45) esclarecem que, em uma determinada passagem da Bíblia, está escrito que “Deus faz parar o sol para que seu povo eleito continue a luta enquanto há luz” - o que sugere que a terra é fixa e que é o sol que se movimenta ao seu redor. Essa concepção é atestada pelo senso comum, cuja visão “enxerga” o sol e não a terra em movimento, e encontra ressonância tanto nas formulações do universo aristotélico (séc. IV a.C.), no qual a lua, o sol e os cinco planetas compunham o “modelo das esferas homocêntricas” cujo centro era a terra, quanto e no modelo de Ptolomeu, que, no séc. II, baseado em Aristóteles, desenvolveu a astronomia geocêntrica.

desenvolvimentos de toda a história humana. Livre da censura da esfera moral-religião-Igreja, a arte, por exemplo, pôde experimentar a liberdade de romper com o modo tradicional de composição e os temas mítico-religiosos, sempre refletidos na arte tradicional em primeiro plano, passaram a ser gradualmente substituídos pela natureza.

Utilizando um método experimental e baseado em evidências (e, portanto, não mais fundamentado em dogmas e em proclamações que não podem ser verificadas pela observação), também as ciências empíricas puderam, enfim, sustentar seu desenvolvimento, realizando significativas descobertas que possibilitaram saltos desencadeadores de inúmeros movimentos evolutivos na história de muitas civilizações. Como esclarece Maria Cândida Moraes, “tais descobertas se fizeram possíveis graças ao surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito científico de investigação aberta à validação pública do conhecimento” (1997, p.42).

Segundo Wilber, embora não seja possível determinar com exatidão o nascimento da ciência moderna, pode-se estabelecer como referência o século XVI, quando tanto Galileu quanto Kepler começaram a utilizar medidas precisas para mapear o universo. Galileu, físico, matemático e astrônomo italiano, empreendeu uma mudança radical no pensamento antigo ao valorizar a observação e ao buscar o testemunho dos sentidos e o auxílio da técnica, atribuindo um papel fundamental à experimentação e se preocupando com a descrição do fenômeno. Substituiu a argumentação lógica da dialética formal pela observação dos fatos em si mesmos: utilizando-se do telescópio, pôs à prova a teoria heliocêntrica elaborada por Copérnico (1473-1543), que, subvertendo a ordem hierarquizada do universo aristotélico, retirou a terra do centro do universo (CAPRA, 1982; WILBER, 1998).

Conforme esclarece Fritjof Capra (1982), para favorecer a descrição matemática da natureza, Galileu destacou as *formas*, as *quantidades* e os *movimentos* - qualidades objetivas do corpo material que podiam ser medidas e qualificadas - como o foco da investigação científica. As demais propriedades - som, cor, sabor ou cheiro -, uma vez que consistem em projeções mentais subjetivas e, portanto, não passíveis de tratamento matemático, não deveriam integrar os domínios da ciência. E, aplicando um tratamento matemático às suas experimentações, geometriza o espaço, dá-lhe tratamento quantitativo e descobre que, além das estrelas fixas, tudo indica haver infindáveis mundos, de forma que o sistema solar apresenta-se como apenas um dos muitos sistemas que compõem o universo.

Esse autor explica que, embora identifiquemos em Galileu os fundamentos da moderna concepção de ciência, coube ao físico e matemático francês René Descartes (1596-1650) a elaboração dos princípios filosóficos que serviram de alicerce ao seu desenvolvimento. Pai do

racionalismo moderno, Descartes fundamentava-se na razão como única base sólida sobre a qual pode se erigir a “verdadeira” compreensão de homem e da natureza. Em *O Discurso do Método*, ele desenvolveu um novo método de raciocínio²³, objetivando apontar o caminho para se chegar à verdade científica, já que para ele “toda ciência é conhecimento certo e evidente”. Como evidencia com essa assertiva, Descartes rejeita “todo conhecimento que é meramente provável e considera que só é possível acreditar naquelas coisas que são perfeitamente conhecidas e sobre as quais não pode haver dúvida”. Herança maior da ciência moderna, esse método caracterizava-se pelo exercício do raciocínio analítico, que consiste na decomposição de pensamentos e problemas em suas partes componentes para posteriormente ordená-los em função de sua lógica.

O ponto de partida da construção de todo o seu pensamento encontra-se em sua célebre afirmação *Cogito ergo sum*. A partir dessa compreensão, Descartes deduziu que a essência da natureza humana está centrada no pensamento, e que este apresentava-se apartado do corpo. Para ele, o homem era constituído de duas substâncias, uma de natureza espiritual (*res cogitans*, “coisa pensante”) e outra de natureza material (*res extensa*, “coisa extensa”). Embora acreditasse que ambas fossem criação de Deus, e as identificasse enquanto pertencentes a dois domínios paralelos, Descartes considerava que essas substâncias apresentavam-se fundamentalmente diferentes, de modo que podiam ser investigadas com total independência uma da outra: “não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada da ideia de mente que pertença ao corpo” (SOMMER *apud* CAPRA, 1983, p.55).

Enquanto realidade física e fisiológica - e, portanto, portadora de massa, de extensão no espaço e de movimento -, o corpo, a matéria, o cérebro estariam sujeitos às leis determinantes da natureza; ao contrário, a mente, a natureza espiritual (o espírito e a alma), por se dedicarem ao raciocínio e ao conhecimento, por serem o espaço do recordar e do querer, jamais poderiam submeter-se às leis físicas - e, desse modo, eram o espaço da “liberdade”.

Como extensão deste pensamento, Descartes concebia o mundo material enquanto um sistema mecânico, desprovido de vida ou espiritualidade, que funcionava perfeitamente de acordo com leis mecânicas exatas e que podia ser explicado objetivamente, sem menção

²³ Para Descartes, o princípio elementar do empreendimento científico estava assentado no raciocínio dedutivo. Conforme anuncia John Losee (*apud* MORAES 1997, p.36), apesar de concordarem que o empreendimento científico era uma pirâmide de proposições cujos princípios gerais assentavam-se no vértice e ambos defenderem a necessidade de observação, o Inglês Francis Bacon (1561-1626) tentou descobrir princípios gerais com base em uma indução progressiva, enquanto que Descartes procurou começar do vértice ao trabalhar o processo dedutivo.

alguma ao observador humano, em função da organização e do movimento entre suas partes constituintes. Essa ideia foi retomada posteriormente pelo inglês Isaac Newton (1642-1727), a quem coube o mérito de desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista de universo, a partir de uma grandiosa síntese das obras de Copérnico, Bacon, Galileu e do próprio Descartes. Combinando de forma extraordinária os métodos empírico/indutivo apresentado por Bacon e racional/dedutivo apresentado por Descartes, Newton criou um novo método que extrapolou as técnicas até então utilizadas²⁴, fornecendo às ciências um significativo aparato para o seu desenvolvimento.

De acordo com Capra (1982, p.63), “com o firme estabelecimento da visão mecanicista de mundo no século XVIII, a Física tornou-se naturalmente a base de todas as ciências. Foi uma consequência inevitável da visão de mundo cartesiana que as ciências dos séculos XVIII e XIX tomassem como seu o modelo da Física newtoniana”. Como ainda esclarece esse autor, essa concepção de que a Física é o lastro teórico de toda a ciência já havia sido anunciada anteriormente pelo próprio Descartes ao declarar que, em sua concepção de natureza, a Física possuía fundamental importância: “toda Filosofia é como uma árvore. As raízes são a Metafísica, o tronco é a Física e os ramos são todas as outras ciências” (VROOMAN *apud* CAPRA 1982, p.63).

Nesse contexto, os filósofos e os cientistas voltaram-se para a formulação matemática precisa de Newton e para o paradigma mecanicista de Descartes. Por influência deste pensamento, a ciência moderna começou a comparar a natureza e o ser humano a uma máquina, a um conjunto de mecanismos cujas leis precisam ser descobertas. As explicações passaram a ser baseadas em um esquema mecânico cujo modelo preferido é o relógio²⁵. Tal como se procede com esse aparato, passou a se considerar que a máquina cósmica também consistia em peças elementares e que os organismos vivos, igualmente, deveriam ser submetidos a uma cuidadosa descrição dos mecanismos que o compõem - tarefa que passou a orientar, nos anos subsequentes, a atividade dos biólogos, médicos, psicólogos...

Expressão de poder do novo pensamento que floresceu no século anterior, a Revolução Industrial foi o marco do desenvolvimento conquistado pela união da ciência e da

²⁴ Conforme anuncia Capra (1982, p.58), reconhecendo a grandiosidade da contribuição científica de Newton, Einstein expressa que “talvez [seu enorme feito intelectual seja] o maior avanço no pensamento que um único indivíduo teve alguma vez o privilégio de realizar”.

²⁵ Na época de Descartes, a fabricação de relógios, em especial, atingira um alto grau de perfeição; o relógio era, pois, um modelo privilegiado para outras máquinas automáticas. Deste modo, era inevitável que Descartes e seus seguidores comparassem o seu funcionamento com o funcionamento da natureza, do universo, dos organismos vivos.

técnica, provocando grandes modificações no ambiente e no comportamento humanos. A exaltação diante desse novo saber, responsável por desencadear sucessivas vitórias nos mais diversos setores da experiência humana, faz emergir uma convicção de que não existe realidade nem verdade a não ser aquela revelada pela ciência, deflagrando, assim, o mito do cientificismo (ARANHA; MARTINS, 1986). Por influência do pensamento positivista²⁶, que apenas considerava como válidos os fenômenos susceptíveis à medição e ao controle pela via da experiência, consolidou-se a crença de que o conhecimento científico é a única modalidade aceitável de conhecimento, e que a preocupação do cientista deveria centrar-se na descoberta das regularidades dos fenômenos, de modo a possibilitar a sua verificabilidade e a uniformidade de conclusões. Assim, qualquer que fosse o objeto de estudo, a ciência deveria pautar-se na observação dos fatos - o que fez com que, em seu alvorecer, as ciências humanas se ocupassem de tornar o seu objeto semelhante ao das ciências naturais (*Idem*).

Evidentemente, essa excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e instaurou o que se denomina de reducionismo na ciência - “a crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes” (CAPRA, 1982, p.55). Como explica Wilber (1998), ao buscar uma verdade objetiva, empírica, passível de ser submetida à comprovação, fundamentada em padrões imparciais e não mais em dogmas religiosos, a ciência contribuiu significativamente para o desenvolvimento da humanidade. Coerente com seu propósito, não buscou fazer julgamento de valor: não é sua tarefa, pois, opinar quanto à forma de utilizar sabiamente essa verdade. Entretanto, isto não significa que a ciência tenha o poder de negar outros tipos de verdade, isso não significa que também não coexistam outras verdades - inclusive aquelas que, ligadas às esferas subjetivas e interiores, à arte-estética e à moral-ética, possam lhe oferecer as diretrizes quanto ao significado e aos valores associados às suas descobertas, às suas ações... O autor destaca ainda que, ao considerar a sua verdade como a única possível e impô-la a todos os campos da atividade e ação humanas, ao transformar tudo que era interior em

²⁶ Retomando a linha desenvolvida pelo empiricismo do século XVII, o pensamento positivista, que teve em Augusto Comte (1798-1857) seu principal representante, leva às últimas consequências o papel reservado à razão, que é descobrir as leis invariáveis que regem os fenômenos. Para Comte, após ter superado as formas teológicas e metafísicas de explicação do mundo, o homem atinge o “estado positivo”, ou seja, aquele que se opõe a tudo que é quimérico ou vago. Como considera o estado positivo (“ver”) o último e mais perfeito estado atingido pela humanidade, Comte considera que apenas a ciência é uma abordagem adequada do conhecimento. Assim afirma: “Todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre os fatos observados” (In: ARANHA; MARTINS, 1986, p.181).

“coisas”, em objetos susceptíveis à ação instrumental do materialismo científico, a ciência deu início ao grande desastre que passou a assolar a civilização moderna.

Segundo Wilber (1998), ao descobrir as relações entre os elementos subjetivos da experiência humana (como a consciência, por exemplo) e os seus correspondentes orgânicos (como sua ligação com o cérebro), a ciência moderna passou a reduzir gradualmente as dimensões subjetiva-arte e interior-moral aos seus correlatos exteriores, dando início a uma tenebrosa *dissociação* entre arte, moral e ciência. Assim,

os valores intersubjetivos [foram] reduzidos a problemas técnicos, a intencionalidade reduzida a condicionamento comportamental, o Espírito (caso tenha sobrevivido) reduzido à Rede da Vida empírica e à econatureza (holismo plano), visões de mundo culturais reduzidas a modos de produção materiais, a compaixão reduzida à serotonina, a consciência reduzida a bits... (p.113)

Segundo esse autor, se, no período compreendido entre os séculos XVI e XVII, essas esferas de valor foram diferenciadas - o que foi necessário e benéfico à humanidade, a partir do final do século XVIII e início do século XIX, começaram a se afastar drasticamente, começando a trilhar caminhos separados e destituídos de qualquer ligação entre si. Retumbante por seu esplendoroso sucesso, a ciência, tiranamente, invadiu as demais esferas não apenas colonizando-as, como também subjugando-as. Desse modo, “se a diferenciação era a dignidade da ciência moderna, a dissociação foi a sua desgraça. As maravilhas da diferenciação moderna se transformaram em dissociação, fragmentação e alienação” (*Idem*, p.49).

Diante dessa planície unidimensional sem interior nem profundidade - continua Wilber - os sentimentos, as percepções, os afetos, a intencionalidade, a espiritualidade, evidentemente, não sobreviveram. Por não se fundarem na experiência do “fato positivo”, ou seja, por não poderem ser reduzidos a fenômenos observáveis pelos órgãos dos sentidos e/ou suas extensões, tais como microscópio, telescópio, câmara escura, chapa fotográfica etc., a consciência, a mente, o coração, a alma “foram declarados epifenomenais, na melhor das hipóteses, e ilusórias, na pior delas”. E, como também Deus não pode ser reconhecido através desses aparatos, para a ciência empírica, ele também está fadado à inexistência.

Nesse movimento de transformar o complexo em simples, as ciências particulares se restringiam a se dedicar apenas às relações com o seu respectivo campo de pesquisa, sempre bem delimitado e com o objeto de investigação bem específico. Sobre esses vários saberes,

sobre essas várias especialidades, Leonardo Boff expressa a sua compreensão, sinalizando como o foco excessivo no detalhe faz perder a visão do todo:

ganhou-se em detalhe, mas perdeu-se a totalidade. Houve um formidável esquecimento do ser em favor do existente. Desapareceu, destarte, a percepção da totalidade e da complexidade. (...) A cultura dominante separou corpo, mente e espírito. Dilacerou o ser humano em mil fragmentos. Sobre cada fragmento construiu um saber especializado. Assim, com respeito ao corpo, há os que sabem de olhos e só de olhos, só de ouvidos, só de coração, só de cérebro. Com referência à mente, outros sabem do psiquismo só de crianças, só de mulheres, só de casais, só de neuróticos, só de esquizofrênicos. Concernente ao espírito, sabem só de religião, só de cristianismo, só de franciscanismo, só de budismo, só de candomblé, só de oração. Tais saberes são de grande proveito, pois nos ajudam a debelar ancestrais inimigos da humanidade, como as mais diferentes doenças, a superação das distâncias e o encurtamento do tempo. (...) Mas todos eles encerram certo reducionismo: onde está o ser humano em sua integridade? (1997, p.73 e 144-145)

Ao estabelecer uma analogia com o processo de diferenciação das células, no qual um ovo unicelular se divide diferenciando-se e integrando-se de modo a compor tecidos e sistemas coerentes em todo o organismo, Wilber (1998) ainda explica que, tal qual acontece com qualquer sistema complexo de crescimento, a partir do momento em que a diferenciação passou a significar um profundo hiato entre as esferas de valores arte, moral e ciência, originou-se, no seio da nossa cultura, uma drástica patologia que pode ser traduzida no grande colapso hoje deflagrado na civilização ocidental.

Parafraseando esse autor, poderemos observar que, num cosmo reduzido à superfície, sem profundidade nem interior e, portanto, desqualificado, destituído de graduações significativas entre valores estéticos e morais, o ser humano passou a desenvolver um estilo de vida cada vez mais alienado e patológico: alienou-se de si mesmo, dissociando-se de suas emoções e seus sentimentos; alienou-se do outro, desenvolvendo condutas marcadas pelas atitudes individualistas e práticas competitivas; alienou-se da natureza, exercendo o seu poder para com as transformações do meio ambiente sem, contudo, atentar-se para as consequências advindas dessa ação, que passou a interferir drasticamente no equilíbrio do ecossistema, comprometendo, por sua vez, a qualidade de vida e o bem-estar de toda uma coletividade e de suas próprias gerações futuras...

Essa visão e esse modo de ser fragmentado interferem na vida como um todo do cidadão moderno ocidental, mas, especialmente, na valoração das aprendizagens cognitivas conceituais, dentre as quais está a aprendizagem da e sobre a língua materna na escola.

3.2 As raízes pedagógicas da dificuldade de expressão oral dos estudantes

A concepção epistemológica da modernidade afetou radicalmente o modelo de educação que vem se desenvolvendo no ocidente, influenciando a prática pedagógica em nossas escolas e refletindo-se diretamente no processo de ensino-aprendizagem - o que, por sua vez, acaba por influir na capacidade de comunicação e expressão oral dos estudantes.

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão,

a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber (...) (1991, p.10).

Enquanto produto e produtora desse saber, pois, a educação nem sempre possuiu as mesmas formas em diferentes culturas, nem tampouco comungou dos mesmos valores e das mesmas práticas ao longo dos diferentes momentos históricos numa mesma cultura.

Nas culturas denominadas “primitivas”, por exemplo, o educar era sinônimo de viver a vida do dia-a-dia da comunidade. A prática educativa consistia num híbrido entre aquisição de instrumentos de trabalho e na interiorização de valores e comportamentos, o que atribuía ao saber a característica de ser fruto da “vida vivente”. Assim, todo aprendizado se dava através da vivência pessoal e coletiva, especialmente na interação com os mais antigos e no exemplo contido nas ações que estes desenvolviam nas mais diversas situações, quer relacionadas ao trabalho, quer relacionadas ao lazer. “Vivendo e aprendendo”: em síntese, esta é a perfeita expressão do modelo de educação desses povos (HARPER *et alii*, 1980; MONROE, 1985; DUARTE JR, 1994).

Entretanto, à medida que as sociedades passavam a substituir o estilo de vida nômade, fixando-se em territórios, formas mais complexas de organização social passavam também a emergir, dando origem, progressivamente, a um processo de institucionalização da educação. Na Grécia antiga, embora não tivesse, ainda, o nome “escola”, a instituição educativa já possuía o *formato* da escola, como atestam as experiências educativas desenvolvidas por Platão e Aristóteles. Mas foi na Idade Média, na Europa, que a educação passou a ser um “produto” da instituição chamada “escola”, que então se especializou na transmissão do saber. Em consonância com as crenças e ideais de um momento histórico marcado pela injunção da

razão e da fé e habitando um mundo que acreditava ser imune a transformações, esta instituição se caracterizava por atribuir grande importância à moral e à religião, valorizando o saber abstrato e o desenvolvimento do espírito contemplativo (*Idem*).

Com o advento da ciência - e a exaltação positivista que a acompanhou -, também a educação passou a privilegiar a racionalidade e o saber objetivo como seus expoentes máximos. Imbuída da tarefa de transmitir conhecimentos e valores sociais tidos como verdades inquestionáveis que deveriam ser absorvidos pelos educandos por serem considerados fundamentais para a manipulação e domínio da natureza (física, cultural, social...), a escola definitivamente se estabelece como um espaço por excelência destinado ao cultivo intelectual, separando desde cedo as experiências dos educandos e as atividades que proporcionam prazer daquelas que desenvolvem o raciocínio (DUARTE JR, 1994). Na configuração do ambiente físico, nas relações interpessoais, nos procedimentos utilizados, essa instituição busca erradicar todo e qualquer elemento que possibilite e/ou favoreça a “distração”, a “diversão”, a “manifestação de sentimentos”, enfim, tudo que, de acordo com as suas concepções, se apresente enquanto uma “ameaça” ao desenvolvimento mental dos educandos. Fundamentada na psicologia clássica²⁷ que, por sua vez, foi fortemente influenciada pela teoria empirista do conhecimento elaborada pelo inglês John Locke (1632-1704), na qual o conhecimento que o indivíduo vai progressivamente arquivando na mente passa primeiramente pelos sentidos, sendo fruto da experiência sensorial, esse modelo tradicional de educação considera que a inteligência, ou qualquer outro nome que possa ser atribuído à atividade mental, é uma faculdade capaz de acumular, armazenar informações. Conforme esclarece Maria da Graça Misukami (1986), subjacente a essa orientação, encontramos o pressuposto de que o adulto é um ser “acabado” (tal qual a concepção que se possui do universo) e, enquanto miniatura deste ser “pronto”, o educando é um recipiente

²⁷ Originária do período histórico acentuadamente marcado pela divisão cartesiana e pelo modelo newtoniano de realidade, a psicologia clássica, segundo Fritjof Capra (1982), é caracterizada por adotar a física clássica como modelo, incorporando conceitos básicos da mecânica newtoniana em sua estrutura básica. Adotando a divisão cartesiana entre *res extensa*/matéria/corpo e *res cogitans*/mente/espírito, os psicólogos desta escola caracterizam-se por não se dedicarem ao estudo e à compreensão da interação corpo/mente. Suas principais escolas são o estruturalismo (que se dedica ao estudo da mente através da introspecção, buscando compreender a consciência em seus aspectos básicos) e o behaviorismo (expressão máxima do mecanicismo em psicologia que, no afã de galgar o status de ciência natural objetiva e preocupada exclusivamente com fenômenos que pudessem ser registrados e descritos objetivamente, concebia a introspecção como um método analítico que lhes permite reduzir a consciência a elementos bem definidos, associados a correntes nervosas específicas no cérebro). Assim, sua tarefa consistia em se concentrar exclusivamente no estudo do comportamento, reduzindo os fenômenos mentais a tipos de comportamento e o comportamento a processos fisiológicos governados pelas leis da física e da química.

sobre o qual devem ser “depositados”²⁸ conhecimentos e informações que devem ser incorporados em grau crescente de complexidade.

Assim, além de predominantemente voltado para o que é externo ao educando, o ensino apresenta-se centrado no educador - a quem cabe o papel de transmitir conteúdos e informações através de um método excessivamente centrado na exposição verbal, na repetição e na memorização de conceitos. Utilizando a disciplina como o meio mais eficaz para assegurar a atenção e impedir qualquer comunicação entre os educandos durante a aula, os educadores exigem desses estudantes uma atitude receptiva e mecânica. Acerca da dinâmica desse ensino, assim se expressa Demerval Saviani: “(...) [Essas] escolas [são] organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que exp[õe] as lições que os alunos segu[em] atentamente e [aplica] os exercícios que os alunos dev[em] realizar disciplinadamente” (1983, p.18).

Podemos observar que, em consonância com a concepção de ensino enquanto repasse de conteúdos, a escola atribui maior ênfase à variedade e à quantidade de noções, conteúdos e/ou informações do que às estratégias voltadas à formação do pensamento autônomo, reflexivo. Aliás, o direcionamento do ensino para a “lógica” então exigida pelo pensamento positivista se consolidou com a inserção das “ciências positivas” no currículo da educação básica, em perfeita consonância com os ideais subjacentes à orientação tecnocrática, na segunda metade do século passado.

Incorporando ao processo educativo a função de formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir significativamente para o aumento da produtividade na sociedade, nessa abordagem, conforme explica Saviani, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência” (1983, p.24). Sob o signo da exaltação positivista que foi se impondo nos círculos científicos e acadêmicos, o ensino passou a destacar, como matérias para compor o currículo básico, apenas o que fosse redutível ao conhecimento observável e mensurável.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692, sancionada em 1971, pode ser considerada como uma nítida expressão da pedagogia de orientação tecnicista. Priorizando a qualificação para o trabalho em detrimento da formação integral do indivíduo, à medida que excluía a filosofia e outras disciplinas de cunho humanístico do currículo, essa lei promovia a inclusão das disciplinas técnicas.

²⁸ Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (1975c), utiliza a metáfora da educação bancária para se referir ao tipo de educação que busca primordialmente “depositar” sobre o aluno informações, dados, fatos.

No que tange à prática pedagógica, a Lei nº 5692/71 contribuiu significativamente para o processo de parcelização do saber através da ênfase na configuração de áreas independentes de estudo. Ademais, ao instituir os cargos de supervisão, orientação e administração, cada qual com sua área de atuação bem definida e independente das demais, exerceu influente papel na disseminação da “cultura da especialização”.

Apoiando-se nos estudos desenvolvidos pelos psicólogos behavioristas, para os quais a aprendizagem é sinônimo de modificação no comportamento, o ensino passou a ser considerado um processo de condicionamento através do reforço nas respostas que se deseja obter. O educador, assim, traz para si a função de modelar as respostas apropriadas aos objetivos preestabelecidos; sua tarefa, pois, é o repasse de informações precisas, objetivas e rápidas através de procedimentos necessários, administrando as condições de transmissão do conteúdo para maximizar o desempenho do educando. Nesse contexto, o debate, a discussão, a interação entre os educandos são elementos desprezados no espaço da sala de aula, assim como também não são levados em consideração suas relações afetivas e pessoais.

De forma ainda mais enfática, a escola passou a caracterizar-se enquanto um “universo fechado e uniforme”, repleto de conteúdos que não possuem significação nem utilidade imediata para os educandos. Na realidade, tudo que é selecionado para ser ensinado parece servir apenas para ser aplicado num futuro longínquo: são informações que serão úteis “mais tarde”, “por ocasião do ingresso ao mundo do trabalho”. Um modelo totalmente antagônico às aspirações desses estudantes, às suas necessidades e às suas experiências anteriores de aprendizagem.

De acordo com João-Francisco Duarte Jr. (1994), ao valorizar unicamente os aspectos cognitivos e eliminar totalmente as vivências dos indivíduos e os seus vínculos afetivos com o processo e/ou com o objeto de conhecimento, baseando-se na concepção de que os sentimentos e as experiências subjetivas são elementos negativos ao desenvolvimento intelectual, esse modelo de educação passou a reproduzir a célebre dicotomia entre mente e corpo, entre o pensar, o sentir e o fazer. Dialeticamente, porém, ao hipertrofiar a razão, essa educação tem gerado um profundo irracionalismo que pode ser observado desde os fenômenos mais amplos que atualmente afligem a humanidade até as questões pontuais de dificuldade de aprendizagem.

No plano macro, a civilização erguida vertiginosamente sob o signo do saber objetivo, que justifica todas as ações do ser humano em prol do progresso, tem exercido um grande impacto no que se refere à transformação da natureza, sem, contudo, ocupar-se das consequências dessa ação, que tem provocado um enorme desequilíbrio no meio ambiente.

Uma vez que os conhecimentos especializados e setorializados adquiridos no processo de educação dizem respeito tão somente a aspectos conceituais desvinculados de um enfoque vivencial e carentes de significação e de valor, falta às ações dos indivíduos uma visão cultural e abrangente do “todo” no qual estão inseridos. E, evidentemente, essa educação pautada na experiência da fragmentação e destituída de uma noção de complementaridade que caracteriza as relações do todo com seus constituintes abstém-se também de desenvolver nos indivíduos o senso de vida em coletividade.

Mas as consequências do racionalismo estrito também têm se apresentado amplamente refletidas no próprio processo de aprendizagem. Hipertrofiando a razão e desenvolvendo uma metodologia pautada na transmissão de conhecimentos distantes da vida concreta dos educandos, a escola dificilmente produz uma aprendizagem significativa. Sobre esse aspecto, assim se expressa Cipriano Luckesi (2000, p.121):

ensinamos e aprendemos conceitos. (...) Nosso ensino não cria condições para o vivenciar. Praticamente, em nossas escolas e famílias (mais nas escolas que nas famílias), não aprendemos a traduzir esses conceitos em condutas de vida. Ao final de uma formação, somos capazes (quando o somos...) de discursar de modo relativamente adequado sobre aquilo que estudamos, porém, quando vamos atuar com estes conceitos, torna-se válido o provérbio popular que diz que ‘a teoria, na prática, é outra’. Ou seja, sabemos os conceitos, porém não os vivenciamos, não aprendemos a transformá-los em vida cotidiana, em condutas.

Esse modelo dicotômico também está presente no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Eurico Back (1987) nos esclarece que, apesar dos onze anos na escola, oito no Ensino Fundamental e mais três no Ensino Médio, a constatação de que “o ensino está em crise” é generalizada. E, corroborando com esse fato, lembra a dissociação que nossos educandos manifestam no seu uso cotidiano da língua:

quando se pergunta a muit[o]s [estudantes] qual é a principal regra de concordância verbal, [poderá vir] a resposta: ‘o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa’. Exemplo: (...) Dois professores chegaram (...). Entretanto, quando escrevem, [e eu diria também quando falam], o que ocorre? (...) Chegou dois professores (*idem*, p.104).

Esses estudantes, segundo o autor, podem até ter uma compreensão teórica acerca do funcionamento da língua, contudo, tal conhecimento não é suficiente para interferir no uso pessoal dessa língua.

Assim, ao mesmo tempo em que passou a ser fortemente influenciada pela concepção mecanicista e cientificista da realidade, a educação trouxe para si a função de legitimar esses ideais através não apenas dos valores que passou a veicular, como também dos procedimentos adotados na transmissão do conhecimento. Verdade acabada e universal, esse conhecimento, a exemplo da própria concepção de mundo que passou a imperar, foi parcelizado e dividido sob a forma de diferentes disciplinas escolares que passaram a ser estudadas em suas especificidades, desprezando-se suas inter-relações com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar e com as experiências e vivências dos indivíduos. O ensino-aprendizagem, tanto formal quanto informal, gradativamente foi sendo influenciado pelas crenças dessa visão epistemológica, privilegiando o conhecimento conceitual em detrimento do vivencial, conduzindo os educandos a desenvolverem conhecimentos teóricos, mas, ao mesmo tempo, não serem capazes de traduzi-los em práticas de vida. Para que o indivíduo possa se expressar e se comunicar, não basta, por exemplo, saber os conceitos e esquemas da comunicação: importa, sim, vivenciá-los na vida como um todo - o que implica em não se perder de vista as diversas esferas constitutivas da experiência humana.

3.3 As raízes linguísticas da dificuldade de expressão oral dos estudantes

O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa não ficou incólume à concepção epistemológica predominante na modernidade. Segundo Dinéa Muniz (1986), quando se pensa no trabalho do professor de Língua Portuguesa, associa-se imediatamente a sua prática ao ensino de gramática. Segundo a autora, isso ocorre desde que foi implantado o ensino básico no Brasil, nos idos de 1945, período em que a tradição dos estudos tinha como base as convenções gramaticais, definições e classificações nos moldes da gramática normativa tradicional.

Nascida com os alexandrinos, que, no séc. II a.C., ao procederem a descrição da norma linguística de autores ilustres da civilização grega clássica, elencaram as regras e os exemplos que funcionariam como modelo a ser seguido pelos gregos, a gramática normativa tradicional, desde sua origem, a despeito da variedade de usos correntes, ou seja, da

diversidade de falares de uma comunidade linguística, sempre introduziu um esforço pedagógico de fixar a língua em um estado único. Se em seus primórdios o modelo linguístico a ser seguido era extraído dos grandes autores do passado, com a orientação lógico-gramatical de Port Royal, passou a ser espelhado nos usos de um segmento legitimado pela sociedade. Como esclarece Rosa Virgínia e Silva,

em face do grande número de usos de uma comunidade linguística que os gramáticos-filósofos racionalistas conheciam, devia-se realizar, obrigatoriamente, uma escolha, tornar operacional a codificação do "uso exemplar", que não seria apanágio da maioria dos locutores, mas sim de uma elite da comunidade linguística (1997, p.16-17).

Influenciados pelo racionalismo, esses teóricos da língua concentravam-se no estudo da linguagem enquanto representação do pensamento e possuíam como objetivo mostrar que as línguas também obedecem princípios racionais, lógicos. Aliás, segundo Eni Orlandi (1986), exatamente por considerar que a linguagem é regida por princípios gerais que, em essência, são racionais, esses pensadores passaram a exigir dos falantes clareza e precisão no uso da linguagem. Constroem, assim, uma

gramática que (...) deve funcionar como uma máquina que possa separar automaticamente o que é válido e o que não é. Uma espécie de autômato, regido pela lógica. O alvo que estes estudiosos querem atingir é a língua ideal - língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambigüidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano (*idem*, p.12).

Deste modo, o ensino de Língua Portuguesa passou a perseguir o conceito de correção linguística. Desprezando as muitas e variadas falas que chegavam à escola, o professor de Língua Portuguesa definitivamente se estabelece na função de substituir os hábitos linguísticos dos educandos pela única variedade tida como legítima: a variante padrão da gramática normativa tradicional. A partir de uma compreensão abstrata, mecânica e reducionista da língua e seus fenômenos, a escola e seus professores desenvolveram a crença equivocada de que o ensino de teoria gramatical, atividade eminentemente racional, era, por si só, necessária e suficiente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Dedicavam-se, assim, à parcelização do ensino da língua em gramática, literatura, pronúncia, leitura, redação, análise de textos etc., defendendo a hierarquia da primeira e acreditando que, mediante o seu ensino, realizado de forma descontextualizada das situações de comunicação e dos informantes, determinariam o domínio prático da língua, substituindo os "vícios" que os

educandos trazem para escola, a sua linguagem “incorreta”, pelos usos que a gramática tradicional prescreve.

Influenciados pela concepção de que o educador deveria impor aos educandos os conhecimentos que se acreditava necessários para o seu desenvolvimento intelectual, e concebendo como ideal uma metodologia pouco participativa, centrada na transmissão de informações em detrimento do desenvolvimento das habilidades linguísticas desses indivíduos, o professor de Língua Portuguesa concentra em si a função de oferecer aos educandos as informações e os conteúdos que esses devem possuir para melhorar o seu desempenho linguístico. Assim, a fala, na instituição escola, cada vez mais vai se estabelecendo enquanto uma atividade exclusivamente docente; o ouvir (passivamente), o ler e o escrever, ao contrário, parece destinar-se, por excelência, à função discente. Como assevera Robbins, “é uma ironia que o fato de que as áreas em que gastamos a maior parte do nosso tempo e esforço - ouvindo e falando - sejam exatamente as mesmas em que somos menos treinados” (1994, p. 91).

Apoiada no reconhecimento do valor que a modalidade escrita adquiriu na sociedade e no papel fundamental da escola enquanto entidade promotora de sua aprendizagem, a escola passou a privilegiar o ensino de Língua Portuguesa a partir dos usos linguísticos da modalidade escrita, tomando equivocadamente a fala como recodificação da escrita (e não o contrário!). Uma vez que, ao chegar à escola, a criança já evidencia um domínio do falar e do ouvir, graças à possibilidade de essas duas habilidades se desenvolverem espontaneamente sobretudo pela interação social no ambiente familiar, e de forma independente das estratégias desenvolvidas pedagogicamente para tal fim, o código oral adquiriu menor status na instituição educativa formal. A fala, assim, passou a ser concebida como um elemento estritamente a serviço do letramento, do ensino do código escrito, como se o ler e o escrever pudessem constituir-se uma alternativa para substituir a realidade linguística cotidiana de seus usuários. Esqueceu-se, deste modo, que, filo e ontogeneticamente, a escrita é posterior à fala e, apesar ter um papel fundamental na preservação do saber historicamente construído ao romper com as fronteiras espaciais e temporais, e de seu essencial para que os usuários da língua tenham acesso ao patrimônio cultural constituído pela humanidade, a língua vive é na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. Como assevera Biber,

certamente, em termos de desenvolvimento humano, a fala é o *status* primário. Culturalmente os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária (*apud* FÁVERO, 1999, p.11).

Enfim, os problemas gerados por esse modelo dicotomizado de educação, no que se refere à expressão oral, não se mostraram restritos às dificuldades relativas ao uso formal da língua, ou seja, à enunciação de frases com maior ou menor correção tendo em vista o dialeto padrão. Mais que isso, evidenciaram-se muitas vezes relacionadas às próprias necessidades de comunicação e de expressão dos indivíduos.

Enquanto expressão de um modelo de educação pautado numa racionalidade que tudo controla, explica e executa, pois, o ensino de Língua Portuguesa também trouxe para si a crença equivocada de que o domínio de conhecimentos gramaticais é condição *sine qua non* para o domínio prático das estruturas da língua. Ademais, mergulhado numa compreensão fragmentada de homem e de universo, esse ensino também passou a apresentar uma concepção parcelizada e atomizada dos fenômenos linguísticos, instituindo uma separação entre as habilidades relacionadas à linguagem escrita e as habilidades relacionadas à linguagem oral.

Ao praticar a primazia do ler e do escrever sobre o falar e o ouvir, ao atribuir ao estudante a função de “escutar pacientemente”, ao considerar que o desenvolvimento mental do indivíduo é o resultado da sua capacidade de “recordar escrupulosamente” (acreditando que a teoria gramatical seja suficiente para desenvolver as suas habilidades linguísticas), ao abster-se de proporcionar aos estudantes situações de interação e de interlocução, e ao distanciar esse ser humano da experiência de “ser” e de “sentir”, a educação, e mais especificamente, o ensino de Língua Portuguesa, historicamente, tem formado indivíduos que apresentam, em maior ou menor grau, uma grande dificuldade de comunicar (*comunicare*, do latim, “tornar comum”) seus sentimentos a outrem e/ou expressar seus sentimentos e pensamentos através de um discurso espontâneo.

3.4 O pensamento pedagógico emergente e suas contribuições para o desenvolvimento da expressividade dos educandos: a teoria *versus* a prática

As descobertas científicas que começaram a anunciar o século XX, principalmente aquelas desenvolvidas no campo da física²⁹, trouxeram novas perspectivas para a compreensão do ser humano, do universo e dos fenômenos a eles associados, abalando os principais conceitos do pensamento moderno. Ao discorrer sobre os novos fatos e as novas interpretações que se edificam a partir dessas contribuições, Maria Cândida Moraes esclarece que

[estas] descobertas (...) acabaram de esfacelar os principais conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana relacionados à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas elementares, à objetividade científica, à causalidade e à separatividade, fazendo com que nenhum desses conceitos pudesse sobreviver às novas descobertas da física. (...) O universo passou a ser visto como um todo indiviso e ininterrupto. (...) Esta visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações, de conexões, e não como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas (1997, p. 59,73).

Como destaca Boff (1997), nos fundamentos do novo modo de apreensão do real, o dualismo até então existente, que separava o universo, o homem e a realidade a partir de uma série de pares dicotômicos, passa a ceder lugar a uma dualidade expressa na compreensão da totalidade que constitui as diferentes dimensões de uma mesma e única realidade complexa. Em suas palavras:

o dualismo vê os pares como realidades justapostas, sem relação entre si. Separa aquilo que, no concreto, vem sempre junto. (...) A dualidade (...) coloca **e** onde o dualismo coloca **ou**. Enxerga os pares como os dois lados do mesmo corpo, como dimensões de uma mesma complexidade. Complexo é tudo aquilo que vem constituído pela articulação de muitas partes e pelo inter-retro-relacionamento de todos os seus elementos, dando origem a um sistema dinâmico sempre aberto a novas sínteses (p.74-75).

Inaugurando, pois, uma abordagem sistêmica dos organismos e da realidade, esse movimento inusitado nas ciências vê o mundo como uma totalidade cujas estruturas

²⁹ O conceito de *Campo Magnético*, configurado por Faraday e Maxwell; a *Teoria da Relatividade*, desenvolvida por Einstein; a descoberta das partículas *Quanta*, anunciada por Einstein e a *Teoria Quântica*, elaborada por Plank, De Broglie e Bohr; o *Princípio da Incerteza*, formulado por Heisenberg são algumas dessas descobertas que revolucionaram o pensamento moderno. Para maiores esclarecimentos, ver Capra (1982).

específicas são o produto das interações entre suas partes e das relações de interdependência entre elas, inaugurando um olhar sistêmico para os fenômenos universais e, deste modo, ensaiando um movimento que busca integrar o que fora separado pelo pensamento cartesiano e mecanicista separou, como corpo/mente, razão/emoção, sujeito/objeto, espírito/matéria, homem/mundo. Em consonância com esse movimento - e, portanto, enquanto expressão de uma visão menos atomística para os fenômenos que se situam no âmbito da Educação -, algumas teorias têm sido responsáveis por introduzir grandes alterações na concepção de ensino-aprendizagem e nas proposições didático-pedagógicas, contribuindo para edificar um novo pensamento educacional que, ao extrapolar o racionalismo estrito e comprometer-se com a formação integral do educando, têm-se mostrado muito favorável ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes.

Ao enfatizar que o processo de conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente, e chamando a atenção para o fato de que a aprendizagem é o resultado da sua atividade em interação com este ambiente, os estudos de epistemologia genética desenvolvidos pelo suíço Jean Piaget (1896-1980) passaram a determinar uma nova orientação na práxis pedagógica, sugerindo, para o ensino-aprendizagem, um desvio do foco da primeira parte desta composição (o ensino, que é sempre centrado no objeto), para a segunda (a aprendizagem), na qual “os processos” passam a adquirir uma importância fundamental.

As formulações piagetianas introduziram grandes alterações na concepção de ensino, o que gerou uma gama de implicações nas orientações e proposições didático-pedagógicas³⁰. Em uníssono com as conquistas também introduzidas pelo pensamento dos ícones da Escola Nova³¹, a aprendizagem passou a ser compreendida como um processo ativo, no qual o educando, considerado um sistema aberto em reestruturações sucessivas, passou a ser visto como sujeito do processo de construção de seu próprio conhecimento. Desse modo, passou a

³⁰ Iris Goulart, em seu livro *Piaget – experiências básicas para utilização pelo professor* (1999, p.16), esclarece que Jean Piaget não teve a intenção de construir uma teoria pedagógica. Seus estudos, entretanto, deram margem a que um bom número de especialistas nesta área tenha se dedicado a elaborar propostas de ensino apropriando-se de suas ideias, como é o caso de Hans Furth, Hans Aebli e Ruth Beard. Os comentários do próprio Piaget sobre a educação, porém, existiram - embora restritos a poucos textos, como: *Psicologia e Pedagogia* (1970); *Para onde vai a educação?* (1973); *Educar para o futuro* (1974).

³¹ Conforme anuncia Saviani, a tendência escolanovista “deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia” (1983, p. 12-13).

ser estimulado a observar, a experimentar, a comparar, analisar, relacionar, levantar hipóteses, argumentar...

Em sua teoria, Piaget também nos chama a atenção para o fato de que, na interação do sujeito com o meio, além da produção de conhecimento, o processo adaptativo também pressupõe a obtenção de prazer e satisfação. Nesse sentido, os fenômenos “inteligência” e “afetividade”, tidos como antagônicos, passam a ser concebidos a partir de uma relação de total independência que mantêm entre si, anulando toda e qualquer crença a respeito da autonomia de uma sobre a outra. Diz ele: “(...) o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola” (PIAGET, 1973, p. 69).

Segundo Piaget, em seu contato com o meio, o indivíduo constrói seus “sistemas de significação”, responsáveis pelo sentido atribuído aos objetos e aos outros indivíduos, eliminando de sua memória o que não possui valor. Se as funções compreendidas pela afetividade (como os sentimentos, a vontade, o interesse) estiverem ausentes da sua relação com o professor, com a escola ou, mais especificamente, com os conteúdos trabalhados de modo que ele não lhes atribua um sentido positivo, nada disso lhe será também significativo. E, uma vez que as significações que são atribuídas ao outro, aos fatos e/ou aos objetos são elementos geradores dos desequilíbrios que propiciam a aprendizagem, o que possivelmente acontecerá a uma educação que não leve em conta o prazer, as emoções e os sentimentos será um bloqueio do potencial cognitivo do indivíduo. Assim, “a afetividade ou sua privação pode ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo” (PIAGET, 1973, p.362).

Assim como Piaget, outros teóricos da corrente cognitivista, a exemplo de Vygotsky, também apontam, em seus estudos, para a importância da dimensão afetiva no processo de desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a superação da antiga crença de que os sentimentos são nocivos ao desenvolvimento intelectual. Marta Kohl de Oliveira, professora da Universidade de São Paulo, esclarece que, para Lev Vygotsky (1896-1934),

o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA, 1992, p.76).

A professora observa que, em toda a obra do autor russo, produzida nos anos 20 e 30 do século passado, pode-se encontrar questionamentos sobre a divisão entre as dimensões

cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do ser humano - reflexo de dois pressupostos que se lhes apresentam subjacentes:

primeiramente, ‘uma perspectiva declaradamente monista’³², que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não material, e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, ‘uma abordagem holística’³³, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Oliveira destaca ainda que, para Vygotsky, uma das principais limitações da psicologia tradicional, que tem influenciado sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem, é exatamente o abismo instituído entre os aspectos intelectuais e afetivos/volitivos.

Sua proposta de unidade entre esses aspectos é concebida, pois, a partir do pressuposto da existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, evidenciando que cada ideia traz em si uma atitude afetiva que se modifica com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.

Os estudos desenvolvidos por Piaget e Vygotsky têm sido frequentemente utilizados para subsidiar uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem (a cognitivista) desde a segunda metade do século passado, sendo amplamente abordados nos cursos de licenciatura de modo a contribuir para a difusão da noção de que o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, como ensinou o pensamento cartesianiano e o positivista, mas também usando as sensações, os sentimentos e as emoções.

No contexto histórico-cultural no qual esses estudos avançaram, como uma das contribuições da tendência escolanovista, também a criatividade passou a adquirir uma posição privilegiada no pensamento educacional, repercutindo nas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Nos anos 30 do século passado, nos Estados Unidos, o conceito de criatividade tal qual concebemos hoje teve origem - embora na França, três décadas depois, é que tenha adquirido maior expressão. Desenvolvem-se, nessa perspectiva,

³² Do grego, *monos*, *único*. Trata-se de uma concepção filosófica cujo princípio fundamental é a crença na existência de apenas uma realidade fundamental.

³³ Do grego *holos*, *totalidade*. Trata-se a uma compreensão da realidade a partir da noção de totalidades integradas cujas propriedades não podem ser divididas em unidades menores.

concepções sobre o pensamento criativo e a imaginação infantil, assim como estudos sobre a função e o significado da educação através da arte. Viktor Lowenfeld (1903-1960), filósofo e educador austríaco que imigrou para os Estados Unidos, acreditava que a potencialidade criadora dos indivíduos se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos se fossem oferecidas condições adequadas para que a criança, em sua educação, pudesse se expressar livremente.

De acordo com esses estudos, o indivíduo criativo se destaca pelo modo como questiona os problemas e busca soluções inusitadas para solucioná-los; por manifestar abertura e fluidez de pensamentos. Geralmente possui aptidão para transformar e redeterminar, e é reconhecido também pela aguçada percepção das sutilezas e registro do que é pouco comum. Além disso, há que se ressaltar a originalidade e a alta capacidade de síntese, esta última relacionada ao potencial de dissociação de conjuntos de elementos que caracterizam a sua capacidade de análise, configurando-se o movimento dialético existente entre essas duas habilidades.

Graças a tais qualidades que suscitam no indivíduo, a criatividade passa a ser considerada enquanto atributo imprescindível não apenas ao fazer artístico, como também para as descobertas científicas ou as soluções dos problemas cotidianos - sejam eles de cunho afetivo, interpessoal, político, financeiro, religioso etc. Despertar essa capacidade, estimular o seu desenvolvimento e criar meios que possibilitem o seu exercício passa a ser considerada, incontestavelmente, uma atribuição da escola. A esse respeito, pronunciara-se também John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano: “a escola se esquece que, se quiser aprimorar o pensar, o primeiro passo é ensinar a inventar”.

Lowenfeld e Dewey, assim como o filósofo inglês Herbert Read (1893-1968), sinalizam a importância da experiência estética por proporcionar um desenvolvimento integral do educando, ou seja, por assegurar uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não apenas em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos (LOWENFELD, 1977). O posicionamento de Read acerca do significado e da abrangência de função da arte na educação encontra-se bem definido nas próprias palavras do autor:

deve ficar claro, desde o princípio, que o que eu tenho em mente não é apenas a “educação artística” enquanto tal, o que seria mais adequado chamar de educação visual ou plástica: a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de autoexpressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade, que deveria ser chamada de educação estética - a educação dos

sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada (2001, p.8).

Recorrendo à grande tese de Platão de que “a arte deve ser a base da educação”, Read (2001, p.1) concebe a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como seu próprio processo, considerado igualmente criador. Assim como Friedrich Schiller (1759-1805), que concebeu a educação estética como um caminho para a construção de uma sociedade ética³⁴, e John Dewey - a quem coube a elaboração de uma teoria da educação plenamente integrada a um conceito democrático de sociedade -, Read vê na arte o instrumento através do qual a educação poderá desenvolver, juntamente com a singularidade do indivíduo, a sua consciência social.

Embora não tão difundidos como os estudos desenvolvidos por Piaget e Vygotsky, os ecos das contribuições desses teóricos também foram traduzidos em orientações nos centros de formação de educadores, principalmente através da valorização e do incentivo à produção criadora da criança e do estímulo a atividades que lhes proporcionasse a livre expressão - em oposição ao que era usual na concepção tradicional do ensino. E até os dias atuais têm sido referência básica não apenas para o currículo do educador artístico, como para os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte - que, com a Lei nº9.394/96, passou do status de atividade (como então era concebida na Lei 5694/71) para componente curricular obrigatório do ensino básico (BRASIL, 1997b).

Para Maria Cândida Moraes (1997), apesar de essas contribuições se apresentarem mais adequadas para fundamentar um projeto pedagógico consoante com o modelo científico da atualidade, a concretização de uma nova proposta educacional tem se deparado com várias dificuldades, como a de transpor para a área social esses novos princípios, em virtude de uma série de problemas, tais como os

relacionados com decisão política, metodologias e procedimentos inadequados de planejamento educacional. Problemas pertinentes à coleta de informações irrelevantes ou pouco confiáveis, e à identificação de necessidades educacionais que não favorecem à compreensão de uma realidade educacional em suas múltiplas dimensões. Problemas com diagnósticos setorializados que observam a educação em si mesma, em seus

³⁴ No tópico 4.2 desta pesquisa, intitulado, “A arte como pilar essencial do educar na Pedagogia Waldorf: os fundamentos estéticos da Pedagogia Waldorf”, serão feitas considerações a respeito do pensamento desse autor a partir de sua obra *A Educação Estética do Homem*, publicada em 1795.

fragmentos, sem estabelecer as conexões e as interações necessárias com a totalidade, desconsiderando o impacto e as relações de decisões socioeconômicas adotadas (MORAES, 1997, p.83).

Entretanto, é no modelo de construção de conhecimento fundamentado em teorias de ensino aprendizagem já superadas, por exemplo, mas que ainda se encontram em vigor nas concepções e nas práticas de um sem número de educadores, que a autora identifica a maior resistência para o enraizamento desse novo olhar sobre a educação. Conforme ainda esclarece,

embora estejamos numa nova etapa de desenvolvimento científico, intelectual, político e social, continuamos oferecendo uma educação dissociada da vida, desconectada da realidade do indivíduo, descontextualizada. A crise atual é também decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo, que implica aspectos separáveis e simultâneos, que envolvem os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológico, culturais e sociais (*Idem*, p.84).

Desse modo, muito embora os estudos e as proposições que há um século passaram a compor a cena do pensamento pedagógico brasileiro estejam apontando para uma necessidade urgente de revisão nos princípios e procedimentos da prática educativa, a educação que ainda vigora nas escolas ainda espelha o enorme fosso entre o sentir, o pensar e o fazer; entre corpo e mente; entre espírito e matéria. Os professores, em seu exercício, ainda revelam procedimentos tão abstratos e descontextualizados como os que aprenderam a desprezar conceitualmente, por ocasião de sua passagem pelo(s) centro(s) de formação.

Em sua tese de doutoramento *Bola de meia, bola de gude... A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor alfabetizador*, na qual buscou investigar as concepções que os docentes de uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza possuem acerca da sociedade, da educação, da alfabetização e da ludicidade, observando as suas implicações na ação pedagógica desses docentes, Bernadete Porto (2001) aponta um curioso fenômeno: apesar de se apresentarem favoráveis às novas tendências de ensino, esses professores demonstram dificuldade em romper com o ensino tradicional. A rotina de uma classe de 1ª série, cuja professora era identificada por possuir, em seu discurso, uma concepção sócio-interativa da aprendizagem, ilustra esse fenômeno:

(...) os alunos chegavam na escola, formavam uma fila para entrar em sala, entravam e sentavam-se em pequenos grupos de quatro ou cinco alunos, conforme houvesse quatro ou cinco carteiras na mesa escolhida.(...) Ao sentarem-se diante de uma tarefa de casa já escrita na lousa, os alunos abriam seus cadernos e copiavam (ou esforçavam-se para copiar) o dever. Normalmente, e com raríssimas exceções, interrompiam a cópia com a chegada da merenda (mais ou menos uma hora depois que tocava para o início da aula e uns vinte minutos antes do recreio) e a ida para o recreio. Retornavam do recreio, terminavam a cópia da tarefa de casa e iniciavam a de classe. A tarefa de classe, em quase todos os dias desses [dois] meses, era semelhante a de casa, havendo apenas alguns registros de tarefa de classe que envolvia atividade de recorte e colagem de letras para formar palavras em ‘cena’, como carnaval, mamãe etc (2001, p.145-146).³⁵

Trata-se, indubitavelmente, de uma dinâmica que reflete a concepção abstrata e mecânica do processo de aprendizagem, caracterizada pelo automatismo, desprovida de qualquer significado e sem nenhuma relação com qualquer situação de vida - o que, segundo a pesquisadora, também se manifesta nas próprias tarefas que são destinadas aos educandos, raramente elaboradas de modo a desenvolver-lhes a compreensão.

Longe de ser um procedimento exclusivo da prática dessa professora ou da instituição na qual exerce magistério, esse fenômeno, herança arraigada em nosso modelo de educação que salta aos olhos de qualquer observador atento a essas questões, apresenta-se também mencionado no estudo desenvolvido por Dinéia Muniz (1986), que resultou em sua dissertação de mestrado, intitulado *A Expressão Oral na Escola de 1º Grau*. Segundo a pesquisadora,

os conhecimentos e as crenças dos professores a respeito dos aspectos a serem desenvolvidos com a prática da expressão oral indicam uma relação entre estes aspectos desejados e a perspectiva teórica de Piaget, embora exista uma falta de correspondência de ordem metodológica. A interação, que é fator primordial na teoria genética da aprendizagem, constituiu-se em um dos aspectos menos desejados pelo professor, que se preocupa, excessivamente, com os usos linguísticos de seis alunos, a partir de um conceito de correção em língua, cujo suporte teórico não tem respaldo na ciência linguística (1986, p. 220).

³⁵ Segundo a pesquisadora, durante os três meses de observação, somente em um dia de trabalho escolar a professora apresentou atividades que fugiram dessa descrição. Quanto ao fato peculiar de os alunos iniciarem a rotina pela cópia da tarefa de casa, é importante relatar que, como a professora ensinava na mesma sala no turno matutino (a rotina descrita é de uma turma do vespertino), aproveitava a tarefa que passava para o grupo matutino. Este procedimento possibilitava que a professora ganhasse alguns minutos, já que ocupava o horário do almoço com algumas atividades que contribuíam na complementação de sua renda.

As constatações do hiato existente entre a teoria e a prática dos professores também apresentam-se refletidas no exercício dos professores de Educação Artística, evidenciando que, embora as conquistas teóricas nesse campo representem uma grande contribuição ao desenvolvimento da expressividade dos estudantes - o que, certamente, também repercutiria do desenvolvimento da sua expressividade verbal -, o cotidiano da sala de aula deixa transparecer princípios e práticas que espelham procedimentos orientados quer pelo viés tecnicista da educação, quer pelo tradicionalista. Conforme menciona a pesquisadora Lúcia Helena Pereira,

um dos problemas da educação atual é a valorização excessiva dos processos racionais e a não atenção dada aos procedimentos intuitivos, artísticos e criativos. Mais sério ainda, é o fato de a educação inibir ou castrar esses processos fazendo com que os educandos se sintam sem jeito ou sem aptidão para trabalhar criativamente em sala de aula, sem condições de desenvolver essas habilidades (2004, p. 91).

Ao pesquisarem sobre as fontes utilizadas para o ensino de Educação Artística pelos professores desta disciplina na capital paulista, as pesquisadoras Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira (1987 *apud* BARBOSA, 1989) identificaram que 82,8% desses professores, apesar de não adotarem livro didático, utilizavam-no para orientar seu exercício docente nessa atividade curricular - muitas vezes copiando os sumários desses livros. Essa atitude evidencia uma profunda contradição com relação aos propósitos da oferta daquela atividade, inclusive porque, nesses manuais, não havia nenhuma correspondência entre o conteúdo e procedimento recomendados com as valorizadas conquistas dos teóricos que haviam difundido a necessidade de o ensino criar meios para desenvolver a livre expressão dos educandos. Ao contrário, esses livros traziam, sob um novo projeto gráfico, os mesmos conteúdos do ensino dos anos 40 e 50: desenho geométrico.

Igualmente significativo é o estudo da professora e pesquisadora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa (1989). Ao entrevistar 2.500 professores de Educação Artística das escolas da capital paulista, a professora esclarece que, apesar de todos eles manifestarem-se comprometidos com o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes, elegendo-o enquanto objetivo primordial de sua ação educativa, em suas representações mentais, a criatividade estava associada ao conceito de espontaneidade - o que deixava evidente que a compreensão sobre o conceito de criatividade que possuíam era pautada no senso comum. Ou seja, ao invés de orientarem as suas crianças para que elas pudessem buscar meios para dar forma e densidade às suas

experiências de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinassem para representar essa experiência (através de atividades propostas para tal fim e vinculada aos tempos e espaços situacionais e/ou contextuais), esses professores restringiram-se ao *laissez-faire*, no qual tudo em Arte era permitido em nome da livre-expressão, adotando uma prática eminentemente espontaneísta - e, por conseguinte, desvirtuando o ensino da Arte dos seus propósitos primordiais³⁶. Como anuncia a pesquisadora, o que se observa é que a “falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pelas duas pesquisas juntas. Objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não têm sido postos em prática” (p. 172).

Assim, ao invés de desenvolverem na educação uma atitude expressiva e criadora, o que passou a predominar no efetivo ensino de Educação Artística foi, por um lado, orientações e conhecimentos que, direcionados a aspectos técnicos, visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho, demonstrando uma visão utilitarista e imediatista da Arte; por outro, a oferta de atividades pseudo-criativas e superficiais, que careciam de aprofundamento teórico-metodológico, como cortar e colar figuras já prontas, colorir gravuras previamente desenhadas - ou preenchê-las com materiais diversos e sucatas... A respeito dessa última tendência, assim esclarecem Lowenfeld e Brittain:

expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior de que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora; esses trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida pela criança só pode ser um equívoco; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal. Pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar, como arte, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores (1977, p.43).

Apesar de já ter se passado uma década desde a inclusão definitiva da Arte na Educação Básica, a realidade do seu ensino nas escolas continua muito distante dos objetivos

³⁶ Conforme ainda explica a autora (BARBOSA, 1989), uma vez que não havia, na época da implementação da Lei 5692/71 (que instituiu a obrigatoriedade da atividade Educação Artística na Educação Básica de então), nenhum curso universitário voltado para a formação do professor de Educação Artística (mas somente para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico), e uma vez que disciplinas ligadas ao estudo da criatividade também continuaram inexistentes nas faculdades que, a partir desta determinação legal, começaram a oferecer tais cursos (exceto a USP), muitos desses professores não tinham tido sequer a oportunidade de estudar teorias da criatividade ou similares em seus próprios cursos de formação.

que, ao menos formalmente, justificaram seu ingresso enquanto componente obrigatório no currículo. Em sua dissertação de mestrado, Regina Prandini (2001) buscou identificar, em uma escola estadual do centro de São Paulo, a concepção dos professores sobre a função do ensino de Arte no Ensino Básico, confrontando essas concepções com o que prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte (1997b). As entrevistas revelaram que os professores de Arte não têm clareza acerca dos conteúdos da disciplina que ministram e acabam trabalhando, com seus estudantes, os conteúdos dos temas transversais, como cidadania, sexualidade, ecologia, os conteúdos das demais disciplinas, bem como aqueles referentes às datas comemorativas - e assumindo esses conteúdos em si como os conteúdos de Artes. Assim como as outras disciplinas, a Arte tem conteúdo próprio - mas não é isso que está evidente nas falas de tais professores.

Igualmente frutos do modelo de educação que supervaloriza a atividade racional e que considera que a transmissão de conhecimentos e informações distantes da vida concreta dos educandos e da experiência de “ser” é a função primordial da instituição escolar, é natural que esses professores mencionados pelas mais diversas pesquisas demonstrem não ter realizado aprendizagens significativas ao longo de sua formação e, por conseguinte, reproduzam, em sua prática, aquilo que, conceitualmente, aprenderam a rejeitar. A “aprendizagem” meramente teórica de que foram vítimas não tem lhes dado o respaldo suficiente para provocar alterações em seu exercício condizentes com as teorias que aprenderam, de modo que lhes é muito mais significativo o modelo que, enquanto estudantes, vivenciaram no dia-a-dia de sua vida escolar.

3.5 O pensamento linguístico emergente e suas contribuições para o desenvolvimento da expressividade dos educandos: a teoria, na prática, é outra...

Também nos domínios da Linguística pudemos assistir a um movimento que, demonstrando transcender a visão epistemológica reducionista, proporcionou alterações significativas no conceito de língua e introduziu novos referenciais teóricos, inclusive sobre a língua falada, que têm contribuído para uma revisão radical nas bases sobre as quais se ergueu e se desenvolveu, durante décadas o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Entretanto, embora a orientação teórica e o discurso da escola tenham sido reorientados significativamente em função dessa nova abordagem, o que as pesquisas revelam é que,

também nesse âmbito, a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa ainda não tem evidenciado modificações significativas.

Observamos que, ao formular uma compreensão da língua na qual os elementos linguísticos se relacionam mutuamente como um sistema³⁷, Ferdinand Saussure (1857-1913), o pai da Linguística Moderna, desencadeou uma revolução epistemológica responsável por abalar definitivamente “o primado da norma culta” (rompendo com a postura tradicional de que só a variante linguística padrão deve ser objeto da gramática) e “o primado da língua escrita” (rompendo com a precedência da língua escrita sobre a falada, que justificava o ensino da língua a partir dos usos da escrita) (SILVA, 1997).

Esse movimento trouxe consigo uma série de implicações, dentre elas o respeito aos diversos falares enquanto modalidades diversas e de igual valor com relação às demais possibilidades de uso da língua - o que contribuiu para neutralizar a posição hierarquicamente superior que historicamente houvera sido atribuída ao dialeto de prestígio. Assim, os múltiplos usos que se manifestam na oralidade, por exemplo, passam a desfrutar de uma posição equivalente ao dialeto de prestígio no que diz respeito à hierarquia de valores: já não são mais considerados uns “certos” e outros “errados”, mas sim, todos, como diferentes possibilidades de utilização de uma mesma língua.

Chamando a atenção para a compreensão da língua enquanto fenômeno social, e alertando, portanto, para o fato de que esta precisa ser considerada levando-se em consideração as condições de sua produção, novas áreas de estudos linguísticos, como, por exemplo, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Pragmática, a Linguística Textual e a Análise da Conversação geraram grande repercussão na discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa, inclusive no que diz respeito à incorporação da modalidade oral da Língua no ensino e à redução do hiato entre língua falada e língua escrita. Neste sentido, assinala Ataliba Castilho:

não se acredita mais que a escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (1998, p.13).

³⁷ Toda a doutrina de Saussure está baseada em uma série de pares dicotômicos, como *langue/parole* (língua/fala), *sicronia/diacronia*, *sintagma/paradigma* etc, que marcam, como consta nas páginas iniciais do *Curso de Linguística Geral*, que (...) “o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra” (IN: CARVALHO, 1997, p.61).

Vários são os estudiosos contemporâneos que defendem que esse ensino possa, a partir dos usos da língua falada, propiciar um estudo contrastivo entre as modalidades oral e escrita, valorizando as especificidades de cada um desses códigos (MILANEZ, 1993; RAMOS, 1997; CASTILHO, 1998; MARCUSCHI, 1998).

Assim, embora possuam a função de possibilitar ou realizar a comunicação através da palavra, a linguagem oral e a linguagem escrita possuem suas especificidades. Segundo Francis Vanoye (1982), ainda que num mesmo nível, as duas não têm as mesmas formas nem a mesma gramática. Diferentemente da linguagem escrita, na qual se pode refletir sobre o texto antes de sua emissão, ou rever o que fora escrito com a finalidade de encontrar a construção mais adequada ao que o escritor quer, de fato, anunciar, na linguagem oral, uma vez que a construção do pensamento ocorre em momento simultâneo ao da emissão verbal, o falante não dispõe das mesmas possibilidades de refletir sobre a melhor maneira de se expressar seu pensamento. Graças a esta característica específica, é comum nos depararmos, ao analisar um texto produzido oralmente, com muitos elementos não adequado à escrita, como por exemplo a repetição de palavras, sílabas, fonemas, a ocorrência de ruptura de construção da frase (o que a gramática denomina “anacoluto”), pausas frequentes, formas contraídas, omissão de termos.

Um outro aspecto que chama à atenção na diferenciação entre essas duas modalidades verbais da Língua é que, na linguagem oral, diferentemente da linguagem escrita, ao lado do discurso linguístico há todo um aparato que também comunica. Este aparato corresponde ao que nós chamamos de recursos auxiliares à expressão oral: gestos, mímica, movimento, olhar, postura, expressão facial... Infelizmente, apesar de contar com os sinais de pontuação que podem auxiliar na tarefa de marcar alguns desses elementos, a linguagem escrita não dispõe de recursos suficientes para transpor esses elementos flagrados no instante preciso em que se dá a comunicação oral, de modo que a transcrição do texto oral anunciado é insuficiente para evidenciar o todo que se expressa nessas ocasiões (*Idem*).

Por outro lado, é muito raro identificarmos, na linguagem oral, o uso de determinados tempos verbais (futuro do presente, pretérito mais que perfeito...) ou certas construções (como a que utiliza determinados pronomes relativos (como *cujo* e dos *quais*) típicos dos textos escritos (*Idem*).

Os autores supra mencionados sugerem que o fio condutor das aulas de oralidade, na escola, seja o trabalho com gêneros orais adequados a contextos comunicativos específicos, considerando-se a natureza da situação de interação. Asseveram que não basta ensinar

conceitos gramaticais aos estudantes, esperando, com isso, desenvolver-lhes a habilidade discursiva; ao contrário, segundo eles, os professores precisam estar dispostos a ensinar-lhes estratégias discursivas, para que se possa avançar nesse aspecto do ensino da língua. A esse respeito, também se pronuncia Del Rio (1996, p.18):

o trabalho de língua oral na escola não pode ter como objetivo único ensinar aos alunos a teoria sobre o que seria saber se expressar com correção fonética e morfossintática, pois tal conhecimento normativo dos aspectos formais, embora importante, não é suficiente. O trabalho psicopedagógico da língua oral inclui, também, ensinar aos alunos o emprego social da língua oral, habilidades ou competência comunicativa, ou seja, ensinar a comunicar-se com eficácia.

No que tange à trajetória do ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, influenciada pelas ideologias da teoria linguística estruturalista, da teoria da comunicação e das (então) recentes teorias da aprendizagem, passa a chamar a atenção para o fato de ser a Língua um instrumento de comunicação, propondo a substituição da disciplina Português (e/ou Língua Portuguesa) para a equivalente Comunicação e Expressão. Conforme se observa no Parecer nº 853/71, incorporado à Resolução nº 8/71,

a Língua Portuguesa [passará a ser] encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última, encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais, a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se (VASCONCELOS, 1972, p.100).

Destaca-se no texto da Lei, pois, a ênfase dada à oralidade, face às exigências que caracterizam a vida moderna - e a importância atribuída à comunicação não apenas de fatos, como também de ideias e sentimentos (estes últimos tão banidos que foram do contexto formal da sala de aula, por serem considerados “nocivos” ao desenvolvimento intelectual). De acordo com o Artigo nº 5 dessa mesma Resolução, nas séries iniciais do 1º grau, a aprendizagem deveria se dar, sobretudo, na forma de atividades a serem desenvolvidas de

modo a permitir a expressão do saber linguístico prévio do aluno. Da 5ª série em diante, insinuava-se a progressiva preocupação acerca da Língua como tal, partindo-se, então, “para as sistematizações gramaticais para ordenar as experiências assim colhidas”.

Várias, e não infundadas, têm sido as críticas que recaem sobre essa Lei, ou sobre aspectos desse Parecer. Segundo Muniz (1986, p.11), não está suficiente clara a concepção de Língua Portuguesa *no sentido do sistema enquanto objeto de conhecimento*; ao contrário, o final do parágrafo anterior, para os professores que não detêm conhecimentos proporcionados pelo estudo científico da língua, acaba por sugerir que esse ensino acabe por se reduzir ao *ensino de gramática*.

A princípio, pois, as medidas introduzidas com a nova Lei soaram favoráveis ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes. Entretanto, uma vez que não foi oferecida ao professor nenhuma formação teórico-prática e/ou orientações que lhes fundamentasse a nova prática, o que se observou foi que, ao invés de educar para as capacidades comunicativas, esses docentes restringiram-se a despejar sobre os estudantes mais teoria: em substituição à teoria gramatical, passou-se a trabalhar, na disciplina Comunicação e Expressão, com a teoria da Comunicação³⁸.

Ademais, como esclarece Eurico Back (1987), os professores de primeiro grau,

forçados muitas vezes a elaborar planos de ensino com indicação de objetivos e procedimentos didáticos, faziam-nos muito obscuros e vagos, nada práticos, porque não encontram orientação segura, [de modo que] tais planos [existiam] apenas no papel e reaparecem no relatórios finais (p.16).

Ainda segundo esse autor,

a causa se deve atribuir não a falhas da legislação, mas à falta de comunicação, ao mau funcionamento do sistema, à falta de entrosamento entre a legislação e a execução. Existe um hiato, e tanto mais grave, porque se trata de mudança de mentalidade. A primeira consequência é que uma série de professores, desejosos de cumprirem a Lei, procura interpretá-la e surge uma série de novas orientações (desorientações, na maioria) que tiram toda a segurança a respeito da didática da língua. Outra consequência: os professores formados pelos preceitos pedagógicos tradicionais continuam

³⁸ Vale ressaltar que essa mesma Lei, através do Artigo nº 7, também instituiu a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística no 1º e 2º graus - então denominação do Ensino Fundamental e Médio. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que manifestara abertura para a área de Humanidades e Artes através do enfoque artístico e o comunicativo com a inclusão da atividades e disciplina Educação Artística e Expressão e Comunicação, respectivamente, extinguiu as disciplinas de Filosofia e História - que, assim como a expressão verbal ou artística, caracterizam-se por estimular e desenvolver o pensamento crítico do educando.

desconhecendo o que são objetivos de ensino e qual é a diferença entre domínio de língua e domínio de gramática (*Idem, Ibidem*)³⁹.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *A Expressão Oral na Escola de 1º Grau*, ao observar, no segundo semestre de 1984, oito turmas de 1ª a 5ª série da rede pública de ensino em Salvador, na proporção de quinze aulas para cada turma, Dinéia Muniz (1986) esclarece que, embora formados nos Cursos de Letras e de Magistério e considerados como “dos mais qualificados”, os professores igualmente demonstram não possuir conhecimento científico a respeito da Língua no que diz respeito à heterogeneidade linguística, às diferenças entre língua escrita e oral, às regras de transformação linguística, entre outros conhecimentos.

Como destaca a pesquisadora, por desconhecerem a interdependência entre ler, escrever, ouvir e falar - condição que justifica a necessidade de essas habilidades de linguagem serem trabalhadas na escola com o mesmo cuidado e planejamento, e em igualdade de condições -, os professores de língua portuguesa acabam por direcionar o ensino para as duas primeiras habilidades, o que faz com que a expressão oral seja pouco ou quase nada desenvolvida. Ademais, apesar de demonstrarem ter conhecimento de diversas atividades orais, agrupadas em quatro tipos, quais sejam, produção livre, produção condicionada, reprodução e recepção, os professores, sob o rótulo de atividades que visam ao desenvolvimento da expressão oral, realizaram atividades que buscam apenas treinar habilidades comunicadoras, como ler textos literários ou informativos em voz alta, recitar poemas, responder oralmente a questões previamente elaboradas - o que denota que dificilmente estes professores fazem distinção entre os códigos oral e escrito. E, ao fundamentarem a sua prática na concepção de que a adequada expressão oral deve corresponder à fala do escrito, ou melhor, à reprodução oral das convenções idealizadas para um bom texto escrito, os professores de língua portuguesa desenvolvem, em suas aulas de expressão oral, atividades de reprodução, produção e percepção *escritas*.

³⁹ Na realidade, considerando-se que, subjacente a essa Lei, estavam as implicações ideológicas de um modelo de desenvolvimento “importado” para o Brasil que pretendia adequar o sistema educacional ao modelo de produção capitalista, questiono: seria, de fato, seu objetivo fazer o ensino convergir *para o desenvolvimento do aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do sistema educativo?* (Art.3º, §1º). Seria, de fato, seu interesse favorecer a expressão e comunicação dos estudantes? Modifico, pois, a citação de Back supra mencionada: *a causa se deve atribuir não a falhas da legislação, mas à intencional falta de comunicação, ao desejado mau funcionamento do sistema, à necessária falta de entrosamento entre a legislação e a execução...* Não podemos perder de vista que, como bem assevera Ana Mãe Barbosa, “esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983” (1989, p.170).

Certamente fundamentados na crença equivocada de que o desenvolvimento das habilidades relacionadas à linguagem oral ocorre espontaneamente, sem que seja necessária qualquer ação pedagógica planejada, e que os conhecimentos gramaticais apresentados são suficientes para “corrigir” os “desvios” com relação à modalidade padrão, os professores observados pela pesquisadora, quando chegaram a desenvolver alguma atividade relacionada à expressão oral, o fizeram sem que estas possuíssem qualquer regularidade ou sequência, “podendo-se verificar que se trata de uma ocorrência acidental, que está na dependência do acaso e do professor” (MUNIZ, 1986, p.69)⁴⁰.

Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (as diretrizes elaboradas com o objetivo de nortear os currículos e os conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum), apresentou seus objetivos formulados para a área de Língua Portuguesa, destacando a incorporação da Língua Falada nas práticas de ensino. Ao versar sobre *Os Conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*, os PCN/LP (BRASIL, 1997, p.43) chamam a atenção para a necessidade de organizar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em torno de dois eixos básicos: os usos e formas da língua oral e da língua escrita e a análise e reflexão sobre a língua, organizados no seguinte esquema:

Língua oral: Usos e formas	Língua escrita: Usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

De acordo com as orientações, o ensino desses conteúdos, contextualizados em projetos de estudo, deve ser orientado em função do eixo *uso* → *reflexão* → *uso*, o que sugere que esse ensino possa partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sobre os quais será estimulada a reflexão. E, ao serem esses usos confrontados com outros, sobre os quais também há de recair a reflexão, pretende-se, progressivamente, possibilitar ao estudante a capacidade de monitorar esses usos com eficácia em diferentes contextos comunicativos e

⁴⁰ Além de Muniz (1986), também Wânia Milanez (1993), ao mencionar o caráter específico da oralidade enquanto instrumento de comunicação antes mesmo de se tornar objeto de estudo/ensino na escola (o que a contrapõe à escrita, já que o letramento é facilitado por estratégias pedagógicas nos bancos da escola), busca compreender as razões que relegam a segundo plano a modalidade oral da língua na escola. Segundo a autora, *parece fazer mais sentido ensinar algo que ainda não se conhece, daí o privilégio da escrita em todo o período escolar* (p.28).

diante de diferentes interlocutores. Observa-se que são princípios elencados para o trabalho com a língua oral o respeito pelas formas de expressão trazidas pelos estudantes e o planejamento de uma ação pedagógica que oportunize atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a Língua.

Quando sinalizam que “reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente (...) para capacitar os alunos a dominarem a fala pública” [nas múltiplas situações sociais com as quais o indivíduo comumente se depara nas situação sem sociedade] (1998, p.25) e quando apontam para o fato de que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para que “cada aluno se torne capaz de (...) assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (*idem*, p.19), os Parâmetros especificamente voltados para o ensino da língua materna da 5ª a 8ª séries também se propõem a reorientar este ensino a partir da superação da posição “‘corretiva’ e preconceituosa em relação às formas canônicas de expressão linguística” (*idem*, p.18), assumindo que o que se propõe para este ensino não é levar os estudantes a falarem ‘certo’, mas sim lhes permitir escolher a forma da fala que deve ser utilizada em situações comunicativas diferenciadas, adequando-se os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo a essas situações.

Mais uma vez, a Lei apresenta-se altamente favorável ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos - e dessa vez bastante embasada nos pressupostos referendados pela Ciência Linguística. Porém, quatro anos após ter sido sancionada e dois anos após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os estudantes do curso de Letras da UNEB/Alagoinhas realizaram uma pesquisa *intitulada Os PCN/LP e a expressão oral nas escolas de Alagoinhas e Região*, numa tentativa de verificar o que mudou no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que diz respeito à expressão oral, desde a última pesquisa realizada também por estudantes desse curso em 1997. A pesquisa chamou atenção para o fato de que os professores de Língua Portuguesa, em sua maioria, continuam desenvolvendo a mesma metodologia de trabalho pouco participativa e que continuam valorizando a transmissão de conhecimento gramatical em detrimento do desenvolvimento das habilidades linguísticas. E, embora conste na própria introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais a necessidade de se investir em sua qualificação (*Idem*, p.38), os depoimentos dos docentes apontam para a notória falta de condições que dispõem para estudar, debater e incorporar à sua práxis pedagógica tais orientações contidas nos Parâmetros.

O novo pensamento linguístico (e o novo pensamento pedagógico) que, à esteira do movimento científico emergente, tem-se desenvolvido a partir do início do século passado, tem contribuído sobremaneira para uma nova visão de homem e de educação, apontando direções e indicando caminhos altamente favoráveis para o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos. As modificações propostas pelas Leis brasileiras com relação ao ensino de Língua Portuguesa, muito embora se aproximem muito dos ideais defendidos pelos linguistas modernos para com tratamento da Língua, estão muito distantes da verdadeira prática que ainda impera no cotidiano da sala de aula. Antes ou depois das Leis supra referidas, o que se percebe é que os educandos continuam demonstrando, em maior ou menor grau, uma grande dificuldade de expressarem seus anseios, suas ideias, seus sentimentos e suas reivindicações...

Por ainda não vivenciarem estes princípios em sua própria formação, por não terem realizado aprendizagens significativas e, portanto, não terem efetivamente *in-corporado* estas experiências, os professores, a quem caberia a alquimia de transformar os conceitos em condutas, apenas têm marcado (quando o fazem!) seus posicionamentos teóricos... Lembremo-nos das professoras mencionadas pelas variadas pesquisas já referenciadas: apesar de terem “aprendido” os conceitos que embasam a adoção de uma nova orientação para o ensino e de conhecer “racionalmente” os procedimentos e atitudes necessários à adoção desse modelo, suas ações pedagógicas denunciam a antiga cisão instituída em sua organização mental, as suas ações ainda refletem aquela antiga programação que, desde o advento do cientificismo, passou a vigorar na concepção de educação no ocidente...

Acredito que somente quando o professor em formação for verdadeiramente concebido em sua dimensão integral, aquela em que a mente não mais se sobrepõe ao corpo e à emoção, mas, sobretudo, forme com estas duas um todo coerente e indissociável, é que as teorias aprendidas não mais serão a expressão de um conhecimento desconexo que reflete a técnica de esartejamento mental ainda em vigor em nossas escolas. Somente quando for possível, no dia-a-dia de nossas escolas, articular harmoniosamente o sentir, o pensar e o fazer, unindo-se o objetivo e o subjetivo da experiência humana, é que poderemos dizer que a práxis pedagógica de nossas instituições educativas, acompanhando o movimento científico emergente, buscará desenvolver o ser humano em sua totalidade - missão primeira da educação. E somente quando esta missão deixar de ser apenas um conceito mental e “criar corpo” nas experiências vividas pelos educandos, é que poderemos dizer que a educação verdadeiramente contribuirá para o desenvolvimento da expressividade dos indivíduos.

Faço meus, pois, os questionamentos de Duarte Jr. (1994): por que, ao invés de fundar a educação na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na criação de sentidos a partir de uma situação existencial concreta dos educandos? Por que não entendê-la, ela mesma, como algo lúdico e estético?

A Pedagogia Waldorf, conforme veremos adiante, nos mostra que é possível trilhar esse caminho... Antes, porém, de nos debruçarmos aos princípios e fundamentos dessa Pedagogia, dediquemo-nos à compreensão da cosmovisão que a sustenta, a partir de uma incursão no percurso biográfico do seu criador e da evolução de suas ideias fundamentais.

CAPÍTULO IV

POR UMA COMPREENSÃO HOLÍSTICA DE MUNDO E DE SER HUMANO: A CIÊNCIA ESPIRITUAL DE RUDOLF STEINER E A REINTEGRAÇÃO DA EXPERIÊNCIA INTERIOR E SUBJETIVA

4.1 Rudolf Steiner: o homem e os prolegômenos de uma cosmovisão

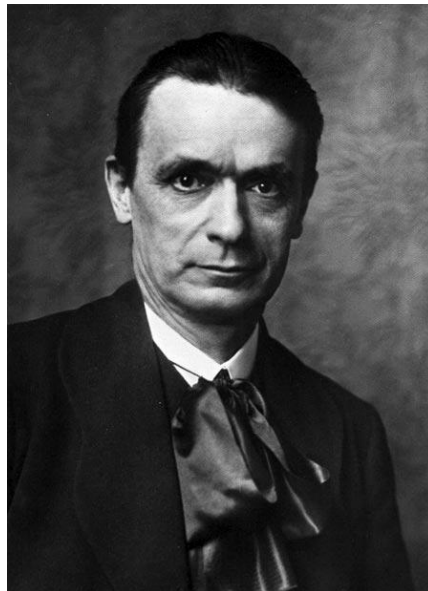


Figura nº 1: Rudolf Steiner.
Foto: autor desconhecido

Rudolf Steiner nasceu em Donji Kraljevec, na fronteira austro-húngara⁴¹, em 27 de fevereiro de 1861. Primogênito de uma família de três filhos, aprendeu a ler sozinho, manipulando alguns de seus brinquedos favoritos: os livros ilustrados com figuras móveis, acompanhadas de pequenos contos. Desde cedo, demonstrara grande afinidade com a leitura - o que não acontecia com a escrita: aos dez anos, como ele próprio anunciou em sua

⁴¹ Desde o início da década de 1990, com a desintegração da República Socialista Federativa da Iugoslávia pela guerra civil étnica, esta região corresponde à atual Croácia.

autobiografia, “não sabia escrever corretamente quanto à ortografia e à gramática” (STEINER, 2006, p.35).

Apesar de ter tido um professor quando alcançou a idade escolar, graças a uma atitude equivocada do seu mestre para consigo, seu pai, então diretor da estação ferroviária local, passou a encarregar-se pessoalmente de sua educação, enquanto executava suas tarefas, até seus oitos anos de idade, quando, tendo a família se transferido para uma pequena aldeia próxima a Viena, o pequeno Steiner passou a freqüentar a escola local. Entretanto, Steiner narra que nem com o seu antigo mestre-escola, nem com o seu pai, conseguia desenvolver um real interesse pelos conteúdos de ensino; ao contrário, interessava-se, à sua maneira, por tudo aquilo que fosse atividade prática da vida e, especialmente, pelas pequenas manifestações das leis da natureza - afinal, eram-lhes mais significativas, no seu dia a dia, tanto a natureza que se ofertava suntuosa ao seu redor, quanto as conquistas tecnológicas de sua época em “suas” cidades: a fábrica do moinho, o telégrafo, os trens de ferro...

Tampouco a escola da pequena aldeia conseguira fazer-lhe tomar gosto pelos estudos: “era praticamente impossível fazer outra coisa senão deixar a alma ficar chocando embotadamente e cuidar de copiar com as mãos de modo quase mecânico” (STEINER, 2006, p.30). Embora não apreciasse muito as suas aulas, desenvolveu uma relação de maior proximidade com o professor auxiliar dessa escola, descobrindo em sua residência um livro de geometria sobre o qual se debruçou efusivamente durante semanas. Ficou tão encantado com sua descoberta que declarava ter encontrado a felicidade pela primeira vez em sua vida!

Desde muito cedo em sua experiência de vida, Steiner já enumerava não apenas suas primeiras curiosidades sobre as leis da natureza e da física, como também experimentava a vivência do mundo espiritual paralelamente ao físico. Antes dos oito anos de idade, a realidade do mundo espiritual lhe era tão óbvia quanto a do sensorial, de modo que podia perfeitamente distinguir objetos e seres ‘que se veem’ daqueles ‘que não se veem’. A geometria trouxe para Steiner uma espécie de justificativa para o que ele mesmo experimentava: ele precisava provar para si mesmo que sua experiência não era fruto da ilusão, e a geometria, através da existência puramente espiritual dos entes geométricos, forneceu-lhe, indiretamente, essa “prova” (HEMLEBEN, 1994). Como o próprio Steiner esclarece,

eu dizia a mim mesmo: os objetos e processos que os sentidos percebem estão dentro do espaço; mas, da mesma maneira como esse espaço está fora do homem, encontra-se no íntimo uma espécie de espaço anímico, palco de seres e acontecimentos espirituais. Nos pensamentos eu não podia ver algo como imagens que o homem forma para

si a respeito das coisas, e sim revelações de um mundo espiritual nesse palco da alma. Para mim a Geometria se mostrava como um saber aparentemente produzido pelo próprio homem, mas apesar disso com um significado totalmente independente dele. Naturalmente, sendo criança, eu não o dizia claramente a mim mesmo, mas sentia que, assim como a Geometria, o homem deve carregar em si o saber do mundo espiritual (2006, p.31).

Através da Geometria, pois, realizava a sua necessidade de falar desse mundo imperceptível pela visão sensível:

queria ser capaz de dizer a mim mesmo que a vivência do mundo espiritual não é um engano, tanto quanto não o é a experiência dos sentidos. No caso da Geometria, eu dizia a mim mesmo: aqui se tem permissão para saber algo que só a própria alma, graças às suas próprias forças, vivencia; neste sentimento eu encontrava a legitimação para falar do mundo espiritual - que eu vivenciava - da mesma maneira como falava do mundo sensorial” (*Idem*, p.32).

É em sua relação com a Geometria, pois, que identifica o primeiro impulso germinativo de uma concepção que, embora ainda inconsciente, progressivamente foi se desenvolvendo ao longo dos anos até poder se expressar, de modo plenamente consciente, em torno dos seus vinte anos de idade.

Ao completar onze anos, seu pai direcionou seus estudos, enviando-o para o colégio científico: nutria a intenção de proporcionar-lhe uma formação que lhe favorecesse uma “colocação” na estrada de ferro. Seus dois primeiros anos no colégio foram marcados por uma grande dificuldade de acompanhar as aulas; mais uma vez, o que se ensinava na escola passava em sua alma sem despertar-lhe nenhum interesse vivaz. Somente por ocasião do segundo semestre do segundo ano foi reconhecido como “bom aluno”.

Nessa ocasião, sentia profundamente o fato de não identificar entre seus professores exemplos humanos que pudesse imitar. Somente no terceiro ano é que relata ter encontrado o professor que realmente preenchia o ‘ideal’ postado diante de sua alma, e que podia esforçar-se para seguir: “eu sentia como uma felicidade ter esse homem como professor de Matemática e de Física durante todos os anos do colégio científico” (STEINER, 2006, p.42). O fascínio pela Matemática, pela Física e pelo Desenho Geométrico, acrescidos à sua grande admiração pelo professor de Matemática (e em seguida também ao daquela última disciplina), impeliram-no a buscar nos anos subsequentes, através do seu veio autodidata, novos conhecimentos matemáticos, inserindo-o nos domínios da Geometria Analítica, da

Trigonometria e do Cálculo Diferencial e Integral mesmo antes de estes conteúdos serem apresentados no colégio.

Para ajudar no custeio de sua educação, Steiner, ainda no Colégio, começou a dar aulas particulares para colegas da sua própria série e para estudantes das séries anteriores à sua. Uma vez que muitos desses estudantes cursavam o liceu clássico, sentiu a necessidade de, paralelamente às aulas do colégio científico, estudar os manuais de grego e de latim para poder auxiliá-los.

Aos quatorze anos, no Colégio, Steiner nutria a compreensão de que, para se obter uma adequada vivência do mundo espiritual por meio da alma, o pensar necessariamente deveria aproximar-se de uma configuração muito semelhante da essência dos fenômenos da natureza. Deste modo, guiado pelo anseio de compreender a capacidade da razão humana e ter um real discernimento da essência das coisas, debruçou-se à leitura da *Crítica da Razão Pura*, de Immanuel Kant (1724-1804), ainda desprovido de qualquer julgamento avaliativo sobre o posicionamento deste filósofo quanto às suas concepções espirituais – mas já experimentando a percepção de que as suas ideias contrariavam as sensações que experimentava.

Aos seus dezoito anos, em função do seu ingresso na Escola Politécnica de Viena, seu pai é transferido para uma pequena estação próxima a essa cidade. Enquanto as aulas não começavam, prosseguiu sua incursão pelos caminhos da filosofia, retomando Kant e, por conseguinte, enveredando-se pelo universo de outros grandes expoentes do idealismo alemão: Fichte, Hegel, Schelling, Herbart... Em suas próprias palavras:

doravante eu trabalhava cada vez mais conscientemente em verter para a forma de *pensamentos* a *visão* direta que eu tinha do mundo espiritual; e enquanto esse trabalho interior me preenchia, eu buscava orientar-me nos caminhos que haviam sido tomados por pensadores contemporâneos de Kant e os da época seguinte (Grifos do autor) (Steiner, 2006, p.55).

Na Academia Politécnica, decidiu encaminhar-se para a Matemática⁴², renunciando à sua outra verdadeira inclinação interna, a Geometria Descritiva: é que necessitava continuar no seu ofício de dar aulas particulares e a Geometria lhe exigiria muitas horas diárias de exercício de desenho. Entretanto, o fato de ter-se anteriormente ocupado, como autodidata,

⁴² Para Steiner, a Matemática era tida como um fundamento essencial da sua busca de conhecimento. Assim se pronuncia: “De fato, nela é dado um sistema de ideias e conceitos obtidos independentemente de qualquer experiência exterior aos sentidos. Apesar disso – dizia eu a mim mesmo, incessantemente -, nós abordamos a realidade sensorial com tais ideias e conceitos e, graças a elas, encontramos regularidades. Por meio da Matemática se conhece o mundo; todavia, para se chegar a isso deve-se, primeiro, fazer a Matemática emanar da alma humana” (2006,p.64).

com os estudos de cálculo diferencial e Geometria Analítica lhe possibilitou substituir muitas das suas aulas na Academia Politécnica com aulas de outras matérias, a que buscara em caráter de ouvinte, nessa ou em outras faculdades de Viena, sem que isso lhe acarretasse nenhum prejuízo.

Deste modo, foi iniciado nos estudos superiores de literatura alemã, o que lhe resguardara um significado especial não apenas por permitir-lhe conhecer o impacto causado pela figura de Goethe nesse contexto, ou por ter acesso à vida e obra de Schiller (expoentes que viriam a constituir as bases de seu pensamento posterior), mas, sobretudo, pela relação que começou a cultivar com o seu professor, Karl Julius Schröer (1825-1900). Nutrindo um grande gosto pelos férteis diálogos que travavam, Schröer o incentivara a leitura de diversas obras que compunha sua biblioteca, inclusive do Fausto, em cuja edição comentada ele trabalhava naquele período.

Além das aulas de Schröer, Steiner também alternava literalmente sua presença nas palestras do herbartiano⁴³ Robert Zimmermann (1924-1898) e de Franz Bretano (1838-1917), que ministravam um curso sobre o mesmo tema: Filosofia prática. Embora identificasse uma grande divergência entre o estilo e o pensamento de Schröer e Zimmermann, manifestava profundo interesse por essa diferença. Assim expressa sua leitura dessa experiência:

graças a Schröer vim a conhecer muitas obras sobre a Beleza; por intermédio de Zimmermann fui apresentado a uma elaborada teoria do Belo. As duas coisas não se coadunavam bem. Schröer, a personalidade intuitiva com um certo menosprezo pela sistematização, se me apresentava ao lado de Zimmermann, o severo teórico sistemático do Belo (STEINER, 2006, p. 60).

Durante dois anos, estudou com Edmund Reitlinger (1830-1882) a teoria mecânica do calor, Física para químicos e História da Física, tendo trabalhado com ele no laboratório de Física em diversos âmbitos, especialmente no campo da análise espectral. Graças ao incentivo de Reitlinger, leu quase todos os livros de Mayer⁴⁴. Entretanto, foi a abordagem que seu

⁴³ Diz-se do seguidor das ideias de Johann F. Herbart (1776-1841), filósofo alemão considerado o precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia. Os estudos mais importantes de Herbart estão situados no campo da filosofia do funcionamento da mente, à qual subordinou seu pensamento pedagógico, adotando a psicologia aplicada como o eixo central da educação. Embora sua teoria seja o foco de críticas de pensadores que lhe sucederam, sobretudo pelo poder atribuído ao professor de manipular os processos mentais do aluno por meio da instrução, e ignorar a ação do estudante no seu processo de auto-educação, há que se levar em conta que, com Herbart, vimos inaugurada a tendência hoje corrente de se considerar, na pedagogia, a interface psicologia e aprendizagem (LUZURIAGA, 1973).

⁴⁴ Julius Robert Mayer (1814-1878), médico e físico, é conhecido por ter elaborado a “lei da conservação da energia”.

mestre desenvolvia em seu curso de História da Física a que atribuiu especial importância: “Partindo do enfoque histórico dos problemas físicos, sempre passava a perspectivas gerais da História da Civilização. Até ideias filosóficas fundamentais apareciam em suas aulas sobre Ciência” (*Idem*, p. 67).

Em seu texto autobiográfico, Steiner esclarece que o motor que o impelia para essa intensa busca do conhecimento era a esperança de, um dia, poder estabelecer uma sólida união entre Ciência Natural e conhecimento espiritual. Entretanto, suas incursões nas Ciências e na Filosofia lhe mostravam com muita veemência que praticamente tudo que assimilava, toda essa compreensão, jamais poderia, para aqueles pensadores e cientistas, “ser conduzida até à visão do mundo espiritual” (*Idem*, p.63).

De fato, o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), ao considerar cognoscível apenas aquilo que podia ser apreendido pelos sentidos, marcou profundamente a filosofia que veio a se desenvolver nos séculos subsequentes, de modo que até nos dias atuais encontramos os ecos de suas formulações na teoria do conhecimento. Na tentativa de superar a contradição que pairava sobre a dicotomia racionalismo-empirismo⁴⁵, Kant (1996) questiona, como o próprio título de sua obra *Crítica da Razão Pura* [1787] já anuncia, a possibilidade de existência de uma ‘razão’ que se edifique independentemente da experiência. Para ele, o conhecimento é constituído por matéria (as coisas) e forma (nós mesmos), de modo que, “para conhecermos as coisas, precisamos da experiência sensível; mas essa experiência não será nada se não for organizada por formas da nossa sensibilidade, que por sua vez, são a priori - anteriores a qualquer experiência - e condição da própria experiência” (ARANHA e MARTINS, 2003, p.136).

Ora, se para Kant o conhecimento é construído, por um lado, a partir da forma a priori do espírito e, por outro, pela matéria fornecida pela experiência sensível, toda manifestação supra-sensível - que não pode ser atestada pelos sentidos - está condenada a não poder ser “conhecida”. Em *A Crítica da Razão Pura*, que pode ser considerada a expressão máxima do pensamento iluminista, ao mesmo tempo em que busca explicitar os argumentos que, de

⁴⁵ Trata-se das duas correntes antagônicas que se desenvolveram no século XVII a partir dos problemas gnosiológicos (ou relativos ao conhecimento): racionalismo (“Doutrina que admite, quanto à origem do conhecimento, que este, em última instância, é determinado por princípios racionais, inatos ou *a priori*, ainda que se possa condicionar a validade do uso desses princípios à disponibilidade de dados empíricos”) e empirismo (“Doutrina ou atitude que admite, quanto à origem do conhecimento, que este provenha unicamente da experiência, seja negando a existência de princípios puramente racionais, seja negando que tais princípios, existentes embora, possam, independentemente da experiência, levar ao conhecimento da verdade”). (As definições foram extraídas do Dicionário Aurélio. Cf. FERREIRA, 2004).

acordo com suas formulações, sinalizam a impossibilidade de a razão humana verdadeiramente conhecer a essência das coisas, Kant decreta “o fim” da metafísica⁴⁶: toda tentativa de se obter conhecimento sobre os fenômenos que se interpõem para além dos limites do entendimento humano está fadada a contradições ou à incoerência.

Para Steiner, porém, essa concepção kantiana não correspondia a uma teoria do conhecimento que lhe parecesse satisfatória⁴⁷. Instituir-se-ia entre esses dois modos de pensar a questão da validade do conhecimento científico, pois, um abismo filosófico que se localizaria entre as fronteiras da imanência e da transcendência⁴⁸: ao vivenciar o mundo espiritual como uma realidade, Steiner compreendia que há objetos de conhecimento, como os que se situam na esfera espiritual, que jamais poderiam ser objetos da “experiência sensível” e, portanto, comprovados através dos órgãos dos sentidos físicos. Entretanto, uma vez que poderiam ser igualmente detectados através de órgãos supra-sensoriais (atuantes naqueles que os tivessem desenvolvido, como veremos adiante), igualmente poderiam ser comprovados - o que também lhes atestaria a qualidade de científico⁴⁹. Muitos anos depois, assim discorre sobre esse tema:

⁴⁶Do grego *metà tà physiká*, 'depois dos tratados da física'. Aranha e Martins (2003, p.124) explicam que esse “depois” da física, puramente espacial, é também considerado “além”, no sentido de “tratar de assuntos que transcendem a física, que estão além dela porque ultrapassam as questões relativas ao conhecimento do mundo sensível”. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), a metafísica é parte da filosofia, apresentando um corpo de conhecimentos racionais (e não de conhecimentos revelados ou empíricos) em que se procura determinar as regras fundamentais do pensamento, dando-nos a chave do conhecimento do real, tal como este verdadeiramente é (em oposição à aparência). Segundo Aristóteles, é “o estudo do ser enquanto ser e especulação em torno dos primeiros princípios e das causas primeiras do ser” (*Idem*).

⁴⁷ Cumpre ressaltar que, se nos domínios do conhecimento gnosiológico Kant e Steiner se apresentam em divergência, em muitas de suas formulações subsequentes Steiner evidencia, quer explícita, quer implicitamente, alguns pontos de convergência com outros aspectos do pensamento kantiano. Segundo Aranha e Martins (2003), o próprio Kant, em sua *Crítica da Razão Prática* [1788], tenta recuperar as realidades da metafísica que destruíra com sua *Crítica da Razão Pura* [1787]: enquanto a razão pura se ocupa das ideias, a razão prática se volta para a ação moral, que, por conseguinte, só é possível porque os seres humanos podem agir mediante o ato de vontade, por autodeterminação. Assim, pela análise do mundo ético, Kant recoloca as questões da liberdade humana, da imortalidade da alma e da existência de Deus. “Quando defende a moralidade como fruto do amor ao dever, e quando percebe a necessidade moral como um bem em si mesmo e não relativo ao efeito que causa no porvir”, Steiner se mostra profundamente kantiano – mesmo, ao contrário de Kant, considerando que a moralidade é guiada pela vontade, e não pela razão. (OLIVEIRA, 2006, p.16).

⁴⁸ A tradição filosófica costuma compreender aquilo que é *imanente* como o “que está contido em ou que provém de um ou mais seres, independentemente de ação exterior”, e que, portanto, existe sempre em um dado objeto, sendo inseparável dele. Em contraposição a esse conceito está o *transcendente*, “que não resulta do jogo natural de uma certa classe de seres ou de ações, mas que supõe a intervenção de um princípio que lhe é superior”, transcendendo, pois, os limites do sujeito – e podendo, por isso, ser considerado metafísico (FERREIRA, 2004).

⁴⁹ Para Rosely Romanelli (2000), a preocupação constante em qualificar como ciência espiritual um campo de conhecimento que para ele se manifestava clara e indubitavelmente deve-se ao esforço de Steiner em fazer-se entender pelos intelectuais de sua época. Segundo a autora, para o paradigma científico da época - e até mesmo para alguns parâmetros da atualidade - o que ele qualifica como ciência corresponderia mais apropriadamente ao

posso imaginar que existam muitos acreditando estarem no topo do cientificismo, vindo a achar as explicações seguintes ‘sem qualquer rigor científico’. Posso entendê-los, por saber que a esta objeção necessariamente é impelido quem não tem experiências no campo supra-sensível (...). Pelo menos uma única coisa essas pessoas não deveriam dizer: que os acontecimentos aqui apresentados ‘contrariam a razão’ e que ‘com a razão não podemos comprová-los’. A razão nada pode fazer além de combinar e sistematizar fatos. Fatos podem ser vivenciados, mas não ‘atestados com a razão’. Com a razão tampouco podemos atestar uma baleia. Ou esta deve ser vista ou, então, descrita por alguém que a viu. Assim também ocorre com os fatos transcendentais. Se ainda não estivermos tão avançados para vê-los por nós mesmos, alguém nos deverá descrevê-los. Eu posso assegurar a todos que os fatos transcendentais que descreverei a seguir são, para quem cujo sentido superior está desenvolvido, tão ‘objetivos’ quanto a baleia (STEINER, 1994b, p. 8).

A despeito das enormes dificuldades que experimentava no momento em que estabelecia contato com as formulações filosóficas e científico-naturais enraizadas no pensamento materialista vigente, os enigmas do conhecimento preenchiam sua atividade interior. Steiner perseguia seu objetivo de elaborar uma ideia filosófica própria, desenvolvendo uma espécie de Teoria do Conhecimento muito peculiar, na qual “os pensamentos se mostram como aquilo mediante o qual o mundo sensorial se exprime” (2006, p.63).

Desfrutando intensamente do rico exercício filosófico com Schröer, vagarosamente ia edificando para si mesmo uma formulação sobre as diferenças entre o seu modo de pensar e o de seu mestre, cunhando a sua própria forma de pensar como “idealismo objetivo”:

Schröer era idealista; e o mundo das ideias como tal era, para ele, o que atuava como força-motriz na criação exercida pela natureza e pelo homem. Para mim, a ideia era a sombra de um mundo espiritual plenamente vivente. (...) Para mim havia a vida do espírito por detrás das ideias, sendo estas apenas sua manifestação na alma humana. (...) O essencial na ideia não é que ela se manifeste no sujeito humano, e sim que se manifeste no objeto espiritual mais ou menos como a cor no ser sensorial; e que a alma humana - o sujeito - a percebe aí tal qual o olho percebe a cor num ser vivo (STEINER, 2006, p.86).

exercício filosófico. A autora ainda destaca que, uma vez que toda epistemologia ocidental se ergue sobre a ruptura ontológica absoluta entre o espírito (vazio, angélico, sobre o qual nada pode ser dito) e a matéria - o que faz com que não haja senão *uma* ciência e *um* único modelo de análise de ciência, o espiritual é algo que jamais poderia ser classificado como ciência. Outros autores, entretanto, discordam dessa leitura, ratificando o caráter científico pleiteado por Steiner com relação à sua teoria, como veremos adiante.

Como esclarece em seu relato autobiográfico, até esse estágio de suas reflexões, Steiner não havia entrado ainda em contato com o pensamento científico de Goethe, de modo que o seu olhar para com a Ciência Natural, até então, não houvera sido influenciado pelas formulações do poeta-cientista alemão. Nesse período, apenas o viés estético da obra desse autor lhe era objeto de estudo, assim como o era também as *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* [1795]⁵⁰, de Friedrich Schiller (1759-1805) - publicação que, como ele mesmo destaca, servira de grande incentivo na construção da imagem que progressivamente formava da atividade interior da alma humana.

Nessa obra, a partir do posicionamento de Kant (ao preconizar a razão como o verdadeiro caminho para o bom e o correto), e do pensamento de Rousseau (ao identificar a natureza, ou seja, nossas próprias inclinações, como a mola mestra para a educação), Schiller busca definir a atividade estética, sua função social e suas relações com a moral. O foco central do seu exercício situa-se na tensão entre razão e sensibilidade, entre o dever que nos é solicitado pela razão e as nossas inclinações naturais.

Para Schiller, em sua relação com o mundo, o homem tem a possibilidade de abandonar-se ao que nele atua sensorialmente ou submeter-se às regras lógicas da razão. No primeiro caso, viveria sob coerção da natureza, de modo que seus sentidos e impulsos lhe determinariam a vida - o que o conduziria muito facilmente ao estágio selvagem, à rudeza, favorecendo, deste modo, o seu aniquilamento, enquanto no segundo, seria conduzido ao esmorecimento, ao desestímulo, de modo a fazê-lo sucumbir à necessidade espiritual - o que, por sua vez, o levaria a uma forma de opressão política.

Questionando ambas as matrizes de seu pensamento filosófico, Schiller considera que nem as inclinações (matéria) nem a razão (forma) são suficientes, de forma isolada, para conduzir o homem ao estágio civilizatório. A solução, para ele, estaria em algo potencialmente capaz de unificar, no homem, esses dois modos antagônicos, de modo que as suas inclinações e a sua razão pudessem atuar em conjunto. Esse algo convergente, em sua formulação, seria a Estética (o belo, a arte).

Deste modo, Schiller atribui à educação estética a função de conduzir a natureza humana à conjunção das duas forças opostas que atuam na dinâmica da sua consciência, em

⁵⁰ Trata-se de um ensaio escrito por Schiller de fevereiro a dezembro de 1793, sob a forma de cartas ao seu mecenas, o príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Sondenburg-Augustenburg, que o subsidiara nos difíceis últimos anos anteriores a essa obra. Como esclarece SILVA (2001), essas Cartas são um registro de excelência para a pesquisa sobre o Romantismo e o Idealismo alemão, tal a sua característica de composição filosófico-literária. Nelas, Schiller discorre sobre “a possibilidade da educação ética da humanidade fundamentada no recurso estético, pautado na lógica das relações entre o sujeito e toda a sua alteridade, intermediados pelo belo, escopo da obra de arte, instrumento que aprimora”.

prol da plenitude do desenvolvimento e, conseqüentemente, do aprimoramento ético da humanidade. Através da disposição estética, pois, a ação humana estaria direcionada pela espiritualidade e pela vivência da beleza⁵¹.

A partir dessas formulações de Schiller, Steiner teve a possibilidade de alcançar uma maior nitidez para compreender e explicar as questões que lhes eram lançadas a partir de suas observações da natureza e a vivência do espírito. Por meio de um raciocínio analógico, questionava-se: “será que também não se poderia pensar num estado de consciência que transmitisse a verdade na essência das coisas?” (2006, p. 69). E, lançando-se a compreender esse nível de consciência que abarca não apenas a reprodução dos processos exteriores, mas a vivência do pensamento em si, relaciona esse processo interior não com a existência comum, ou a pesquisa científica, mas a uma vivência que perfaz o caminho da alma para o espírito, alcançando uma realidade espiritual que igualmente conduz ao conhecimento da essência da natureza. Aos seus vinte e dois anos, assim formulava para si próprio:

diante de minha alma se erguia uma visão espiritual que não se baseava num obscuro sentimento místico. Ela transcorria muito mais numa atividade espiritual plenamente comparável, em transparência, ao pensar matemático. Eu me aproximava da disposição anímica que me permitia acreditar poder considerar legítima, também diante do foro do pensamento científico, a concepção do mundo espiritual que trazia em mim (Steiner, 2006, p.70).

Nesse momento de sua biografia, Steiner mantinha-se igualmente absorvido pela necessidade de comprovar a discordância que nutria com relação ao conceito de luz corrente na observação científico-natural da época, que lhe parecia totalmente refutável de acordo com as vivências de sua vida anímica. Identificando que as cores, e não a luz, é que são percebidas sensorialmente (“a luz branca não é luz, já é uma cor”), acabou por desenvolver para si uma compreensão desse fenômeno que lhe conduziu à Teoria das Cores formulada por Goethe.

No intuito de poder comprovar através da experiência sensorial a ponte que se lhe edificava entre o que lhe era revelado no mundo espiritual e o que lhe advinha das suas incursões científicas, apesar dos poucos recursos financeiros de que dispunha, dedicou-se a testar os experimentos a respeito dos fenômenos da luz e das cores em direção às formulações de Goethe - apesar de todas as objeções feitas pelos físicos newtonianos à Teoria das Cores. Gradativamente, desenvolvia a compreensão de que a cor não é um fenômeno que se adentra ao campo do que é vivido pelos sentidos, mas que permanece além desse campo. As cores -

⁵¹ As formulações de Schiller sobre o conceito de educação estética serão retomadas adiante, no tópico 4.2, quando forem destacadas as relações entre esse conceito e as proposições de Steiner para a sua Pedagogia Waldorf.

estas sim - é que aparecem quando o sensorialmente visível é trazido para o campo da luz. Anos depois, assim se pronunciaria sobre a Teoria das Cores:

para que se torne manifesto algo determinado pela própria essência da natureza, a condição “*sine qua non*” é a ocorrência de uma causa, de um órgão que lhe permita manifestar-se. As leis eternas e imutáveis da natureza não deixariam de reinar mesmo se jamais se refletissem numa mente humana, mas sua manifestação, como tais, não seria possível. Existiriam em essência, mas não como realidade exterior. O mesmo se daria com o mundo da luz e da cor, se não encontrasse um olho que o percebesse. Não se deve deduzir, à maneira de Schopenhauer, a cor essencialmente do olho, mas precisa-se demonstrar que existe no olho a possibilidade de aparecer a cor. O olho não condiciona a cor, mas é a causa de sua manifestação (Steiner, 1984, p.163).

A luz, portanto, “situava-se como uma etapa intermediária entre as essencialidades abrangíveis pelos sentidos e observáveis no espírito” (Steiner, 2006, p.89). Ora, ao identificar que a luz é uma entidade que existe numa dimensão limítrofe entre os domínios sensível e supra-sensível, Steiner acredita ter dado um passo significativo em direção ao seu intuito de poder validar cientificamente a existência de diferentes níveis de percepção, aproximando-se, assim, da comprovação de suas vivências no plano espiritual.

Através da Teoria das Cores, pois, Steiner firma o seu primeiro contato com o pensamento científico de Goethe, abrindo para si mesmo a porta de acesso às obras científico-naturais do autor que passaria a exercer uma grande influência no seu pensamento, e no qual podemos certamente encontrar os pilares mais significativos da base de sua cosmovisão em desenvolvimento.

De acordo com Fritjof Capra (2004), pode-se localizar no movimento poético e filosófico romântico que se desenvolveu na Alemanha durante os séculos XVIII e XIX, do qual faz parte o poeta e cientista Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), a primeira forte oposição histórica ao paradigma cartesiano mecanicista, responsável por restringir ao exercício científico apenas os fenômenos que podiam ser medidos e quantificados, e igualmente validados pela experiência comprovada através dos órgãos dos sentidos físicos (ou suas extensões). De acordo com o autor, uma vez que foi o primeiro a propor um estudo da forma biológica a partir de um ponto de vista dinâmico, no qual “cada criatura é apenas uma gradação padronizada de um grande todo harmonioso”⁵², Goethe situa-se “na linha de frente do pensamento sistêmico contemporâneo”⁵³ (Capra, 2004, p.35).

⁵² Infelizmente as obras científicas de Goethe, exceto *Teoria das Cores* e *A Metamorfose das Plantas*, ao contrário com o que ocorre com seu acervo literário, não se encontra traduzida para a Língua Portuguesa.

Divergindo das ideias científicas hegemônicas em sua época, Goethe concebeu a natureza como uma totalidade orgânica e viva, em profunda conexão com o mundo espiritual, e não um mecanismo frio e sem alma, constituído apenas por matéria em movimento. Para ele, a relação homem e natureza não poderia jamais se sustentar no dualismo tão característico do pensamento hegemônico de então; ao contrário, de acordo com seu entendimento, o homem é a continuação da natureza em um nível superior, de modo que ao mesmo tempo em que faz parte dessa natureza, ele a transcende (ARANTES, 1999; LANZ, 1985).

Imbuído, pois, da tarefa de compreender os reinos orgânicos através de uma perspectiva que proporcionasse uma compreensão do conceito de vida a partir de um princípio superior que contemplasse sua complexidade, Goethe acreditava ser necessário superar a forma usual de abordar a natureza a partir de conceitos e ideias pré-concebidas⁵⁴. Advogava que a compreensão dos objetos do mundo exterior deveria derivar da observação desses próprios fenômenos, “deixando, assim, que a natureza lhe falasse” através da essência dos próprios objetos⁵⁵ (LANZ, 1985). E a partir desses princípios desenvolveu seu método de investigação.

Ao contrário dos botânicos e zoólogos contemporâneos, que direcionavam suas pesquisas para a diferenciação e organização da diversidade de espécies vivas existentes, Goethe procurava entender o princípio que unificaria um determinado reino, procurava descobrir “em que consiste o ‘algo’ que faz, de um determinado ser da natureza, uma planta”,

⁵³ Segundo Capra (2004), o pensamento sistêmico, que emergiu simultaneamente em várias disciplinas na primeira metade do século XX, teve como pioneiros os biólogos organísmicos, e logo foi partilhado pela Psicologia alemã da *Gestalt* (literalmente ‘forma organizada’) e pela nova ciência da Ecologia, exercendo seus efeitos mais dramáticos na Física Quântica (na qual as partículas subatômicas não podem mais serem compreendidas como entidades isoladas - coisas, mas somente como ‘interconexões’ - entre coisas). De acordo com os desdobramentos dessa linha de pensamento, as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, não podem ser compreendidas a partir da pura análise de suas partes - o que se opõe à célebre crença da cosmovisão moderna e cartesiana de que em todo sistema complexo o comportamento do todo pode ser entendido a partir das propriedades de suas partes.

⁵⁴ Ao discorrer sobre a história do pensamento ocidental, Russel (2001) identifica nessas formulações de Goethe os ecos de um movimento ocorrido no início do século XIX, sob a egrégora do romantismo. Segundo o autor, Goethe estaria sendo acometido por um “surto romântico” quando assevera que o método experimental característico do paradigma cartésio-newtoniano não seria suficiente para descobrir “os mistérios da natureza” – o que evidencia o quão desconsiderada ainda é pelos círculos acadêmicos a visão do Goethe cientista, em detrimento à do Goethe poeta. Igual constatação obtive ao buscar, no site de um doutor em Geologia que também é bacharel em Filosofia, as seguintes observações sobre o Goethe cientista: “Na ocasião [Goethe] fez também uma incursão pela ciência, marcada por uma infeliz teoria da luz, que ele propôs na obra *Zur Farbenlehre* (“Teoria das cores” - 1810), ignorando as descobertas de Newton, e também por suas ideias sobre a “metamorfose das plantas”, contida no seu *Die Metamorphose der Pflanzen Zu Erklaren*, de 1790, muito criticada pelos botânicos” (Cf: <http://www.cobra.pages.nom.br/fc-goethe.html>).

⁵⁵ Não estaria aqui o fundamento essencial da fenomenologia?

ou “qual a causa de aquilo uno apresentar-se sob formas tão variadas” (STEINER, 1984, p.19). Essas questões fundamentais conduziram-no à compreensão de que existiria uma identidade de todos os órgãos dos vegetais com o arquétipo da folha, de modo que todas as formas de cada planta seriam o resultado do desdobramento alternado desse arquétipo - quer no sentido da dilatação, quer da contração, de modo a evidenciar uma “coerência inabalável da natureza”.

Esse raciocínio, embora de modo mais complexo, o conduziu posteriormente à descoberta do osso intermaxilar no ser humano, responsável por destituir a teoria corrente na época da diferença física entre o homem e os animais. Para aqueles cientistas preocupados em caracterizar as diferenças entre uma espécie animal e outra, o que diferenciaria homens e animais seria a inexistência, no homem, de um determinado osso comum a todos os animais superiores: o osso intermaxilar. Entretanto, Goethe acreditava que a diferença fundamental entre o homem e os animais superiores seria de ordem anímica e espiritual, pois, de acordo com sua concepção de natureza, haveria uma linha de continuidade que, do ponto de vista da arquitetura física, permitiria apenas pequenas variações e especializações - o que pressuporia a existência de osso também na espécie humana. Essa opinião acabou se confirmando, quando, no crânio de um indivíduo doente, Goethe descobriu um exemplar do osso intermaxilar bastante separado do próprio maxilar. De fato, pois, o osso existe também na espécie humana, embora se encontre tão soldado ao maxilar que a diferenciação é praticamente impossível (STEINER, 1984; LANZ, 1985; ARANTES, 1999).

Buscando explicar simplificadamente a linha de raciocínio desenvolvida por Goethe, diríamos que, de acordo com o seu conceito da “coerência inabalável” da natureza, haveria um “princípio inteligente regulador” (uma fonte arquetípica) que diferenciaria um organismo vivo de outro mecanismo qualquer, e que seria a essência de todas as formas vivas, do vegetal ao homem. Todas as formas materiais dos seres orgânicos seriam manifestações resultantes da interação entre esse princípio com a matéria. Entretanto, apesar de poderem se apresentar em uma gama de possibilidades, essas manifestações estariam sempre em consonância com aquele princípio, de modo que a hierarquia da complexidade do mundo orgânico seria apenas o resultado da manifestação desse princípio em diferentes graus. Ora, a diferença física entre homem e animais, de acordo com esse ponto de vista goethianístico, residiria no grau de manifestação daquele princípio. E uma vez que o homem é a síntese em estado elevado dos

reinos anteriores, nele pode ser encontrado todas as partes de um animal - de modo que a ele também pertenceria o osso intermaxilar⁵⁶ (STEINER, 1984; LANZ, 1985).

Steiner teve acesso a essas formulações de Goethe após ter-se debruçado ao estudo da Teoria das Cores, ocasião em que se lançou à observação anatômica e fisiológica do organismo humano, animal e vegetal. À medida que entrava em contato com a ideia de arquétipo e metamorfose em Goethe (os dois principais conceitos através dos quais esse cientista exercitava sua compreensão dos fenômenos da natureza⁵⁷), Steiner começou a constatar como a imagem natural, aquela que era perceptível aos sentidos, convergia para o que lhe era visível na forma espiritual, configurando a partir de então uma nítida imagem do pensar, do sentir e do querer no homem espiritual - imagem essa que, em suas próprias palavras, extrapolava o mero exercício de abstração tão característico ao se referir, comumente, ao pensar, sentir e querer.

Steiner pressupunha contemplar, com muita clareza, as formas espirituais que dão continuidade à aparência sensível do ser humano, e que inexoravelmente lhe orientaram a existência. E, com isso, lhe era possível então compreender a “forma sensorialmente supra-sensível” de que falava Goethe⁵⁸, “a qual, tanto para uma abordagem verdadeiramente adequada à natureza quanto para uma adequada ao espírito, situa-se entre o sensorialmente perceptível e o espiritualmente visível” (Steiner, 2006, p. 90). Com esses desdobramentos, Steiner lançava um primeiro olhar, embora ainda “bem incompleto”, como ele mesmo qualificara em sua autobiografia, para um conceito-chave de sua cosmovisão que só viria a ser

⁵⁶ Francine Oliveira (2006, p.31) esclarece que “a existência do osso intermaxilar em humanos é sustentada até hoje. Entretanto, como ele, em geral, se funde a outros ossos do crânio ainda no período fetal, formando uma sutura imperceptível, é difícil encontrar referências a seu respeito”. Para observar uma menção atual a respeito do osso intermaxilar, ver página do site da Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, disponível em: <http://www.rborl.org.br/conteudo/acervo/acervo.asp?id=254>.”

⁵⁷ Cf. ARANTES, 1999.

⁵⁸ Steiner explica que, em uma conversa que Goethe mantivera com Schiller ao saírem de uma reunião da Sociedade de Pesquisa Natural, em Jena (região da Turíngia, próxima a Weimar, na Alemanha), quando ambos estavam descontentes com a abordagem excessivamente fragmentada que fora praticada pelo palestrante ao estudar a natureza, Goethe desenhou para Schiller o que concebia como ‘planta primordial’. Para Goethe, mediante uma forma sensorialmente supra-sensível, essa ‘planta primordial’ representava a planta como um todo, do qual se diferenciavam folha, flor, etc copiando o todo individualmente. Evidentemente impregnado pelo ponto de vista kantiano, Schiller identificava no ‘todo’ de Goethe apenas uma ‘ideia’, e jamais uma experiência. Retrucando o amigo, Goethe afirmava incisivamente que ‘via’ espiritualmente o ‘todo’ assim como ‘via’ sensorialmente a particularidade. Para ele, não haveria nenhuma diferença de princípios entre a visão espiritual e a sensorial, e que apenas haveria uma transição de uma para outra. Steiner se dizia totalmente imbuído dessas percepções de Goethe. Para ele, poder compreender essas palavras era a “acalmação” de uma longa luta que travava em sua alma (cf. Steiner, 2006, p.91e 92).

apresentado publicamente trinta anos mais tarde: a visão tríplice da constituição da entidade humana.

Para ele, na organização corpórea do homem haveria três qualidades fundamentais: de um lado, uma que se dirigiria para o elemento nervoso e sensorial (no qual o elemento supra-sensível estaria mais perceptível), de outro lado, outra que se dirigiria aos processos metabólicos do corpo, dando-lhe forma (e no qual o elemento supra-sensível mais se oculta); entre essas duas, estaria a parte rítmica, formada pelos sistemas respiratório e circulatório. Trata-se, pois, dos rudimentos da sua concepção do organismo humano - a qual, como veremos adiante, é constituída por corpo (corpo físico e corpo vital ou etérico), alma e espírito⁵⁹.

É importante que possamos fazer, nesse estágio da nossa narrativa sobre a vida de Steiner, uma breve pausa para mencionarmos duas experiências muito importantes em sua biografia (uma delas inicialmente também fruto de suas interações com Schröer), e que tiveram singular valor nos desdobramentos posteriores de sua atuação no campo pedagógico. Steiner narra que, ao discorrer no livreto *Questões de Ensino* sobre sua atuação enquanto diretor de escola em Viena, Schröer destacava a importância de se superar a tendência corrente do ensino, baseada na mera transmissão de conhecimentos, e se buscar um modelo em prol do desenvolvimento da natureza humana total, integral. Essa perspectiva de uma educação mais efetiva e voltada para o desenvolvimento global do indivíduo o fascinara, de modo que eram vários os momentos em que os dois se punham a conversar sobre o tema central do livro.

Em 1884, ao ser convidado para ministrar aulas particulares a quatro crianças de uma família Vienense, Steiner entraria em contato com uma tarefa pedagógica especial, através da qual construiria os princípios fundamentais daquilo que, anos depois, ergueria sob o nome de Pedagogia Waldorf. Embora a três dessas crianças Steiner tivesse apenas que ministrar aulas de reforço, a uma delas, portadora de hidrocefalia, ele teria que se encarregar de toda a educação. Esta criança, que mal havia adquirido os primeiros elementos de leitura, de escrita e de cálculo, possuía uma saúde muito frágil. Seu pensar era lento e pesado, e ela queixava-se de dor de cabeça ao menor esforço, desvitalizando-se muito rapidamente.

Para atender às necessidades específicas dessa criança, Steiner compreendeu que precisava de um método diferenciado que, adequado a tal organismo corporal e anímico, lhe

⁵⁹ Cumpre observar que, por muito tempo, as antigas tradições religiosas apresentaram essa concepção trimembrada do organismo humano (corpo, alma e espírito). Foi por ocasião do IV Concílio de Constantinopla, ocorrido em 869 d.C, que a Igreja instituiu a visão bimembrada do homem, passando este a ser concebido apenas como um ser dotado de corpo e alma.

permitisse despertar as faculdades adormecidas: “eu precisava encontrar o acesso a uma alma que se achava inicialmente como num estado semelhante ao sono e que, paulatinamente, tinha de ser levado a ganhar domínio sobre as manifestações do corpo” (2006, p. 94). Sua concepção de que o organismo humano era constituído por corpo, alma e espírito, e sua visão de que esses elementos atuavam no organismo humano de forma associada e inter-relacionada, conduziram-no a uma formulação didática baseada num “princípio econômico” que lhe possibilitava alcançar o máximo de capacidade de desempenho de seu aluno no menor tempo possível - e com a menor exigência possível das forças espirituais e corpóreas.

Com esse trabalho, Steiner pôde acompanhar o gradual progresso de seu pupilo. Em dois anos, o quadro hidrocefálico regredira, e o menino conseguira recuperar o ensino elementar e ser admitido no Liceu. Em seguida passara a frequentar a escola pública, para vivenciar o convívio social - embora Steiner ainda o mantivesse sob acompanhamento. Anos depois, concluíra a faculdade, tornando-se médico. Sobre essa experiência, assim se expressa:

essa tarefa pedagógica se tornou, para mim, uma rica fonte de aprendizado. A didática que eu tinha de aplicar me abriu uma perspectiva da relação entre o anímico-espiritual e do corpóreo no homem. Ali eu fiz meu verdadeiro estudo de Fisiologia e Psicologia. Percebi como a educação e o ensino têm de tornar-se uma arte baseada em real conhecimento do homem (STEINER, 2006, p. 95).

Movido pela surpreendente convergência que cada vez mais identificava entre a aceção de natureza apresentada por Goethe e os seus próprios esboços, Steiner debruçou-se exaustivamente sobre as obras científicas daquele autor. Essa profunda incursão lhe rendeu o convite para editar, no compêndio da Bibliografia Nacional Alemã, os escritos científicos de Goethe⁶⁰. Os cinco volumes que totalizaram o trabalho realizado entre 1882 e 1897, acrescidos por introdução e comentários, são uma nítida constatação do seu grande progresso no âmbito de sua própria reflexão filosófica. Sobre o significado dessa tarefa para o desenvolvimento das formulações de Steiner, assinala Oliveira:

⁶⁰ Como mencionado anteriormente, coube a Karl Julius Schröer, professor de literatura alemã na Escola Politécnica de Viena, a recomendação que resultou no convite de Kürschner para que Steiner colaborasse em sua coletânea - o *Deutsche National Literatur*. O próprio Schröer, naquele momento, estava trabalhando na edição e comentário da segunda parte do *Fausto*, também de Goethe, para esse mesmo acervo.

observando [os] princípios goethianos, entendemos o quanto aquele primeiro grande trabalho de Steiner, iniciado na Deutsche Nationalliteratur (Literatura Nacional Alemã) em 1882, teve repercussão na construção de sua própria cosmovisão. É como se, ao editar a obra científico-natural de Goethe, Steiner encontrasse a "ponta do fio" de sua própria teoria, que a partir daí, desenrolou-se sem rupturas, mas com grandes ampliações e avanços (Oliveira, 2006, p. 34).

Ao aceitar o convite para trabalhar na edição no compêndio da Bibliografia Nacional Alemã, Steiner tinha a nítida clareza do profundo significado da sua tarefa: tornar explícito e sistemático o que, em sua obra, Goethe havia apenas insinuado. Entretanto, estava cômico de que a mentalidade que reinava no ambiente científico da época era suficiente apenas para explicar a natureza inanimada, o mundo inorgânico, e portanto, totalmente imprópria ao entendimento que Goethe desenvolvera sobre como devemos pensar sobre o mundo orgânico para, de fato, nos aproximarmos cognitivamente dele. Uma vez que, por ocasião da edição do primeiro volume da coletânea, não conseguira identificar nas teorias de conhecimento vigentes uma base sobre a qual pudesse assentar o método cognitivo de Goethe, antes mesmo de passar a trabalhar nos outros volumes, empenhou-se ao esboço de sua *Gnosiologia da Cosmovisão Goethiana*, publicando-o sob a forma de livreto em 1886⁶¹. Tinha então 25 anos.

Aos poucos, suas publicações ligadas à bibliografia goethiana lhe renderam novos convites para outras edições, sempre voltadas aos escritos científicos de Goethe. Ainda ocupado com as introduções dos volumes para a Bibliografia Nacional Alemã, Steiner também prestou colaboração na edição das obras de Goethe em Weimar, a cargo do Arquivo Goethe, por ordem da Grã-duquesa Sofia da saxônia. Essa experiência lhe foi particularmente rica, uma vez que a ela deve-se o seu encontro com escritos de Goethe que ainda não tinham sido publicados, o que por sua vez lhe fornecera uma significativa contribuição para que adentrasse ainda mais na compreensão do método cognitivo de Goethe.

Em 1890, Steiner mudou-se para Weimar, novamente para trabalhar com a edição dos escritos goethianos para o Arquivo Schiller-Goethe. Durante esse período, que teve a duração de sete anos, dedicou-se também a aprofundar seus estudos nas áreas filosófica, social e econômica, o que lhe rendeu o seu doutorado em Filosofia na Universidade de Rostock. Sua tese, que teve como tema *A Questão Fundamental da Gnosiologia, com Especial Consideração à Doutrina de Fichte* [1891], fora publicada posteriormente sob o título de

⁶¹ A tradução em Língua Portuguesa desse trabalho foi publicada pela editora Antroposófica, em 1986, sob o título *Linhas Básicas para uma Teoria do Conhecimento na Cosmovisão de Goethe*.

Verdade e Ciência: prelúdio a uma 'filosofia da liberdade' [1892]⁶². Nesse estudo, refutando a tese dos limites de conhecimento defendida inicialmente por Kant, Steiner já anunciava o que viria a desenvolver em duas de suas próximas publicações: *A Filosofia da Liberdade* [1894] e *Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos Superiores* [1904/5]⁶³. “Quais seriam essas potencialidades do conhecimento que não estão presentes na consciência comum? Quais seriam os meios de adquiri-los? Como desenvolvê-los?” Essas questões formuladas por Romanelli (2000, p.24) nos ajudam a compreender o percurso ao qual Steiner submetia os questionamentos filosóficos até o que seria então desenvolvido em suas duas publicações ulteriores.

Naquele primeiro livro dedicado à crítica do pensamento gnosiológico de Kant pode-se localizar uma declaração de Steiner expressando o desejo de que seus pensamentos, a partir daquela obra, passassem a ser reconhecidos como independentes das formulações de Goethe, já que o percurso que passaria a trilhar com a teoria do conhecimento apresentava-se distinto da teoria que anteriormente elaborara para o entendimento da cosmovisão goethiana. Trata-se, pois, de um marco no processo de amadurecimento de sua própria teoria: ao elaborar o seu próprio caminho cognitivo, Steiner “estava pronto para voar muito alto, com suas próprias asas” (ARANTES, 1999).

Nesse patamar de suas formulações, Steiner passou a se ocupar das questões que poderiam ajudá-lo a responder uma de suas constantes indagações: “como se pode continuar construindo sobre os fundamentos cognitivos lançados por Goethe de modo a passar, em plena atividade pensante, de seu modo de contemplar àquele capaz de acolher a experiência espiritual, tal qual essa me sucedera?” (Steiner, 2006, p. 130).

Segundo Steiner, sempre fora seu destino ligar suas próprias ideias às de Goethe. Entretanto, apesar de haver em Goethe toda uma intencionalidade de mostrar como a natureza é espiritual, ele não conduzira a visão espiritual da natureza até a direta visão do espiritual – tarefa que atribuía a si próprio. A transposição da visão goethiana para o entendimento da essência do homem e de seu desenvolvimento cognitivo amplia, pois, em Steiner, o caminho cognitivo proposto por Goethe, uma vez que Steiner propõe-se, a partir desse estágio, a trilhar a senda do conhecimento espiritual. Em *Verdade e Ciência*, Steiner já permite anunciar o

⁶² A tradução em Língua Portuguesa desse trabalho também foi publicada, sob título homônimo, pela editora Antroposófica, em 1985.

⁶³ A tradução em Língua Portuguesa de *A Filosofia da Liberdade* foi publicada pela Antroposófica, sob título homônimo, em 1983, assim como também *Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos* (embora este último sob o título *O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação*).

esboço do seu caminho através das potencialidades do conhecimento que não estariam presentes na consciência comum, a que viria a desenvolver naquelas obras posteriores.

Steiner sempre acreditou que era possível atingir, através do conhecimento, a visão da realidade espiritual. Para isso, a elaboração de sua teoria do conhecimento era a tentativa de superar *a cisão da realidade em existência dada e conceito no sujeito do conhecimento, e de vislumbrar a ligação entre ambos não numa dialética objetiva e universal, mas sim no processo cognitivo do sujeito* (STEINER, 1985, p. 130). Conhecer, para ele, seria o ato de reencontrar no mundo percebido os conteúdos espirituais vivenciados pela alma. “O homem, *pensando*, não forma imagens *a respeito* da natureza como alguém situado fora dela”; uma vez que conhecer é vivenciar, “o homem, ao conhecer, está *dentro* das coisas” (STEINER, 2006, p. 139). Em sua autobiografia, o próprio Steiner esclarece o seu ponto de vista sobre o caminho percorrido pelo sujeito no exercício cognitivo:

enquanto se desenvolve em sua existência terrena a partir do nascimento, o homem se defronta cognitivamente com o mundo. Primeiro, alcança a visão sensorial; mas esta é somente um posto avançado do processo cognitivo. Nessa visão ainda não se manifesta tudo o que está no mundo. O mundo possui essência; mas inicialmente o homem não alcança esse elemento essencial. (...) Essa imagem do mundo é, em realidade, uma ilusão. Ao perceber sensorialmente, o homem se defronta com o mundo com uma ilusão. Quando, porém, o pensar livre dos sentidos vem de seu interior para acrescentar-se à percepção sensorial, a ilusão se embebe de realidade, deixando de ser ilusão. Então o espírito humano, que em seu íntimo vivencia a si próprio, confronta-se com o espírito do mundo, que para os homens não *está oculto atrás do mundo dos sentidos*, e sim *se entretence a esse mundo e atua nele*. Encontrar o espírito no mundo era algo que eu não considerava então como um assunto para conclusão lógica ou como continuidade da percepção sensorial, e sim como algo que resulta quando o homem evolui da percepção à vivência do pensar livre dos sentidos. (STEINER, 2006, p. 138).

E continua:

[No homem] seu lado espiritual só atua quando ele encontra os impulsos para suas ações no âmbito do pensar livre dos sentidos, sob forma de intuições morais. Então é ele próprio quem age, nada diferente. Então ele é um ser livre, um ser que age por si próprio (*Idem*, p.140).

De acordo com Steiner, pois, o homem deveria evoluir cognitivamente de maneira a alcançar um patamar de liberdade individual. De acordo com esse ponto de vista, a existência

humana é considerada um caminho através do qual a individualidade é construída. A respeito desse conceito corrente em sua *Filosofia da Liberdade*, assim se expressa:

Ser livre significa poder determinar por si próprio, através da fantasia moral, as concepções (motivos) que estão na base do atuar. A liberdade é impossível quando algo fora de mim (um processo mecânico ou um Deus extraterreno apenas revelado) determina minhas representações morais. Somente estou livre quando eu mesmo produzo essas representações; não estou quando posso executar os motivos inculcados em mim por um outro ser. Um ser livre é aquele que pode querer o que ele próprio considera correto (STEINER *apud* HEMLEBEN, 1984, p.67).

Para Steiner, a fantasia moral seria o âmbito do espírito humano no qual se edificariam os conceitos éticos que o ser humano desenvolveria dentro de seu próprio Eu. A partir desses conceitos, que se formariam através de sua observação do nível espiritual, o homem poderia atuar na sociedade orientado por princípios éticos que dispensariam a imposição de regras que lhes fossem externas, de modo a ser totalmente dispensável algo que lhe exercesse coação (ROMANELLI, 2000).

É importante assinalar que, na construção do caminho cognitivo que Steiner propõe em sua teoria do conhecimento, a arte aparece como um recurso fundamental. Através do desenvolvimento das habilidades artísticas e do senso estético do ser humano, ele acreditava que poderia conduzir o sujeito a desenvolver um processo cognitivo livre das interferências dos sentidos e paixões. A arte, pois, seria uma forma de expressar a liberdade. Esse pensamento de Steiner encontra-se profundamente arraigado na concepção goethiana de arte e beleza. Para o poeta e cientista, a arte encerra a possibilidade de se criar algo que “nem a natureza nem a ciência contém, ou seja, criar um objeto cuja essência se manifeste sensorialmente” (GREUEL, 1994, p.14). Dessa forma, Steiner acreditava que, na arte, o homem “se torna realmente humano, transformando a natureza fora de si e em si para que esta se torne a expressão imediata e sensória da liberdade” (Idem).

Como sintetiza Romanelli (2000), em sua *Filosofia da Liberdade*, pois, Steiner buscava demonstrar que a realidade se compunha de elementos que eram experimentados por dois aspectos da organização mental humana: a percepção (que incluía, além do aspecto sensorial, também as vivências anímicas do sentimento e da sensação) e o pensar. O ato cognitivo seria uma síntese entre a percepção do mundo e sua conceituação, de modo que o objeto em si apenas seria compreendido através da percepção tanto do objeto como de seu conceito. Se esse processo ocorresse sem a interferência da esfera do sentimento, expresso

através de desejos, instintos, inclinações e paixões, ocorreria a liberdade. Se, ao contrário, os impulsos emocionais estivessem em atuação, não poderia haver liberdade, uma vez que o não-espiritual estaria agindo. Assim, a essência do espírito só encontraria espaço para atuar caso se deparasse, num nível de pensamento que seria extra-sensorial, com a “intuição moral”, acessando, deste modo, o plano ético-ideal no qual o ser humano, enquanto observador do campo espiritual, poderia ativar sua fantasia moral. A autora ainda observa que é nesse âmbito que se daria a ligação entre o artístico e o ético, já que “a autotransformação do ser humano, pelo desenvolvimento de sua visão estética e de habilidades artísticas, levariam-no a um desenvolvimento de sua fantasia moral, de suas habilidades intuitivas e de seu senso ético” (p.27).

Em *A Filosofia da Liberdade*, pois, e também em *Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos Superiores*, Steiner, interpretando a própria experiência cognitiva, buscou uma melhor compreensão dos processos que conduziriam o homem ao desenvolvimento do potencial cognitivo necessário para alcançar o conhecimento que só se daria através do caminho iniciático⁶⁴. Acreditava, como já sinalizado, que o desenvolvimento cognitivo seria o caminho através do qual o homem alcançaria a sua evolução espiritual. Para ele, através de exercícios e procedimentos internos que, utilizando-se do pensar racional, conduziram a uma observação ampliada de determinados fenômenos, alguns aspectos do campo mental ou espiritual estariam potencialmente aptos a serem desvelados⁶⁵. E, ao conduzir o seu conhecimento até essa revelação espiritual (“pensamento intuitivo”), o ser humano estaria realizando uma conquista no campo da liberdade - estaria sendo impelido a uma ação fundamentada nos impulsos determinados pelas instâncias conscientes, e portanto, livre de coações.

Aproximadamente sete anos antes da publicação de seu livro *Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos Superiores*, Steiner já residia em Berlim. No intercurso dessas formulações, cada vez consolidava-se, em Steiner, uma cosmovisão peculiar a partir da qual ele passaria a interpretar os vários âmbitos da atividade humana e do mundo natural: gestava-

⁶⁴ Como o próprio Steiner esclarece, por iniciação pode-se compreender o aprofundamento, até determinado grau, em uma disciplina oculta, quer dizer, não captada pelos sentidos físicos (e sim pelos “espirituais” ou supra-sensíveis). De acordo com essa compreensão, Steiner seria um iniciado, assim como Platão, Plutarco, Heráclito e o próprio Goethe.

⁶⁵ Cumpre observar que Steiner não apresentava pretensões de apontar sua teoria como o único caminho possível para se chegar à compreensão do que é revelado através do caminho iniciático. Como assinala em *Filosofia da Liberdade*, trata-se de *uma*, e não *da única* possibilidade para se chegar a esse conhecimento. Assim se expressa: “Esta obra não pretende oferecer o único caminho possível para a verdade, mas descreve aquele escolhido por alguém que aspira à verdade” (STEINER, 1988, p.150).

se, nesse período, o que o próprio Steiner viria a denominar “*Antroposofia*” – como veremos adiante.

Por ocasião dos seus trinta e seis anos de idade, mudara-se para a capital alemã. Convivendo com a dissidência intelectual da época, travou contato com diferentes correntes de pensamento do movimento social, motivando-se a buscar uma alternativa para a aplicação de suas formulações na ‘práxis’ social. Neste sentido, começou a colaborar como professor na Escola de Formação Cultural para Trabalhadores de Berlim, chegando a ter em média duzentos alunos em seus cursos.

Era, então, o final do século XIX e início do século XX. Steiner estava inserido num panorama histórico cultural marcado por uma série de ideias e formulações com as quais não estava de inteiro acordo. Por um lado, no âmbito das ciências naturais, estavam as ideias evolucionistas de Darwin (1809-1882)⁶⁶; por outro, no âmbito socioeconômico, pelas reflexões que decorreram da crítica à expansão do capitalismo feitas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e o conseqüente materialismo marxista⁶⁷ que delas adveio; e, ainda, no âmbito religioso, pelas ideias de Allan Kardec (1804-1869), que dão origem à doutrina espírita a partir de uma religião que afirma basear-se na razão⁶⁸.

No início de sua atividade docente, ao ser convidado para ministrar as aulas de História e de Retórica, Steiner declarara à diretoria que exporia a História de acordo com as suas ideias acerca do processo evolutivo da humanidade, e não através do enfoque materialista histórico que prevalecia na orientação geral dessa escola⁶⁹. Ao partir do

⁶⁶ Apesar de considerar que a teoria evolucionista de Darwin especialmente fecunda por superar a concepção naturalista de Lineu e preconizar, a partir da ideia do surgimento de organismos superiores a partir dos inferiores, o parentesco entre o homem e o animal, Steiner identificava que, graças à sua orientação materialista, a teoria não permitia que fosse dado um salto qualitativo quanto à compreensão do fenômeno da evolução: como observaremos à nota nº89, a evolução, para ele, não se dá em direção ascendente e sim descendente.

⁶⁷ Como esclarecem Aranha e Martins (2003), a teoria marxista é composta por uma teoria científica, que é o materialismo histórico, e por uma filosofia, que é o materialismo dialético. O materialismo histórico, pois, seria a aplicação dos princípios do materialismo dialético aplicados à História - é a explicação da História por fatores de ordem material. Opondo-se ao idealismo (que acredita ser o mundo material derivado do espiritual, de modo que a consciência, ou o espírito, seria anterior à matéria), o materialismo acredita que a matéria é a fonte primeira de onde deriva, inclusive a consciência - reflexo da matéria.

⁶⁸ Vale ressaltar que, embora concorde com alguns dos princípios gerais do espiritismo, como, por exemplo, a existência de vida após morte, a reencarnação e a possibilidade de conhecer o mundo espiritual, Steiner não era adepto desta religião. Para ele, havia uma nítida diferenciação entre a sua teoria sobre o conhecimento dos mundos superiores e a teoria praticada por aquela doutrina: o método de suas pesquisas não se baseava na comunicação com entidades espirituais desencarnadas (apesar de considerar este fato possível), mas sim em seu próprio exercício racional sobre observações supra-sensíveis (WILSON, 1988 *apud* OLIVEIRA, 2006).

⁶⁹ Essa escola para operários adultos foi fundada pelo lendário Wilhelm Liebknecht (1826-1900), líder revolucionário que conviveu com Karl Marx e Friedrich Engels por ocasião de seu exílio de treze anos em Londres. Em seu regresso à Alemanha, tornou-se um eminente político socialista no Império Alemão. Seu filho

posicionamento de que era inviável se aplicar a noção de domínio de forças econômicas na realidade socioeconômica do século XVI, uma vez que somente a partir do século XVI a economia se apresentava em condições de serem compreendidas de modo marxista (sendo o século XIX o ápice para essa compreensão), Steiner pode demonstrar aos operários que era possível abordar objetivamente os impulsos ideais-espirituais em períodos anteriores da História, evidenciando como, a partir de então, esses impulsos sofreram um processo de enfraquecimento ante aqueles de ordem econômico-materiais. Desta forma, os operários puderam conceber os impulsos religiosos, artísticos e morais que atuam na história sem considerá-los apenas ‘ideologia’⁷⁰.

Enquanto os líderes do operariado não se ocupavam com a escola, Steiner (2006) esclarece que tinha total liberdade de ação para expor aos seus alunos essas reflexões, e que suas palestras surtiam muito bom efeito - inclusive aquelas que contrariavam a abordagem marxista da História. Entretanto, ao tomarem conhecimento do seu modo de atuação, os líderes o contestaram veementemente, de modo que, mesmo a contra gosto dos seus alunos, acabou sendo expulso da escola.

A essa altura, estando também lecionando Ciências Naturais nessa mesma escola, Steiner viu ampliada a sua atividade docente no contexto do movimento operário, tendo sido convidado por vários sindicatos a proferir palestras sobre Ciências. Começara a sua atividade de palestrante, que duraria toda a sua vida.

Movido pela necessidade de expor suas experiências cognitivas, e convencido de que essas ideias poderiam gerar um impacto positivo caso aplicadas no âmbito social, Steiner começou a se envolver profundamente com a vida cultural de Berlim: além de sua participação na escola para operários, ingressou na Sociedade Dramática Livre, na Liga Giordano Bruno, atuou como editor da Revista de Literatura e da Folha Teatral. Estava à procura de um grupo e de meios através dos quais seus impulsos pudessem ser transformados em atuação no mundo. Evidentemente, graças à cosmovisão materialista hegemônica naquele

Karl Liebknecht (1871-1919) tornou-se dirigente de liga comunista e morreu em 1919, no levante comunista de Berlim (STEINER, 2006).

⁷⁰ O materialismo histórico, que estava nas bases da orientação da educação destinada àqueles operários, afirmava que as forças atuantes na evolução histórica seriam de ordem econômico-material, produzidas através do trabalho material, relegando aos fatores espirituais um *status* de simples *ideologia*, já que eram considerados uma espécie de produto paralelo resultante da vida econômico-material. Por *ideologia*, na acepção cunhada pelo materialismo dialético, devemos entender o “conhecimento ilusório que tem por finalidade mascarar os conflitos sociais e garantir a dominação de uma classe sobre outra” (cf. ARANHA e MARTINS, 2003, p.145)

momento histórico, não encontrara ressonância de suas ideias, exceto entre os membros da Sociedade Teosófica.

Em 1890, pois, inicia sua atividade de conferencista na recém inaugurada seção alemã da Sociedade Teosófica, em Berlim, a convite da própria Sociedade. Fundada na cidade de Londres em 1875 por Helena P. Blavatsky (1831-1891), esta sociedade propunha-se a fazer exposições sobre conhecimentos espirituais baseados em diferentes filosofias religiosas, configurando-se enquanto um *lócus* especialmente favorável à exposição dos resultados de suas próprias pesquisas espirituais. Em 1902, ao tornar-se o Secretário-Geral da Sociedade Teosófica Alemã, utiliza pela primeira vez o termo “Antroposofia”⁷¹, exatamente na palestra proferida no dia em que assume tal secretaria. Suas conferências e palestras lhe pareciam agora um campo fértil para semear os fundamentos de uma possível atuação com base na cosmovisão antroposófica.

Graças a uma profícua parceria que estabeleceu com Marie von Sivers (1867-1948)⁷², Steiner passou a introduzir atividades artísticas nos Congressos do Movimento Teosófico – o que se tornaria, futuramente, uma característica essencial das iniciativas de cunho antroposófico. Segundo se expressa, “a arte teve sua origem na vivência primordial - pictórico-onírica - do espírito. Na época em que a vivência espiritual se retraiu, ela teve de buscar seus próprios caminhos; e precisará reencontrar-se com tal vivência quando esta ingressar na evolução cultural sob nova forma” (Steiner, 2006, p.344).

Essa parceria também lhe foi fundamental para que viesse a publicar mensalmente o periódico *Luzifer*⁷³ (que depois assumiria também a forma de livro, passando a se chamar *Luzifer-Gnosis*). Com essa publicação, Steiner começara a difundir os fundamentos de sua futura Antroposofia, como o já mencionado *Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos Superiores: a iniciação*, que fora inicialmente apresentada ao público sob forma de capítulos, de número em número. A divulgação de sua cosmovisão, pois, passaria a assumir dimensão

⁷¹ Trata-se, como veremos adiante, de “um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana” (SETZER, 1998).

⁷² Marie von Sivers era membro da Sociedade Teosófica, tendo assumido a direção da Seção Alemã, fundada por ocasião das primeiras palestras de Steiner. Havia passado pelas melhores escolas de arte dramática, declamatória e recitativa em Paris, sendo uma entusiasta pela arte da dicção artística. Foi a grande colaboradora de Steiner no âmbito dessa Sociedade, tornando-se Marie Steiner em 1914, ao desposá-lo.

⁷³ Em sua autobiografia, Steiner (2006) esclarece que esse nome deveria significar simplesmente “portador de luz”, já que nesse estágio do desenvolvimento de sua cosmovisão ainda não o havia relacionado com a potência espiritual a que mais tarde designaria de Lúcifer, o pólo oposto a Árimã.

tal que Steiner passara a ser convidado a proferir suas palestras em muitos centros urbanos – algumas das quais, inclusive, transformadas em ciclo de palestras.

Ao longo desse período em que participa como membro ativo da Sociedade Teosófica, portanto, Steiner escreveu algumas de suas obras de cunho esotérico, como a já mencionada *Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos Superiores: a iniciação* [1904/5], *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano* [1904] e *A Ciência Oculta: esboço de uma visão supra-sensível* [1910]⁷⁴. Em *Teosofia*, Steiner discorre sobre a trimembração do organismo humano, associando cada membro a uma das esferas da existência: ao mundo físico, o corpo físico; ao mundo anímico, a alma; ao mundo espiritual, o espírito. Já em *A Ciência Oculta*, faz uma extensa descritiva de toda a evolução da Terra e da humanidade até o momento histórico no qual viveu, assegurando que tal conteúdo é fruto das pesquisas que realizara segundo métodos investigativos supra-sensíveis.

Antes, porém, de completar uma década de atuação na Sociedade Antroposófica, Steiner começou a identificar que a convicção, a atitude e a atuação de seus membros apresentavam-se bastante diferenciados do que conhecera na época de seu ingresso. Abraçando uma orientação acentuadamente orientalista, os ensinamentos dessa sociedade transcorriam de acordo com uma linha de pensamento que se aproximava do misticismo, ao qual Steiner não poderia comungar⁷⁵. Como havia se pronunciado em *Filosofia da Liberdade*, acreditava que “a tarefa de um conhecimento espiritual consiste em conduzir, em plena reflexão e mediante a vontade cognitiva, a vivência de ideias ao mundo espiritual” (2006, p.336), de modo que o praticante desse conhecimento passe a pensar tal qual um matemático – só que não em números ou figuras geométricas, e sim em imagens do mundo espiritual. “Trata-se, em contraste com o antigo conhecimento espiritual onírico-desperto, de estar dentro do mundo espiritual de modo plenamente consciente” (Idem). Como elucida Romanelli:

Steiner acreditava que havia um caminho claro e definido através do pensar até a realidade espiritual. O pensador materialista acredita que o conhecimento só pode residir no âmbito do mundo sensorial. O místico

⁷⁴ A tradução em Língua Portuguesa desses dois últimos livros ainda não mencionados foi publicada, sob título homônimo, pela editora Antroposófica, em 1983 (2ª edição) e 1982, respectivamente. A Primeira edição de *Teosofia* data de 1966, e foi feita pela Dominus Editora.

⁷⁵ É sabido que Steiner começou a entrar em choque com os dirigentes da Sociedade Teosófica sobretudo por causa das diferenças conceituais que ele e a então dirigente daquela Sociedade, Annie Besant (1847-1933), possuíam sobre a interpretação esotérica de Jesus Cristo. Naquele período, era uma constante na Sociedade as declarações enfaticamente proferidas sobre a existência de um jovem hindu, Jiddu Krishnamurti, como sendo uma atual encarnação de Cristo. Evidentemente, Steiner opôs-se veementemente a essa ideia, contestada anos depois pelo próprio Krishnamurti.

rejeita o uso da cognição e acredita que o caminho da fé é o mais correto. Para Steiner, o mundo espiritual era manifestado através das ideias. Negá-las seria, de algum modo, negar o mundo espiritual e mergulhar num vazio de ideias. Ele entendia que a experiência mística era uma união viva que acontecia no próprio interior do ser humano com as fontes da existência humana. Nisto ele concordava com os místicos. Mas ele acreditava que isso ocorria por meio da reflexão das ideias. (...) Com isto ele procurava dizer que uma pessoa, ao entrar dentro (sic) de sua própria alma sem levar ideias com ela, estaria atingindo a região do mero sentimento, negando a si mesma a possibilidade de experienciar o espiritual através do pensar (2000,p.28-29).

Esse embate chegou ao seu ápice em 1913, ocasião em que a Sociedade Teosófica decidiu expulsá-lo do seio do seu movimento - o que o impeliu à fundação da Sociedade Antroposófica, novamente com o apoio e parceria de Marie von Sivers. Tendo anteriormente sofrido um atentado por parte do emergente movimento nazista, em Munique, e também impossibilitado de expor suas ideias na União Soviética, Steiner havia se mudado para Dornach, na Suíça, local que abrigara a sede do movimento antroposófico e, desde então, abrigaria a sede de sua Sociedade Antroposófica: o primeiro Goetheanum⁷⁶. E, a partir desse momento, cada vez mais se consolidava a cosmovisão peculiar a partir da qual ele passaria a interpretar os vários âmbitos da atividade humana e do mundo natural: a “*Antroposofia*”.



Figura nº 2: O Primeiro Goetheanum.
Foto: autor desconhecido

⁷⁶ Trata-se de uma obra arquitetônica revolucionária para a época. Levou dez anos para ser concluída e contou com a colaboração de profissionais de várias partes do mundo para ser edificada. Totalmente construído em madeira, tinha o seu interior todo esculpido, sendo considerado uma obra de arte. Esse Goetheanum fora criminosamente incendiado por ocasião da noite de São Silvestre, entre 1922 e 1923. O projeto do segundo Goetheanum, que existe até os dias atuais em Dornach, na Suíça, fora concebido por Steiner e elaborado em maquete, tendo sido edificado em concreto aparente após sua morte. É a obra que lançou as bases para o que se conhece hoje como arquitetura antroposófica: edificações consideradas como obras de arte funcionais, e que procuram integrar-se às características básicas do ambiente natural em que estão inseridas.

De 1914 a 1924, portanto, Steiner dedicou-se a proferir um ciclo de palestras por vários pontos da Europa, atendendo à solicitação de profissionais das mais diferentes áreas de atuação que o procuravam no intuito de buscar indicações para a aplicação de sua cosmovisão aos diferentes âmbitos da atividade humana: arte, pedagogia, medicina, farmacêutica, terapias, agricultura, arquitetura...⁷⁷

Com o advento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), e a crise política, social e econômica que dela adveio, Steiner debruçou-se à busca de iniciativas que pudessem se contrapor às graves questões que geravam um profundo desânimo nos povos da Europa Central, dedicando-se à questão social. Retomando os ideais da Revolução Francesa (1789-1799), e influenciado por ideias de Schiller, como ainda veremos adiante, buscou aplicá-los aos diversos âmbitos das funções sociais de modo a atender às necessidades essenciais da sociedade moderna, chegando à formulação da *Trimembração do Organismo Social*. Para ele, a *liberdade* seria o princípio básico a ser regido no setor cultural e espiritual, a *igualdade* o alicerce fundamental sobre o qual dever-se-ia erguer o setor político-jurídico, e a *fraternidade* o requisito essencial para o setor econômico:

assim, de acordo com a visão de Steiner, o Estado não deveria ultrapassar o âmbito de atuação do político-jurídico, onde estaria restrito à defesa do direito dos cidadãos, protegendo-os, desde a garantia do direito dos pobres, passando pelo direito do trabalho e pelo direito jurídico. A Igualdade entre os homens estaria assegurada caso se atingisse essa meta. Na Economia, ele acreditava que o Estado não deveria assumir o papel de empresário, pois a economia é um assunto de espaços amplos no qual estão envolvidos todos os povos. O controle estatal sobre ela deveria acontecer somente em casos emergenciais. O processo econômico formado pela produção, circulação de mercadorias e consumo deveria ser regulado pelas pessoas envolvidas nele, que deveriam organizar-se em agremiações capazes de se autogerirem. Essa seria a maneira ideal de se conduzir a economia pela Fraternidade. Finalmente, a tutela espiritual dos cidadãos também não estaria sob a guarda do Estado, se em assuntos como arte, ciência e religião fosse garantido o espaço da Liberdade (Romanelli, 2000, p. 56).

Segundo Steiner, somente através do exercício social é que as leis espirituais poderiam encontrar um sentido pleno. A vida social deveria, neste sentido, ser organizada a partir de uma plataforma de consciência espiritual. Como ainda explica Romanelli (2000), a ideia da Trimembração de Steiner constitui um desdobramento da autonomia que o ser humano estaria potencialmente apto a conquistar caso acompanhasse o caminho de desenvolvimento

⁷⁷ Cf. SETZER, Waldemar. **Rudolf Steiner** – biografia cronológica. IN: <http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

cognitivo anunciado sua *Filosofia da Liberdade*: “como extensão da ideia de um ser humano autônomo capaz de assumir uma postura ética diante da vida pessoal e na convivência social, a autonomia entre os três âmbitos da vida em sociedade constituir-se-iam numa questão de conscientização, não havendo o uso de força ou coação” (2000, p.56).

Steiner passou, então, a proferir uma série de palestras nas quais explicitava os fundamentos desse pensamento, buscando alternativas para poder intervir na vida prática de modo a desenvolver um organismo social saudável. Nessa ocasião, fora convidado por membros da Sociedade Antroposófica de Stuttgart para palestrar sobre *Os Pontos Centrais da Questão Social*, título que também anunciaria a sua principal obra sobre a Trimembração do Organismo Social, publicada em 1922⁷⁸. Na plateia, encontrava-se Emil Molt, o diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória que viria a se tornar um dos mais comprometidos colaboradores do Movimento pela Trimembração do Organismo Social.

Seguindo a orientação de Steiner de que os trabalhadores da fábrica deveriam conhecer melhor a intenção de seu trabalho específico para que desenvolvessem uma relação mais humana com relação a ele, Molt os proporcionou uma série de palestras de cunho sócio-educativo que, por sua vez, instigaram-lhes o desejo de poder oferecer aos seus filhos uma educação escolar voltada às necessidades fundamentais do ser humano moderno, contribuindo para o seu desenvolvimento. Molt, então, o convidou para ajudá-lo na organização de uma escola de educação infantil, para os filhos desses operários, que fosse orientada pela sua concepção sócio-antropológica.

A essa época, Steiner nutria a firme convicção de que, por ser a ferramenta essencial do crescimento espiritual que conduziria o ser humano ao seu crescimento enquanto Ser, possibilitando-o atuar coerente e harmonicamente no âmbito social, a educação seria a tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. Deste modo, aceitara o desafio mediante quatro condições: que a escola funcionasse de forma aberta para as crianças de qualquer procedência, capacidade, raça e religião; que a escola fosse co-educacional, instituindo a modalidade de interação sócio-comunitária; que possuísse um currículo unificado de doze anos; e que, sem fins lucrativos, funcionasse sob os moldes da autogestão colegiada, de modo que os docentes fossem os dirigentes e administradores da mesma (o que pressuporia o mínimo possível de interferência governamental) (FREITAS Jr.;MICHELINI, 2001).

⁷⁸ A tradução em Língua Portuguesa desse livro foi publicada, sob título homônimo, pela editora Antroposófica.

A Escola Waldorf idealizada por Steiner, portanto, seria a expressão máxima do Movimento pela Trimembração do Organismo Social, uma vez que buscava, tanto no aspecto pedagógico quanto no seu modelo institucional autogestor, o princípio da liberdade no exercício do pensar, da igualdade no plano político-jurídico, e da fraternidade no seu modelo econômico-administrativo.

Assim, em setembro de 1919, após um período intenso de estudo sobre pedagogia, didática e metodologia com os professores que atuavam de acordo com a recém elaborada proposta pedagógica, nasceria a primeira Escola Waldorf, que ficaria sob direção do próprio Steiner até o episódio da sua morte - o que viria a acontecer seis anos depois, em 30 de março de 1925.

Com a fundação da primeira Escola Waldorf Livre, em Stuttgart, os impulsos da cosmovisão que Steiner edificara ao longo de seu percurso biográfico, denominada *Antroposofia*, puderam ser amplamente aplicados no âmbito do conhecimento pedagógico, dando origem ao que viria a ser posteriormente conhecido como *Pedagogia Waldorf*. Mas, enfim, em que consiste a Antroposofia? E em tendo como princípio fundamental a Antroposofia, quais seriam as características essenciais da Pedagogia Waldorf?



Figura nº 3: A Primeira Escola Wardorf Livre, em Stuttgart. Foto: autor desconhecido

4.2 A Antroposofia: uma introdução ao pensamento de Rudolf Steiner

A partir de 1886, quando decidiu trabalhar no esboço da *Gnosiologia da Cosmovisão Goethiana*, Steiner começou a sistematizar a sua própria forma de observar e compreender os fenômenos relacionados ao homem e ao mundo, denominando-a, a partir de 1904 (ocasião em que, já membro da Sociedade Teosófica, publica *Teosofia e Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos Superiores*), de *Antroposofia*.

Do grego *anthropós*, homem, e *sophia*, sabedoria, a Antroposofia pode ser compreendida como ‘conhecimento do ser humano’⁷⁹. De acordo com Waldemar Setzer (1998)⁸⁰, é uma forma “de conhecimento da natureza, do ser humano e do universo que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana”. Através de seu método, a antroposofia chegou à constatação de que o universo e o ser humano não são constituídos apenas de matéria e energia físicas, redutíveis a processos puramente físico-químicos detectáveis por nossos órgãos dos sentidos físicos (ou suas extensões), preconizando a existência de um mundo espiritual estruturado de forma complexa em vários níveis.

A realidade descrita pela Antroposofia apresenta-se, pois, diferenciada em vários planos, de modo que o plano físico, aquele que pode ser observado através de nossos sentidos físicos, é apenas um deles. A esse plano físico sobrepõem-se os planos mentais e espirituais, que seriam, para Steiner, tão possíveis de serem acessados quanto a realidade física circundante. Assim, a observação comum, reservada ao mundo dos sentidos físicos, seria aplicada apenas diante do plano material, de acordo com o nível de consciência usualmente desenvolvido pelo homem. Entretanto, um desenvolvimento mais acurado de habilidades que são latentes na consciência humana, uma outra forma de observação a ser praticada

⁷⁹ Como esclarece Greuel (1996; 2008), o termo Antroposofia era utilizado antes de Rudolf Steiner por outros filósofos do século XIX para designar concepções diferentes. No sentido aplicado pelo filósofo austríaco, e que pode ser traduzido por “sabedoria do homem”, apresenta um duplo sentido: pode significar um conhecimento espiritual *sobre o homem*, ou um conhecimento espiritual *conquistado pelo homem*. Uma vez que Steiner transcende seu estudo a outras entidades ‘para além’ do ser humano, o autor opta pela segunda acepção, que, em sua opinião, “aponta para um conhecimento que não é dado por revelação e respaldado por uma tradição autoritária, mas sim elaborado pelas forças cognitivas do ser humano”.

⁸⁰ Waldemar W. Setzer (1940 -), Engenheiro eletrônico, é professor titular aposentado do Departamento de Ciências da Computação do Instituto de Matemática e Estatística da USP. Tem atuado como palestrante em vários assuntos ligados à computação, bem como a temas educacionais e filosóficos, dentre eles Antroposofia.

intencionalmente, permitiria ao homem conhecer outras realidades além da material, através do alcance de níveis diferenciados de consciência (GREUEL, 1996; 2008).

De acordo com Marcelo Greuel (*idem*)⁸¹, essa observação ampliada poderia ser compreendida como uma continuação da capacidade de observação do mundo físico, exercitada quando o homem se dispõe a perceber os aspectos da realidade circundante através dos sentidos comumente utilizados. Assim, do mesmo modo como essa observação sensível pode evoluir para diferentes formas de ciência sistemáticas do mundo físico, a exemplo da física, da química, da biologia, a observação ampliada (ou supra-sensível) também pode resultar numa ciência espiritual (noologia⁸²). Utilizando o conceito de noologia para referir-se ao que Steiner denomina de plano supra-sensível, esse autor esclarece que o conhecimento noológico modificaria o aspecto da observação comum, de modo que os fenômenos observados manteriam, evidentemente, suas características apreendidas pelos sentidos físicos, mas seu significado transcenderia o que se percebe apenas através deles. Exemplifica:

o organismo do ser humano, que tradicionalmente é visto como um mero conjunto químico complicado, passa a ser considerado, a partir da observação ampliada, como permeado por forças organizadoras e estruturadoras, obviamente invisíveis para os olhos comuns. Esse conjunto de forças, que não devem ser confundidas com magnetismo ou fluídos sublimes, ou algo do gênero, constitui um segundo aspecto do ser humano, o chamado corpo etérico. E em relação a esse corpo etérico, faz sentido distinguir o corpo físico, ou seja, o aspecto do homem manifesto aos sentidos comuns. Existem outros elementos ainda mais superiores e sutis e, em certo sentido, mais reais no homem (GREUEL, 2008, p. 2).

Ratificando e complementando esse pensamento, Heiner Ullrich (1994), diretor do Instituto de Educação da Universidade de Mainz e especialista em Educação Waldorf, esclarece que essa modalidade ampliada de observação mencionada por Greuel pode ser

⁸¹ Marcelo da Veiga Greuel (Marcelo da Veiga Cron) é doutor em Filosofia, com ênfase em epistemologia. Atualmente é o reitor da Universidade Alanus Hochschule, na Alemanha. Tem colaborado como professor visitante na Universidade Federal do Paraná e, desde 2008, tem ministrado Seminários sobre Pedagogia Waldorf nesta instituição.

⁸² De acordo com o Aurélio, entende-se por noologia “o estudo da mente, a ciência dos fenômenos considerados como puramente mentais em sua origem” (FERREIRA, 2004). A utilização desse termo, portanto, propõe-se a abarcar todos os fenômenos que se referem às atividades práticas do espírito, quer de cunho cognitivo, quer de cunho fantástico ou imaginário. Ao denominar de noológico o conhecimento desenvolvido por Steiner, Greuel posiciona-se de modo a concordar com o filósofo austríaco quando este atribui à sua cosmovisão o status de ciência. Segundo o autor, tudo que é descrito pela Antroposofia é fruto da ampla investigação espiritual, e não simplesmente o resultado da mera reflexão ou de deduções meramente teóricas. Evidentemente, essa posição é fortemente refutada se levada em consideração o conceito hegemônico de ciência herdado pela tradição iluminista e materialista (cf nota nº 13).

desenvolvida através do treinamento meditativo de alguns órgãos da cognição, mediante o que se pode alcançar o conhecimento dos mundos superiores, atingindo-se, deste modo, um terceiro estado mental, em adição aos estados de sono e vigília. Nesse novo estado, todas as impressões dos sentidos são eliminadas, embora toda consciência seja retida. Ao longo desse exercício, o indivíduo situa-se à parte da forma conceitual paralisante do pensar cotidiano e move-se além da fase imaginativa e inspirativa para um outro estágio intuitivo: o da visão clara e precisa. Depois de “a alma ter se tornado um vaso vazio”, se experimenta uma fusão com todo o universo, um estado de unidade com o mundo, mas sem perder a própria essência. Uma vez transcorrido esse processo, o órgão da cognição estaria então capacitado a experimentar “a lógica vivente do mundo espiritual e sua ordem cósmica”⁸³.

A Antroposofia, portanto, parte da convicção de Rudolf Steiner de que a realidade é uma totalidade integrada constituída por elementos físicos, anímicos e espirituais⁸⁴ que se inter-relacionam e que são passíveis de serem estudados cientificamente. Dessa forma, se anuncia como uma Ciência que, comparada à Ciência Natural, desfrutaria de uma maior abrangência: uma vez que a Ciência Natural se restringe à descrição dos fenômenos, realizada pelos sentidos físicos ou inferido por meio destes, a Ciência Espiritual Antroposófica (ou Ciência Oculta⁸⁵), ao postular que o universo material é apenas uma das esferas que compõe a realidade, se ocuparia, também, da descrição dos fenômenos do âmbito espiritual - que seria obtido por meio de supra-sentidos (ou sentidos superiores). Trata-se, pois, de um tipo de cognição integradora que abarcaria tanto os fenômenos que se situam no plano físicos como os suprafísicos.

Da leitura das obras de Steiner, depreende-se que as leis básicas desse mundo espiritual seriam a correlação entre o macrocosmo e o microcosmo (na qual o homem é considerado o mundo em escala microcósmica, e o mundo visto como o homem em uma vasta

⁸³ Conforme mencionado anteriormente, o caminho “iniciático” para desenvolver esses sentidos extra-físicos Steiner apresenta em seu já mencionado livro *Como Adquirir o Conhecimento dos Mundos Superiores: a iniciação*.

⁸⁴ Em Steiner, como já veremos, espírito e alma se diferenciam. “Anímico” se refere à alma (do latim *ânima*), parte imaterial do ser que anima o *corpo físico*. Tanto os homens quanto os animais possuem alma, entretanto, apenas o homem é dotado de espírito. A alma seria responsável pela sensibilidade, pela interação com o que é externo e, no homem espelha a autoconsciência (consciência de si mesmo) que é artefato do espírito (OLIVEIRA, 2006).

⁸⁵ Cumpre observar que o sentido de *oculto* utilizado por Steiner busca designar o que não é acessível aos nossos sentidos físicos, como, por exemplo, a volição, os sentimentos, os pensamentos... Para ele, também o elemento que dá vida a um ser vivo, que é a ‘essência’ da vida, apresenta-se oculto, imperceptível a nossos sentidos físicos. Não se trata, em nenhuma hipótese, da acepção desse adjetivo que atribuiria a esse conhecimento uma conotação de “secreto” ou restrito a um grupo fechado.

escala - ‘macranthropos’) e os processos de reencarnação e carma. Ao discorrer sobre a segunda dessas leis, Ullrich (1994, p.3) assim se manifesta:

thus each individual has a spiritual nucleus which comes down before birth from the spiritual worlds to unite with the physical and mental envelope; at death, it detaches itself from man to be manifested again in his next life on earth. In the next reincarnation, and as a consequence of karma, i.e. the interweaving of successive human lives, the soul picks up on its thread of activity from the previous life. Steiner sees Karma as a question of individual development and thus follows up on the ideas first voiced by the German idealist E.G. Lessing.

deste modo, cada indivíduo tem um núcleo espiritual que ‘desce’ do mundo espiritual por ocasião do nascimento para se unir com o envelope físico e mental; na morte, esse núcleo se separa do homem para se manifestar novamente em sua próxima vida na terra. Na próxima reencarnação, e como uma consequência do carma, isto é, entrelaçamento de sucessivas vidas humanas, a alma relaciona-se com sua linha de atividades de suas vidas passadas. Steiner vê Carma como uma questão de desenvolvimento individual e assim segue as ideias ditas primeiramente pelo idealista germânico E. G. Lessing (Tradução pessoal).

Através dessas leis, Steiner busca chegar a uma completa explanação do desenvolvimento do universo, relacionando-o com a história particular de cada individualidade, e estabelecendo, assim, uma forte ligação entre a ontogênese e a filogênese humana⁸⁶. Buscando aplicar o conceito de metamorfose, descoberto por Goethe para descrever a transformação que ocorre no reino vegetal, a todos os demais reinos da natureza, inclusive ao ser humano, e totalmente orientado pela visão totalizante de Goethe, segundo a qual “na diversidade dos organismos impera o princípio de que em cada fase de desenvolvimento estão contidas outras”⁸⁷, Steiner vê no homem um microcosmo no qual se manifestam todos os elementos que determinaram as etapas evolutivas do macrocosmo.

⁸⁶ Entende-se por *ontogênese* o desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução e por *filogênese* a história evolucionária das espécies (FERREIRA, 2004). Como esclarece Oliveira (2006), a recapitulação da filogênese pela ontogênese também foi considerada por Ernst Haeckel (1834-1919), na continuação de uma ideia enunciada por Darwin. Para Haeckel, porém, a recapitulação consistia na afirmação de que o desenvolvimento do embrião de cada animal repetiria (num curto espaço de tempo) os estágios do desenvolvimento evolutivo de sua espécie - o que denominou de “teoria biogenética”. Embora aponte a possibilidade da teoria de Haeckel poder ter exercido influência sobre a concepção de Steiner quanto à relação filo e ontogênese, a autora sinaliza que o enfoque de Steiner apresenta-se radicalmente diferenciado, uma vez que seria o desenvolvimento anímico da criança que recapitularia o desenvolvimento anímico da humanidade, não havendo, em sua teoria, nenhuma relação direta com o desenvolvimento do corpo físico da criança.

⁸⁷ In: <http://www.sab.org.br/fewb/pw.htm>. Acesso em 07 de maio de 2006.

4.2.1 A Quadrímembração do Organismo Humano

Deste modo, a entidade humana é, para ele, um ser físico, anímico e espiritual que possui quatro corpos intercalados, constituídos pelos quatro elementos representativos dos reinos da natureza. O *corpo físico*, ou “aquilo que a observação sensória descobre no homem, e a concepção materialista considera o único aspecto válido em sua natureza, constitui para a ciência espiritual apenas uma parte, um membro da entidade humana” (STEINER, 1996, p.12). É, pois, o único dos corpos que é visível aos nossos sentidos físicos, e o único que também existe em todos os reinos da natureza (mineral, vegetal e animal). Uma vez que é composto pelas mesmas substâncias que compõem o mundo inorgânico, esse corpo está sujeito às mesmas leis físicas e mecânicas que se aplicam ao mundo mineral.

Assim, pelo corpo físico, que é a expressão do plano mineral, do mundo físico, o homem traz o reino mineral em si.

Permeando esse corpo físico, Steiner identifica um segundo membro da constituição humana, a que denominou de *corpo vital ou etérico* - desta vez atuante de acordo com as leis específicas do plano etérico⁸⁸. Trata-se de uma força que dá vida ao ser, atuando nos fenômenos do crescimento, da regeneração, do metabolismo e da reprodução, por exemplo, e agindo contra os processos de deteriorização, o que faz com que a matéria resista à ação das forças mineralizantes que caracterizam o processo de morte. Poderíamos dizer que as substâncias minerais que compõem o corpo físico estariam sob controle desse corpo etérico durante toda a existência do organismo vivo, retornando à ação das leis físicas do mundo mineral por ocasião da morte. Assim, o corpo etérico é algo que o ser humano compartilha com todos os seres orgânicos.

Em defesa da existência desse novo elemento constitutivo da entidade humana, Steiner esclarece que

falar em tal ‘corpo etérico’ foi considerado, há algum tempo, indicio de uma mentalidade altamente desprovida de espírito científico. Entretanto, isso não ocorreria no fim do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Nessa época se dizia não ser possível que as substâncias e forças atuantes num mineral pudessem transformá-lo espontaneamente num ser vivo. Este deveria conter uma ‘força’ especial chamada ‘força vital’. Era opinião corrente que tal força atua na planta, no animal e no corpo do homem,

⁸⁸ Como esclarece Rudolf Lanz (2003, p.19), “as forças etéricas não se enquadram na ‘causalidade’ mecânica e determinista que prevalece no mundo físico. Por exemplo, a planta cresce ‘para cima’, em sentido oposto à gravidade terrestre. Em outras palavras: o mundo orgânico atua em sentido oposto ao aumento de entropia”.

provocando as manifestações da vida da mesma forma como a força magnética provoca a atração no ímã. A época subsequente, a do materialismo, afastou tais ideias. Os cientistas passaram a dizer que um ser vivo se estrutura exatamente como o faz um ser dito inanimado; que as forças reinantes no organismos são as mesmas que atuam no mineral – apenas de maneira mais complicada, pois formam uma estrutura complexa. Atualmente, só os materialistas mais obstinados persistem na negação desta ‘força vital’. Os fatos ensinaram a muitos cientistas que se deve admitir algo como uma força ou princípio vital (STEINER, 1996, p.12).

Porém, Steiner sinaliza que, ao contrário do procedimento científico usual, que declara a existência dessa força vital a partir de um raciocínio baseado em observação sensorial, esse corpo pode ser observado em um outro plano por todos aqueles que se dispuserem a desenvolver seus órgãos superiores de percepção:

assim como o cego, embora se encontre no meio de cores e de luz, não as pode perceber por falta de um órgão adequado, a Ciência Espiritual ensina que existem muitos mundos ao redor do homem, e que este poderá percebê-lo se, para tal, desenvolver os órgãos necessários. Tal como o cego vislumbra um novo mundo depois de operado, o homem pode conhecer, pelo desenvolvimento de órgãos superiores, mundos bem diferentes do que lhes revelam os sentidos comuns. É da condição dos órgãos de um cego que depende a possibilidade de uma operação; porém os órgãos que permitem ao homem penetrar em mundos superiores existem de forma rudimentar em qualquer ser humano (STEINER, 1996, p. 13-14).

Assim, se pelo corpo físico, que é a expressão do plano mineral/físico, o homem traz o reino mineral em si, pelo corpo etérico, que por sua vez é a expressão do mundo vegetal, o homem traz também, em um segundo plano, o reino vegetal em si.

Ao terceiro membro da entidade humana, portador das manifestações psíquicas de dor, prazer, paixão ou instinto, Steiner denomina de *corpo das sensações ou corpo astral*. Esse corpo, veículo da vida sentimental, é constituído por substâncias ainda mais sutis que o corpo etérico, e está sujeito às leis do plano astral. Como esclarece Romanelli (2000), uma forma de se identificar sensorialmente esse terceiro corpo que permeia o homem é observar os fenômenos de sono e vigília: ao entrar em sono, o homem encontra-se em estado de inconsciência; ao contrário, ao despertar, nele atuam as forças da consciência. A luz da consciência, pois, seria o elemento que atribui ao homem uma existência que extrapola a vida meramente vegetativa, e sem a qual ele não se diferenciaria dos organismos vegetais. Essa

consciência pode ser considerada o atributo através do qual se expressa a sensibilidade conquistada com o corpo astral.

Segundo Steiner, o homem compartilha o corpo astral apenas com os animais, já que somente eles seriam também dotados de consciência (embora ainda manifesta de uma forma rudimentar) e ‘sensibilidade’. Para ele, é um equívoco denominar de sensibilidade a reação comumente observada em algumas plantas que respondem com movimentos (ou de outra forma) a determinados estímulos, pois “o que importa não é uma resposta dada a uma excitação exterior, e sim sua reflexão por meio de um processo *interior*, como alegria ou dor, instinto, cobiça, etc” (STEINER, 1996, p. 15). Os animais, portanto, trazem de inovador com relação às plantas o fato de já apresentarem uma espécie de ‘mundo interior’ constituído não apenas pelos órgãos ‘oculos’ que cumprem funções especializadas, mas também por estados anímicos.

Ora, se pelo corpo físico (expressão do plano mineral/físico) e pelo corpo etérico (expressão do mundo vegetal) o homem traz em si, respectivamente, os reinos mineral e vegetal, pelo corpo astral ou corpo das sensações, expressão do plano astral, o homem traz em si, por sua vez, o reino animal, só que agora em um terceiro plano.

O quarto e último membro constitutivo da entidade humana somente o homem possui: é o *corpo do eu*, ou apenas *Eu*. É esse corpo, para o qual os demais corpos servem apenas de envoltório, que o diferencia de todos os outros seres, e que, portanto, constitui o núcleo autônomo de sua personalidade, o âmago de sua essência, de modo que cada homem em particular seja um ser único e diferente de todos os demais seres humanos:

a palavrinha ‘eu’ (...) é um nome diferente de todos os outros. Quem se põe a refletir de maneira correta sobre esse nome abre a via de acesso à natureza humana. Qualquer outro nome pode ser empregado por todos os homens para designar o objeto que lhe corresponde. (...) Tal não é o caso do nome ‘eu’. Ninguém pode usá-lo para designar outrem. Cada um pode chamar ‘eu’ somente a si mesmo. Nunca a palavra ‘eu’ pode chegar ao meu ouvido para designar a *mim*. Ao designar-se como ‘eu’ o homem dá, em seu íntimo, um nome a si próprio. Um ente capaz de dizer ‘eu’ de si próprio constitui um mundo por si (STEINER, 1996, p. 16).

Assim, podemos dizer que, enquanto os animais atingiram um estado de vigília denominado ‘consciência’, somente o homem desenvolveu a ‘consciência de si próprio’, ou ‘autoconsciência’, e é exatamente essa autoconsciência que lhe permite ter não apenas plena noção de si mesmo frente ao mundo, como também a vivência do presente, sem a qual tudo

cairia no esquecimento. E por meio desse Eu, o homem pode dominar seus sentimentos, seus instintos e suas paixões, atuando sobre tudo o que, nele, é meramente anímico (LANZ, 2005).

Por intermédio de seu Eu, portanto, o homem participa de um plano hierarquicamente superior ao plano astral, denominado de plano espiritual, sendo “portador da alma humana superior” (Steiner, 1996, p.16), aquela cuja imortalidade transcende à morte do corpo físico e a dissolução dos demais corpos (que ocorre processualmente após a morte física). Este constituinte eterno é exatamente aquilo que contém a identidade espiritual de cada sujeito, e que é susceptível de se desenvolver através de sucessivas encarnações em diferentes corpos (físicos, etéricos, astrais), de modo a conquistar novas oportunidades de obter diferentes experiências e se aperfeiçoar.

De acordo com essa perspectiva, pois, o homem não poderia ser simplesmente um animal em estágio mais evoluído, como preconizam as teorias evolucionistas darwinistas e bio-históricas. A diferença não se situaria apenas na existência, no homem, de faculdades mais desenvolvidas e aperfeiçoadas do que nos animais: o homem é fundamentalmente diferente dos animais por inaugurar um novo reino, o humano, que traz em si tanto o reino natural-físico quanto o reino espiritual, estando, pois, sujeito à ação das leis desses dois mundos.

Assim, de acordo com a cosmogênese apresentada por Steiner em *A Ciência Oculta* (2001), o princípio da evolução opera em um diferente sentido: o homem moderno encontra-se na quinta fase planetária do desenvolvimento da terra, cujo desafio é, ao mesmo tempo, consolidar a experiência da individuação e reespiritualizar essa individualidade constituinte. Entretanto, em outras fases desse mesmo desenvolvimento, nem sempre o homem foi homem, assim como nem sempre foi esse o seu desafio, devendo ainda alcançar, em fases subsequentes, estados superiores ao meramente humano. Como esclarece Ullrich (2000, p. 4):

the hierarchy of the natural kingdom - minerals, plants, animals and human beings -represents an ascending order towards spirituality. As the crowning manifestation of creation, human beings combine all four forms of existence or active cosmic forces within themselves. The doctrine of being also leads on to a theory of evolution (or more precisely emanation): animals, plants and minerals have gradually split off from their union with the human being but remain intimately related to him. The world of minerals is in a sense the solid part of man that has remained fixed in the Saturn stage of universal development. Plants were created out of the ethereal vegetative part of man that has not progressed beyond the sun stage. Finally, animals are manifestations of the human body that was already endowed with an animal soul in the moon stage; they merely failed to follow the process of incarnation of the spiritual component of man thereafter. (§) These natural

kingdoms ejected from the process of creation of man today stand opposite man, not as alien things but as beings that are intimately related to him.

a hierarquia do reino natural - minerais, plantas, animais e seres humanos - representa uma ordem ascendente em direção à espiritualidade. Como a manifestação culminante da criação, os seres humanos combinam todas as quatro formas da existência ou forças cósmicas ativas dentro de si. A doutrina do ser também lida com uma teoria da evolução (ou, mais precisamente, emanação): animais, plantas e minerais têm gradualmente rompido suas uniões com os seres humanos, mas permanecem intimamente relacionados a ele. O mundo dos minerais é, de certo modo, a parte sólida do homem que permaneceu fixada no estágio Saturno do desenvolvimento universal. As plantas foram originadas da parte etérica vegetativa do homem, como o que não progrediu além do estágio solar. Finalmente, os animais são manifestações do corpo humano que foram dotados com uma alma animal no estágio lunar, mas que simplesmente falharam em seguir o processo de encarnação do componente espiritual do homem. (§) Esses reinos naturais ejetados do processo de criação do homem encontram-se, hoje, em oposição ao homem: não como coisas estranhas, mas como seres que estão intimamente relacionadas a ele. (Tradução pessoal)⁸⁹.

Como vimos anteriormente, é a presença do Eu que caracteriza o homem. E é através dessa presença que os corpos inferiores do homem desenvolvem funções diferenciadas daquelas que existem nos animais e nas plantas: enquanto o corpo etérico, na planta, possui primordialmente a função de preservar-lhe a vida, atuando contra a morte, no homem, esse corpo também funciona como o ‘guardião’ da memória, de modo que todas as experiências vividas pelo homem ficam ‘gravadas’ em seu corpo etérico. Por outro lado, também do convívio do Eu com o corpo astral, surgiu um conjunto de faculdades a que Steiner denomina ‘alma’. A alma, pois, seria o elemento intermediário entre o Eu e o mundo, entre a

⁸⁹As notas n° 66 e n° 86 já nos anteciparam alguns elementos dessa concepção de Steiner sobre a evolução da espécie humana, conduzindo-nos de certa forma para o desfecho apresentado nesse fragmento. Para o Steiner goethiano, a evolução das espécies, até o surgimento do homem, não se deu de acordo com uma progressão ascendente, conforme preconizava o darwinismo e seus sucessores (como Haeckel), considerando o homem como o resultado da especialização ocorrida na sequência evolutiva dos reinos inferiores. Para Steiner, essa teoria conduz a desdobramentos que “negam o espírito onde este surge em sua forma mais elevada na existência terrena: no homem” (Steiner, 2006, p.102). Goethe, ao contrário, nos conduz a uma visão na qual podemos identificar, no animal, uma criação do espírito, só que ainda situada em um grau anterior, sem a possibilidade de se autovivenciar (já que a autoconsciência é inerente apenas à espécie humana). Segundo Steiner, para chegar à sua configuração atual, o homem teve que se desmembrar de um ser cósmico primordial que incluía a ele e aos demais organismos (como esclarece Ullrich). Os reinos que antecedem o humano, portanto, são refugos da evolução do homem: “não algo do qual ele evoluiu, e sim algo que ele deixou para trás, segregando-os de si, a fim de assumir sua própria configuração física como imagem de sua essência espiritual. O homem é, pois, um ente macrocósmico, que trouxe a si todo o restante do mundo físico e que chegou ao microcosmo pela segregação de todo o resto” (*idem*, p. 317). Nesse caso, o animal é que especializa uma determinada função humana e o homem, por sua vez, contém ao todo aquilo que cada espécie de animal superior especializou. A evolução, assim, assumiu uma característica descendente. E a diferença é marcada não no aspecto físico, corporal, e sim no espiritual. A descoberta do osso intermaxilar, por Goethe, pode ser considerada não só o grande fundamento, mas também um forte argumento a favor dessa abordagem.

corporalidade do homem e o seu elemento espiritual, tendo suas características voltadas tanto a um como a outro elemento dessa polaridade. Assim, só é possível a esse Eu sentir, pensar e agir através da alma.

Segundo Steiner (2001; 2004), portanto, a alma humana tem-se desenvolvido ao longo da História, adquirindo gradativamente algumas das faculdades que, hoje, fazem com que ela se manifeste através de três constituintes essenciais⁹⁰. Mediante a *alma das sensações*, o homem vivencia o mundo interior, trazendo à consciência as sensações provenientes das percepções sensoriais que lhes chegam através do corpo físico. Dos três constituintes da alma, portanto, este é o mais voltado para a corporalidade. Steiner esclarece que o advento da alma da sensação está localizado historicamente por volta do século XX a.C, durante o período da civilização egípcio-babilônico-caldaica, quando, pela primeira vez, o homem pôde definitivamente se integrar ao mundo físico por meio de seus sentidos. Estando o homem, pois, mais voltado à Terra, surgiram as primeiras expressões da nossa ciência, embora ainda não sob forma tão conceitual e abstrata.

Através da *alma do intelecto ou dos sentimentos*, também denominada de *alma da Índole*, o homem formula pensamentos, organiza os sentimentos, edifica todo um universo de representações mentais. “Justamente por ser uma parte intermediária, ela contém aspectos dos outros dois componentes da constituição humana global. A índole, mais voltada para a corporalidade, e a razão, mais voltada para o espírito” (SETZER, 2000, p.12). Segundo Steiner, esse componente da alma começou a se desenvolver e atuar no ser humano ao redor do século VII a.C., quando vimos, ao mesmo tempo, se desenvolver no Oriente, um misticismo orientado para os nobres sentimentos de evitar o sofrimento humano (Buda, Confúcio, etc); no Ocidente, tanto uma racionalidade emergente (Platão, Aristóteles, Thales de Mileto, Pitágoras, etc.) quanto uma sensibilidade para as artes (que se expressa em Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, etc); e no centro europeu, a vivência emocional equilibrada dos celtas e germanos. Trata-se, pois, de um período ao mesmo tempo voltado ao desenvolvimento da faculdade racional, quando são criadas na civilização greco-romana as bases da nossa filosofia e da nossa ciência, e ao desenvolvimento emocional harmonioso, como era a expressão do povo celta.

Finalmente, por intermédio da *alma da consciência*, o homem desenvolve as ‘ideias’, ou consciência dos conteúdos não materiais do mundo - o que o possibilita vivenciar um antagonismo entre seu Eu e o mundo. “Agora o homem não só compreende o mundo e quer

⁹⁰ Ao longo da história do pensamento ocidental, outros filósofos também procederam à descrição das várias almas constitutivas da entidade humana, como por exemplo, Aristóteles.

dominá-lo (para isso bastava a alma do intelecto), mas se sente como um indivíduo em oposição ao mundo, senso que a relação ‘eu-mundo’ se lhe torna quase insuportável” (LANZ, 2005, p.66). Entretanto, essa alma também é aquela que lhe proporciona a autoconsciência e a autoreflexão, que possibilita ao homem também entender a sua própria essência espiritual. De acordo com Steiner, o advento da alma da consciência remonta ao início do século XV, ocasião na qual a civilização pôde presenciar um súbito interesse pela natureza, conquistando um grande desenvolvimento técnico-científico que teve como partida as descobertas de Copérnico, Galilei, Kepler. É a época da ciência aliada à técnica.

De acordo com Steiner, no futuro, quando/se o homem tiver atingido/atingir a plena maturidade e a essa autoconsciência que lhe cabe como tarefa nessa quinta época cultural (já dissemos antes que o desafio do homem agora é consolidar a experiência da individuação e reespiritualizar essa individualidade), ele estará apto, com o seu quarto corpo, o Eu, a exercer uma vigorosa ação nos seus três corpos inferiores, espiritualizando-os. E deste modo, agindo sobre seus corpos inferiores, estará desenvolvendo as novas faculdades e criando os novos membros que constituirão estados superiores ao homem meramente humano. De acordo com Steiner (1996, p.18,19), “essa atuação do Eu sobre os membros inferiores pode ser mais ou menos própria de todo o gênero humano ou totalmente individual, constituindo um desempenho do eu particular sobre si próprio. Toda a espécie humana colabora, de certa forma, numa transformação do primeiro tipo, enquanto a segunda repousa na atividade individual do Eu”.

Assim, o resultado da ação do Eu sobre o corpo astral é a *personalidade espiritual* (na terminologia oriental, *manas*), o que se dá mediante o enriquecimento da alma com ideias e conceitos mais elevados. Ao agir esforçada e conscientemente sobre o corpo etérico, atuando sobre hábitos, temperamento, caráter, o Eu o transforma em *espírito vital* (ou *buddhi*). Finalmente, adquirindo forças para atuar plasmadoramente⁹¹ em seu corpo físico (por exemplo, modificando a circulação do sangue, o pulso), o homem o transformará em *homem-espírito* (ou *atma*). Essa evolução assim descrita consiste no próprio caminho cognitivo que Steiner propõe, de forma ainda incipiente em sua *Filosofia da Liberdade*, e mais amadurecida em suas obras de cunho esotérico (como *Teosofia* e *A Ciência Oculta*).

Algumas palavras se fazem necessárias, ainda, a respeito da dinâmica dos quatro corpos constitutivos do organismo humano com relação os estados de sono, sonho e vigília.

⁹¹ Do grego *plásma*, obra modelada. Para a Antroposofia, a matéria, enquanto energia espiritual condensada, é moldada pela atuação de forças espirituais inteligentes (ação à qual se refere a palavra plasmar).

De acordo com a cosmovisão de Rudolf Steiner, durante o estado da vigília, o homem vivencia a presença dos seus quatro corpos: físico, etérico, astral e do Eu (espiritual). Entretanto, durante o sono, há uma separação entre os dois primeiros e dois últimos, de modo que o corpo astral e o Eu retornam às regiões de onde emanaram, para receberem os impulsos de suas fontes primordiais e haurirem-se de forças renovadas. É o momento em que Steiner diz ocorrer a ‘transformação’ inconsciente entre o que se leva para o mundo espiritual a partir do que se vivenciou no plano físico e o que se traz como produto espiritual para o plano físico.

Uma vez que se desligaram momentaneamente do corpo físico (portador do cérebro, instrumento do pensar) e do etérico (instrumento da memória), os corpos astral e Eu vivenciam essas experiências sem, contudo, manifestarem um pensamento próprio – e igualmente sem a possibilidade de poderem se recordar depois dessas experiências. Num curto período de transição entre o dormir e o despertar, quando o corpo astral e o Eu apresentam-se separados apenas do corpo físico, mantendo ainda uma ligação com o corpo etérico, é possível ao homem ainda exercer algumas de suas funções mentais, como a memória - embora não lhe estejam mais presente àquelas que, necessitando do cérebro para ocorrerem (como o pensar racional e consciente), não podem prescindir do corpo físico. É nesse estágio intermediário entre o sono e a vigília, no qual o Eu transforma suas vivências e recordações em imagens carregadas de simbolismo, que acontecem os sonhos, uma mistura de algumas experiências trazidas do sono com fragmentos de memória.

Além da visão quadrimembrada da constituição humana (corpo físico, corpo etérico, corpo astral, Eu⁹²) e sua inter-relação com os reinos da natureza - um dos principais aportes da cosmovisão antroposófica -, Rudolf Steiner procedeu também à análise e descrição das três atividades anímicas do homem: o *pensar*, o *sentir* e o *querer*, destacando suas relações com a estruturação ternária do ser humano e com os diferentes graus de consciência de sua mente, relacionados aos estados de sono, sonho e vigília.

⁹² Em suas últimas publicações e palestras, Steiner utilizava também a descrição desse organismo como de composição trimembrada: corpo (que incluía o físico e o etérico), alma e espírito.

4.2.2 A estruturação ternária do homem e as três atividades anímicas essenciais

Se observarmos o homem em sua configuração física, poderemos destacar que ele se nos apresenta como uma totalidade integrada. Um olhar ainda mais atento poderá identificar, nessa unidade, uma subdivisão em três partes, de modo a formar em cada uma delas uma concavidade: em uma polaridade, está a caixa craniana (onde localizamos a cabeça), em outra, está a caixa abdominal (na qual localizamos o abdome, ao qual se acrescentam os membros inferiores). Entre essas duas caixas, encontra-se a caixa torácica (onde está o tórax e os membros superiores). Em cada uma dessas caixas, encontramos, respectivamente, três sistemas orgânicos que dispõem de relativa autonomia: o sistema neuro-sensorial, o sistema metabólico-motor e o sistema rítmico-circulatório.

Através de seu sistema neuro-sensorial, o homem percebe o mundo exterior. Esta é a organização sensória que, localizada na periferia do organismo humano, através da maior parte dos órgãos dos sentidos físicos, penetra no interior do seu organismo por meio dos nervos, tendo seu centro de atuação no cérebro, localizado na cabeça. Da mesma forma, o sistema metabólico-motor manifesta-se através de todos os processos metabólicos que, como os movimentos peristálticos, digestivos e secretivos, possuem seu centro na parte abdominal do corpo humano. Entre os sistemas neuro-sensorial e metabólico motor, está o sistema rítmico que, localizado na região intermediária do organismo humano, compreende os mecanismos da respiração e da circulação sanguínea.

Segundo Steiner, a cada um desses três sistemas orgânicos encontra-se relacionada uma das três forças através das quais se manifesta nossa vida anímica: “em outras palavras, cada um desses três sistemas forma a base física e a condição prévia para o desenvolvimento de uma dessas energias anímicas” (AEPPLI, 1955, p.10). Assim, enquanto o nosso pensar, como atividade intelectual, está relacionado com o nosso sistema neuro-sensorial, “base orgânica para a atividade do representar”, o nosso querer, ou toda a nossa atividade volitiva, se acha em íntima relação com o sistema metabólico-motor. Entre esses pólos, ocupando uma posição mediadora entre aquelas duas outras atividades anímicas, está o sentir, por sua vez relacionado ao sistema rítmico.

Steiner pontua que essas três instâncias devem ser igualmente estimuladas e valorizadas, cada uma através de uma modalidade de linguagem específica. Conforme destaca, o pensar deve ser exercitado através da linguagem cognitiva, lógica; o querer através

da linguagem corporal, pela ação; e o sentir por meio de uma linguagem onírica, voltada à imaginação, de modo a propiciar a vivência de imagens.

As atividades anímicas do pensar, do querer e do sentir, a que estão relacionados os três mencionados sistemas orgânicos, refletem também as suas características no campo espiritual - desta vez através dos três estados a que denominamos consciência (vigília), inconsciência (sono) e semi-consciência (sonho). Assim, podemos constatar que somente nossa vida representativa (o nosso pensar intelectual), por ser regida pelos processos neuro-sensoriais, é experimentada de forma consciente, enquanto que a vontade⁹³, ao apoiar-se nos processos metabólicos do organismo, é experimentada no mesmo grau de consciência letárgica que caracteriza o sono profundo: só ‘tomamos consciência’ da atividade de nossos órgãos, como rins, baço ou fígado, por exemplo, quando, eventualmente, em estado de desequilíbrio acarretado por algum processo de enfermidade, esses órgãos se nos manifestam através de sintomas dolorosos. A respeito dessa característica inconsciente subjacente aos processos que regem o sistema metabólico-motor, discorre Rudolf Lanz⁹⁴ (2003, p.32):

podemos estar conscientes do movimento que queremos fazer com o braço (meta fixada) e da posição final atingida (meta alcançada). Em ambos os casos, trata-se de uma atividade do neuro-sensorial (representar, pensar, observar). Mas a transmissão do nosso intento ao nosso sistema motor, a observação ‘do que se passa dentro de nós’ até a realização do nosso impulso volitivo, tudo isso permanece mergulhado na mais profunda inconsciência.

A título de exemplificação, podemos recorrer a uma situação relacionada com a motricidade: um aprendiz em suas primeiras lições de direção automobilística. Com o seu pensar, o aprendiz sabe que necessitará utilizar os dois pés para acionar três pedais com funções diferentes, e que algumas vezes terá também que usar os dois pés simultaneamente -

⁹³ Como esclarece Lanz (2003), quando aqui se fala em vontade, não se trata da acepção desse vocábulo associada à percepção consciente, mas sim de um impulso bruto que está subjacente a todos os demais impulsos vitais. Segundo o autor, a vontade, enquanto qualidade instintiva, de cunho animalesco e não orientada pela inteligência, tem sua ação-expressão associada à conservação da vida e à perpetuação da espécie (vide os órgãos sexuais na região abdominal dos animais superiores e do homem). Os movimentos, por sua vez, teriam, biologicamente, a função de ajudar o impulso da vontade.

⁹⁴ Rudolf Lanz (1915-1998) nasceu na Hungria e imigrou para o Brasil em 1940. Graduiu-se e doutorou-se em Direito. Foi o co-fundador da Escola Higienópolis, inaugurada em 1956 em São Paulo, hoje denominada Escola Waldorf Rudolf Steiner - a primeira escola Waldorf do Brasil. De 1959 a 1981, foi presidente da Associação Pedagógica Rudolf Steiner. Em 1982, foi um dos fundadores da Sociedade Antroposófica no Brasil, da qual se tornou presidente. Dedicou-se à tradução de várias obras de Steiner para o português e escreveu algumas obras nas quais se encontram explicações sobre a Antroposofia.

tudo isso enquanto ele ainda executa outras ações com seus membros superiores... Igualmente com o seu pensar, ele distingue os pedais, identificando a função de cada um e o grau de pressão que deverá recair sobre eles - e ainda sabe o que devem fazer as mãos em cada situação em que utiliza cada pedal. Entretanto, quando começa a movimentar o carro, nem sempre a ação de seus pés acompanha o seu pensar, nem sempre o movimento dos pés corresponde ao que ele sabe, com o seu pensar, que deve fazer. Coordenar os movimento dos pés, e ainda associá-los às ações de suas mãos, é algo que o seu pensar já sabe, mas o seu querer ainda não aprendeu. À medida que exercita esses movimentos e vai experimentando coordená-los, eles vão sendo integrados e se tornam inconscientes: o aprendiz passa a realizá-los sem ‘ficar pensando’ na função de cada um, nem nos demais movimentos de outros membros que deverão estar associados a tal ação. Então, podemos dizer o querer também aprendeu. O movimento, portanto, necessita da repetição, de ritmo. Só então é internalizado, passando a ser executado inconscientemente.

Entre os estados de consciência (cabeça-pensar) e inconsciência (abdome/membros-metabolismo/movimento), apresenta-se, finalmente, um estágio intermediário que, caracterizando o sentir (cuja metáfora é o coração, órgão do sistema rítmico circulatório) é regido pelo estado de semi-consciência. O sentir, enquanto mediador das outras duas polaridades, corresponderia, assim, a uma espécie de consciência onírica⁹⁵ tal qual a que possuímos quando estamos sonhando.

Assim, novamente recorrendo a Lanz (*idem*), poderíamos afirmar, com Steiner, que “mesmo quando estamos plenamente acordados e conscientes (vigília), sonhamos em nossos sentimentos (circulação-respiração) e dormimos profundamente em nossa vontade (metabolismo- motricidade)”. O seguinte diagrama⁹⁶, ao sintetizar a dinâmica dessas correspondências, possibilita uma melhor visualização das relações supra mencionadas:

⁹⁵ Do grego *óneiros*, relativo a *sonhos*. No sentido utilizado na Antroposofia, diz respeito a uma consciência imagética, como a que temos quando estamos sonhando, mas que igualmente pode ocorrer quando estamos acordados e temos a vivência de imagens interiores, como, por exemplo, quando planejamos a pintura de uma tela, ou quando ouvimos uma música que nos emociona.

⁹⁶ Trata-se do registro esquemático apresentado pela Dr^a Sônia Setzer em seu curso intitulado “Os tipos constitucionais e o desenvolvimento da criança e do educador”, ministrado no Encontro Regional de Jardins de Infância Waldorf da Bahia que foi realizado no período de 31 de outubro a 02 de novembro de 2008, em Lauro de Freitas (Ba). Observa-se que a palestrante ampliou o esquema anteriormente elaborado por Rudolf Lanz, seu genitor, em sua publicação *A Pedagogia Waldorf* (2003).

1. Órgãos:	cérebro, sentidos	pulmão, coração	do metabolismo, membros
2. Sistema fisiológico:	neuro-sensorial	rítmico	metabólico-motor
3. Relação c/ o mundo:	centrípeta	troca	centrífuga
4. Estado de consciência:	consciência plena (vigília)	semi-consciência (sonho)	inconsciência (sono)
5. Atividade anímica:	Pensar	Sentir	Querer

Essas duas concepções aprofundadas por Steiner em sua Antroposofia, ou seja, a constituição quadrimembrada do homem e a visão tríplice do organismo humano, foram amplamente aplicadas pelo filósofo austríaco à sua visão de desenvolvimento humano. Ampliando e aprofundando a teoria aristotélica sobre a estruturação da vida segundo os setênios, Steiner explica o desenvolvimento corporal e anímico da criança segundo os princípios gerais evolutivos que se sucedem em ciclos de sete anos. Cada um desses setênios é marcado por grandes modificações biológicas, fisiológicas e anímicas, associadas ao desenvolvimento dos quatro corpos que formariam a entidade humana.

4.2.3. Os setênios: a concepção antroposófica do desenvolvimento humano

De acordo com a cosmovisão antroposófica, ao nascer, o homem já possui os quatro corpos de que é constituído. Esses corpos, porém, vão sendo liberados durante os ciclos do desenvolvimento humano, colocando à disposição do homem novas possibilidades que, até então, lhes eram apenas latentes.

Antes do advento do nascimento físico, o homem em formação encontra-se protegido pelo envoltório físico materno, ainda sem contato direto com o mundo exterior. O nascimento marca o processo de amadurecimento do corpo físico, quando então o ser humano pode ser liberado desse invólucro para estender seus sentidos à atuação direta do mundo exterior (que, por sua vez, passa a exercer sobre ele a influência que antes cabia ao envoltório materno): “a

ação das forças e humores desse último deve ser substituída pelas forças e elementos do mundo físico exterior” (STEINER, 1996, p.23).

À semelhança do corpo físico, os demais membros constitutivos do ser humano passam também por um período de maturação até o seu ‘nascimento’, embora esse período seja mais duradouro do que os nove meses de gestação do corpo físico. Deste modo, considerando o desenvolvimento do recém-nascido até a puberdade, podemos identificar o que Steiner denomina de três nascimentos do ser humano.

Assim, quando o corpo físico nasce, o corpo etérico, em processo de amadurecimento, ainda mantém uma forte ligação com as forças etéricas universais, necessitando de um longo período de sete anos para poder liberar-se. Durante esse tempo, exerce uma intensa atividade plasmadora sobre o corpo físico. A manifestação externa do término dessa ação plasmadora é a expulsão dos dentes de leite e sua substituição pela dentição definitiva, o que ocorre aproximadamente aos sete anos de idade. A partir desse momento, ao tornar-se autônomo, o corpo etérico poderá, então, dedicar-se às suas novas tarefas – sem, contudo, deixar de exercer sua função primordial: manter o organismo com vida. Anuncia Steiner (1996, p.22):

antes da segunda dentição, o corpo etérico autônomo não atua no homem. Assim como dentro do ventre materno o corpo físico recebe as forças que não são suas, desenvolvendo paulatinamente, dentro desse envoltório, as forças próprias, o mesmo acontece com as forças do crescimento até a troca dos dentes. Nesse ínterim, o corpo etérico desenvolve as forças próprias além daquelas que herdou. Durante esse período de libertação gradativa do corpo etérico, o físico já possui autonomia. O corpo etérico ainda está preparando o que mais tarde irá transmitir ao corpo físico. Os dentes definitivos são o ponto final desse trabalho, que substituem os herdados. Eles são a incrustação mais sólida no corpo físico, e por isso aparecem em último lugar nessa época da vida.

Entretanto, embora o invólucro etérico tenha-se rompido ao final do período correspondente aos sete primeiros anos de vida, outorgando ao corpo etérico sua autonomia, subsiste ainda um envoltório astral que ‘gestará’ o corpo astral até aproximadamente a entrada da puberdade, quando esse corpo igualmente se tornará autônomo. O quarto corpo, o corpo do Eu, só é liberado de seu invólucro a partir dos 21 anos de idade, ocasião em que o homem torna-se mais consciente, alcançando o que a nossa cultura denomina “maioridade”.

No período compreendido entre o nascimento do corpo físico até os sete anos de idade, denominado primeiro setênio⁹⁷, assistimos ao encontro entre a parte espiritual da individualidade - o Eu - e a parte biológica. Todo esse setênio, como esclarece Gudrun Burkhard⁹⁸ (2000, p.44), tem como cenário a reestruturação das substâncias herdadas e a individuação somática, uma vez que, nesse estágio, a hereditariedade apresenta-se bastante evidente nas células do organismo humano:

(...) as proteínas, principalmente do recém-nascido, foram formadas pela mãe e têm de ser eliminadas. Primeiro o bebê perde peso, para depois ganhá-lo novamente. Uma grande parte dessas substâncias herdadas será eliminada pelo organismo, e assim novas substâncias, oriundas da alimentação do bebê, são aqui já orientadas e estruturadas pela própria individualidade”.⁹⁹

Nessa fase, a criança é um organismo totalmente sensorial. Enquanto em estágios posteriores de seu desenvolvimento o indivíduo experimenta o sabor dos alimentos, por exemplo, com a boca, o palato e a língua, especialmente nos três primeiros anos de vida, o sabor lhe é vivenciado através de todo o seu organismo: “a criança saboreia até com os membros o leite materno e a primeira alimentação (...). O sabor acompanha todas essas funções [físicas]; e, da mesma forma, estende-se a todo o organismo da criança algo que normalmente se localiza apenas nos olhos e nos ouvidos” (STEINER, 2005, p.11,12).

Aqui, a criança está sob ação das forças plasmadoras do corpo etérico em gestação, que irá exercer sua influência a partir da cabeça para todo o seu organismo. Como ratifica o Dr. Bernard Lievegoed (2001, p.22), pode-se constatar “uma prioridade de desenvolvimento de cima para baixo: da cabeça em relação ao tronco, dos ombros em relação à bacia, do crânio cerebral em relação ao crânio facial, dos olhos em relação à mandíbula inferior, etc”. Este,

⁹⁷ Ampliando e aprofundando a teoria aristotélica sobre a estruturação da vida segundo os setênios, Steiner explica o desenvolvimento da criança segundo os princípios evolutivos que compreendem etapas de sete anos. Cada um desses setênios são marcados por grandes modificações biológicas, fisiológicas, anímicas e espirituais.

⁹⁸ Filha de imigrantes alemães que vieram ao Brasil na década de 20, a Dr^a Gudrun Burkhard (1929 -), brasileira, é a fundadora da medicina antroposófica no Brasil e da Clínica Tobias, em São Paulo, que se tornou um centro de referência de medicina antroposófica no país.

⁹⁹ A Dr^a Burkhard (2000) esclarece, ainda, que esse processo de troca dessas substâncias se dá acompanhado das inúmeras crises de ordem somática que acometem a criança nesse estágio de seu desenvolvimento, manifestadas através das inúmeras doenças infantis como sarampo, rubéola, caxumba, etc. Essas doenças, inclusive, são, em sua maioria, eruptivas, e se fazem acompanhar pela eliminação, através da pele e mucosas, de uma grande quantidade de substâncias. É, inclusive, fundamentada nessa compreensão que a medicina antroposófica não incentiva a utilização das vacinas como mecanismo preventivo da aquisição dessas doenças infantis (A Dr^a adverte, aqui, que a paralisia infantil não é considerada doença infantil, no “sentido costumeiro da palavra”).

pois, é o período do desenvolvimento da criança essencialmente voltado para a sua base física; tudo nela está relacionado com o seu organismo, com o desenvolvimento de seus órgãos.

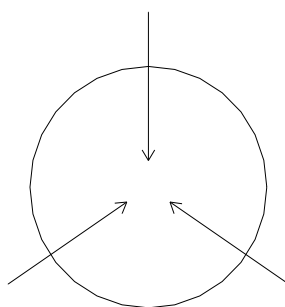
Sob ação das forças plasmadoras, a criança encontra-se totalmente entregue aos processos vitais típicos do corpo etérico, como alimentação, sono, metabolismo, ação inconsciente, movimentos descontrolados, etc. Aliás, o fato de a criança, nesse período de seu desenvolvimento, atuar no mundo de modo predominante inconsciente justifica-se, sobretudo, pela existência de um corpo astral que ainda se encontra em estágio bastante rudimentar. A criança, então, dorme durante grande parte do seu dia e, mesmo quando está acordada, opera de forma muito elementar com sua consciência.

Segundo Steiner (2005), nesse estágio do desenvolvimento da criança, não existe ainda nenhuma separação entre corpo, alma e espírito, de modo que tudo que atua no ambiente externo à criança, ela vivencia interiormente. A criança é, pois, um ser “sensorial imitativo”, reproduzindo, através da imitação, tudo que a circunda: todo o seu aprendizado se realiza através da imitação¹⁰⁰. Assim, a criança está aberta ao mundo, de modo que as impressões sensoriais que absorve inconscientemente, quer relacionadas ao ambiente físico que a rodeia, quer ao clima emotivo que a envolve - ou ainda aos sentimentos que a rodeiam -, tudo isso penetra profundamente em seu organismo. O corpo etérico plasma nessa idade o corpo físico, formando os órgãos, criando disposições e influenciando funções metabólicas. Isso permite que sejam exercidos efeitos muito profundos sobre a organização física e psíquica do pequeno ser em formação, ativando positiva ou negativamente o desenvolvimento de seus órgãos (LANZ, 2003). Como assevera Steiner (1996, p. 24), esses efeitos se farão sentir por toda a vida:

Durante esse período, os órgãos físicos devem assumir formas definidas; sua estrutura recebe certas tendências e rumos. O fenômeno do crescimento ainda existe mais tarde, mas sempre se produz de acordo com as formas elaboradas durante o período aludido. Se as estruturas foram elaboradas corretamente, o crescimento conduzirá a formas apropriadas; caso contrário, haverá deformações.

¹⁰⁰ É importante destacar que Piaget (1971; 1977; 2003), assim como Steiner, destaca a importância da imitação no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança, salientando que a imitação é um instrumento ou uma técnica utilizada pela criança nos primeiros meses de vida e que corrobora para seu aprendizado sensorio-motor e da linguagem. Entretanto, enquanto para Piaget a imitação só é destacada como meio de aprendizado mais ativo na criança até os dois ou três anos de idade, Steiner estende essa importância ao longo de todo o primeiro ciclo de sete anos. E, referindo-se ao que Steiner denomina de ‘ser sensorial imitativo’, Piaget assim se expressa: “(...) na fase em que a criança mais imita, ela imita com todo o ser, identificando-se com o objeto imitado” (1977, p. 11).

Durante esse primeiro setênio, pois, a relação mais importante da criança com o mundo exterior transcorre de fora para dentro, e como ela está totalmente exposta sensorialmente a esse mundo, ainda não estabelece, como ocorre com um adulto, nenhuma resistência entre si e o meio ambiente que a cerca. O diagrama abaixo nos ajuda a construir uma imagem desse fenômeno¹⁰¹:



É importante assinalar também que, assim como essas impressões do mundo externo atuam sobre a criança mediante uma força centrípeta, também a criança exterioriza imediata e diretamente o que vivencia em seu interior através das forças centrífugas dos impulsos motores a que Steiner denomina de “vontade” – o *querer*. É, pois, um ser eminentemente metabólico-motor, no qual predomina o fluxo da vontade. E, uma vez que a vontade é a mola propulsora do movimento, assistimos a um ser que gradualmente vai conquistando, através do movimento, o espaço: engatinha, ergue-se, equilibra-se, começa a andar.

O *andar*, juntamente com o *falar* e o *pensar* – que, segundo Steiner, deveriam ser conquistados na vida do infante exatamente nessa ordem – são as três faculdades essenciais que a criança desenvolverá nesse primeiro ciclo de sua vida. Para Steiner (2005, p.13), o ato de andar é muito mais complexo e abrangente do que o que usualmente costumamos conceber com relação a esse ato, inclusive pela relação subjacente que estabelece com as forças cósmicas da gravidade:

¹⁰¹ In: LIEVEGOED, 2001, p. 15.

(...) aprender a andar implica colocar-se em posição de equilíbrio diante do mundo espacial. Enquanto crianças, nós procuramos colocar as pernas em tal relação com as forças da gravidade que, com isso, possamos obter o equilíbrio. Aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nela engajar o próprio organismo.

Para ele, este impulso que possibilita ao organismo humano, diferentemente do que ocorre no mundo animal, colocar-se de pé e em equilíbrio diante do mundo espacial jamais deveria ser concebido como a simples resposta à ação de forças naturais intrínsecas da criança; antes, deveria ser compreendido como uma primeira atuação do Eu da criança, uma significativa característica que justifica, para o Steiner Goethiano, a diferenciação do reino humano como mais um além do animal.

A partir da orientação espacial da criança, desenvolve-se, segundo Steiner, o seu falar. Como esclarece, a ciência da época já havia preconizado a existência de uma relação intrínseca entre movimento e fala quando identificou que os movimentos da mão direita, ao acionarem a área localizada no hemisfério esquerdo do cérebro¹⁰², provocam o fenômeno da fala. Embora considerasse que tal descoberta já representava um grande avanço nesse estado da arte, Steiner advertia que essa era ainda uma compreensão apenas parcial desse fenômeno. A criança aprende a falar, num primeiro momento, com todo o seu corpo: “a fala não provém unicamente do movimento da mão direita, correspondente à circunvolução do lado cerebral esquerdo, mas de todo o organismo motor da criança” (STEINER, 2005, p.16). Deste modo, o ato de orientar-se no espaço, o movimento das pernas, o articular das mãos, todos esses movimentos exteriores são *metamorfoseados* em movimentos de fala: “a vida se manifesta primeiramente em gestos, e os gestos transformam-se interiormente no elemento motor da fala. Assim, o falar é um resultado do andar, isto é, do orientar-se no espaço” (*Idem*).

Neste sentido, o modo como a criança aprende a converter os seus movimentos dos pés e dos braços em gestos consequentes que a relacionam com o mundo espacial exterior é transmitido ao cérebro e *plasma* o aspecto motor da fala, repercutindo-se diretamente em determinados aspectos dessa modalidade de linguagem: “quem é capaz de discernir essas coisas sabe que cada som, especialmente cada som palatal, soa diferentemente numa criança que tropeça ao andar e numa criança que caminha firme. Todo o matizado da fala é devido à organização motora” (*Idem*).

¹⁰² Trata-se da região do córtex frontal esquerdo do cérebro, denominada “área de Broca” em homenagem ao seu descobridor, o neurologista francês Pierre Paul Broca (1824-1880).

Da mesma forma como o falar emerge do movimento humano, o pensar surge, posteriormente, a partir da fala¹⁰³. Entretanto, conforme adverte Steiner, uma vez que a criança é um ser que imita interiormente o que é realizado em seu entorno, o maior prejuízo que podemos causar-lhe é dar-lhe mensagens dúbias, é provocar-lhe confusões pelo pensar. Quando o que predomina é a clareza de pensamento ao seu redor, a criança, sendo um ser sensório imitativo, reproduz “interiormente, no organismo físico, também o elemento espiritual com o qual po[de] extrair da fala um pensar correto” (*Idem*, p. 19).

As etapas do andar, do falar e do pensar ocorrem antes que a criança apresente uma disposição para a memória, pois o corpo etérico, suporte para esta atividade, ainda não fora suficientemente liberado. Aproximadamente aos três anos de idade, uma parte do corpo etérico, inicia um processo de descolamento, liberando a parte correspondente à cabeça, que começa, ainda que de modo rudimentar, a exercitar as faculdades da memória e da inteligência. O sistema nervoso ainda se encontra em maturação, mas o processo de mielinização já avança um pouco, de modo que a criança começa, de forma ainda incipiente, como se fosse um *flash*, a usar a memória¹⁰⁴, evidenciando possuir a primeira ‘noção consciente’ do Eu - momento em que tem o primeiro *insight* de que o mundo e ela são duas coisas diferentes. Trata-se do primeiríssimo reconhecimento de sua individualidade, quando em sua fala já a escutamos anunciar esse advento: em vez de “fulano quer”, a criança diz: “Eu quero”. Diz Lanz (2003, p.45):

as impressões sensoriais, que até esse momento haviam penetrado como que diretamente no corpo etérico para exercer seu efeito plasmador sobre o corpo físico, deixam de ter essa passagem completamente livre, sendo represadas e guardadas sob a forma de memória. Aparece uma cisão entre o imediatismo da vivência e a conservação do fato sob forma de representação mental, imagem da memória, etc. Ao mesmo tempo, a continuidade das imagens gravadas faz surgir a primeira consciência do próprio eu. A criança que até esse tempo havia falado de si própria usando o próprio nome (...) passa a empregar o pronome na primeira pessoa; essa é uma primeira auto-afirmação do eu – em geral acompanhada ou precedida de um período em que a criança parece particularmente teimosa e cheia de oposição.

¹⁰³ Outros estudiosos, ao buscarem uma compreensão psicogenética do desenvolvimento humano e do conhecimento, também identificaram uma intrínseca relação entre pensamento e linguagem, como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Para Piaget (2003), o advento do pensamento propriamente dito tem como base a linguagem: o pensamento se dá com a interiorização da palavra. Vygotsky (1993), por sua vez, esclarece que só depois que aprendemos a falar é que o nosso pensamento se torna verbal e a nossa linguagem racional.

¹⁰⁴ Vale ressaltar que a memória utilizada nessa fase do desenvolvimento da criança é ainda bastante elementar. Como veremos adiante, é no segundo setênio que se converterá em imagens mais duradouras e somente no terceiro setênio que se transformará em memória ‘conceitual’, sob ação do raciocínio abstrato.

Do nascimento até os sete anos, portanto, o corpo etérico vai conquistando gradualmente sua autonomia e, à medida que suas forças vão-se liberando do corpo físico, a memória e a inteligência vão-se manifestando cada vez mais. O momento em que se dá a expulsão dos dentes de leites, as células hereditárias mais duras do corpo, sinaliza que o corpo etérico concluiu, enfim, o processo de reestruturação orgânica e substancial, liberando suas forças para novas funções, como, por exemplo, a aprendizagem. Enquanto o corpo etérico não atinge este estágio, nada deveria ser racionalizado:

o que deve desenvolver-se nesse corpo etérico antes do sétimo ano, quanto a representações, hábitos, memória, etc deve fazê-lo “espontaneamente”, tal como o fazem os olhos e as orelhas no ventre da mãe sem que haja intervenção da luz exterior... (STEINER, 1996, p. 25).

Com a segunda dentição, o corpo etérico se liberta de seu envoltório etérico; começa então a época em que se pode exercer sobre ele uma influência pedagógica externa (*Idem*, p. 29).

Deste modo, ministrar conhecimentos teóricos, ou ensinar a criança a ler e escrever precocemente, é algo que desvia as forças vitais que estão, nessa fase, plasmando o corpo físico e dando suporte para a força ativa dos membros da criança. Isso subtrai da criança o que mais tarde, na fase adulta de sua vida, será extremamente necessário para o desenvolvimento da sua ação, do seu querer, da sua vontade, “a ponto de poderem surgir, em torno dos 56 aos 63 anos (época em que as forças se liberam do âmbito da cabeça), fenômenos de desvitalização precoce ou mesmo esclerose, se isso não for compensado preventivamente (BURKHARD, 2000, p.51). É preciso que, primeiro, o corpo físico dê o sinal de sua maturidade e solidez estrutural - indicativo de que essas forças já poderão ser metamorfoseadas para a memória e o intelecto - para que a criança seja, então, conduzida ao aprendizado escolar¹⁰⁵.

Pudemos observar que, mesmo em se tratando de um período em que se pode identificar uma determinada constelação anímico-mental que justifica o agrupamento desses anos iniciais num bloco a que se denomina primeiro setênio, esses sete primeiros anos de desenvolvimento da criança apresentam algumas especificidades que possibilitam, ainda, sua

¹⁰⁵ É por esta razão que, como veremos adiante, a Pedagogia Waldorf coloca as crianças na 1ª série, em geral, apenas depois dos 6 anos e meio. E é por essa razão também que os educadores, médicos e demais profissionais que atuam em consonância com os fundamentos antroposóficos posicionam-se veementemente contrários à alfabetização precoce, atualmente tão estimulada por parte das leis e órgãos responsáveis pela educação infantil.

subdivisão em três momentos ainda menores. A Dr^a Burkhard (2000, p.51) nos apresenta uma síntese das características desses três pequenos blocos:

(...) no primeiro setênio temos, de zero a três anos, uma característica que é o domínio das forças formativas da cabeça . Dos três aos cinco anos já despertam mais os sentimentos da criança, sua busca pela admiração do mundo. E na fase dos cinco aos sete anos, em que a vontade da criança se torna cada vez mais manifesta, ela entra para a fase pré-escolar, sendo preciso tomar o maior cuidado para não prejudicar sua vontade, a força ativa de seus membros – o movimento -, integrando-a gradativamente ao social sem, porém, querer ministrá-lhe ensinamentos teóricos ou até ensiná-la a ler e escrever.

Assim como durante o primeiro setênio o corpo etérico estava voltado para o seu próprio desenvolvimento e para a atuação sobre o corpo físico, só conquistando sua autonomia por ocasião dos sete anos de idade, o corpo astral trará para si, no segundo setênio, a função de não apenas cuidar do seu próprio desenvolvimento, mas também de atuar sobre o corpo etérico - até que, com a puberdade, se torne também autônomo. O segundo setênio, que compreende o período que transcorre dos sete aos catorze anos de idade, marca, pois, o desenvolvimento do corpo astral.

Nesse estágio do desenvolvimento físico da criança, dá-se o amadurecimento de seu sistema rítmico, composto pelo coração (cujo ritmo se expressa na pulsação cardíaca, na qual o coração se contrai, absorvendo o sangue periférico, e se expande, enviando sangue para todo o organismo) e pelo pulmão (cujo ritmo se expressa através da respiração do ar: inspirar é conduzir para dentro o ar, expirar é expulsar de dentro o ar).¹⁰⁶ Esses dois ritmos, nessa fase, estão muito mais harmonizados entre si, permitindo que a criança, agora, esteja aberta para as novas experiências que já envolvam a noção de ordem e estrutura:

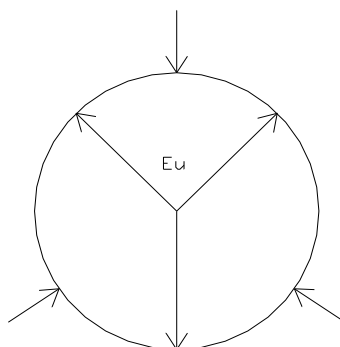
(...) os processos rítmicos da segunda infância estão no âmago da busca por significado, por reciprocidade e por continuidade no mundo pela criança. O modo rítmico permite que ela perceba o mundo como um universo criador de ordem, com padrões, o qual celebra a diversidade dentro do contexto da

¹⁰⁶ Vale observar que o pulmão e o coração desenvolvem suas atividades de contração e expansão, a partir do segundo setênio, acompanhando ritmos cósmicos solares - o que evidencia que a relação desse sistema rítmico com o cosmos é existencial. A Dr^a BURKHARD (2000, p.53) esclarece ainda que “a pulsação média de 72 batimentos por minuto expressa a vida média do ser humano; em 72 anos, o movimento de precessão do sol é de 1 grau . Se vivermos 72 anos, sendo que o ano tem 360 dias, teremos no total 25.920 dias. Respiramos 18 vezes por minuto, ou seja, 1.080 vezes por hora, o que significa 25.920 vezes por dia; e 25.920 dias é o que se denomina um ano platônico: é o tempo que o sol leva, em seu movimento de precessão, para passar pelas doze constelações do zodíaco”.

forma estruturada. A criança está igualmente atenta a padrões de integração (formas e origens comuns) e exemplos de diferenciação (singularidade e objetividade). Durante a segunda infância, a criança exibe uma espécie de ‘compreensão estética’ do mundo, enraizada em sua vida interior, emocional e rítmica (Steiner, 1982, p.71).

Enquanto a criança de zero a sete anos encontrava-se totalmente exposta ao meio ambiente, a criança que se desenvolve nesse momento já conquistou uma relação de troca com o ambiente físico - o que pode ser inclusive visualizado através do fenômeno da respiração. Como esclarece a Dr^a Burkhard (2000, p.53), “inspira-se não apenas o ar – na realidade, o mundo inteiro é inspirado. É nesta fase que o mundo externo chega até nós, e nós, a partir de dentro, podemos manifestar-nos e expandir-nos no mundo”.

Como ocorreu com relação ao primeiro setênio, aqui também recorreremos a um diagrama para ilustrar esse fenômeno¹⁰⁷:



Do ponto de vista do desenvolvimento anímico da criança, o amadurecimento do corpo astral impulsiona uma intensa vivência, que se expressa através das qualidades do sentimento e da emoção - o *sentir*. Sob ação externa do corpo astral, o corpo etérico do infante caminha em direção a uma gradual transformação no que diz respeito às suas inclinações, seus hábitos, sua consciência, seu caráter, sua memória e seu temperamento. Nessa fase, o alimento mais importante para esse corpo etérico é o cultivo à fantasia, num primeiro momento, seguida de

¹⁰⁷ In: LIEVEGOED, 2001, p. 15.

modelos e ideais, ou tudo que possa orientar o futuro jovem por seu valor intrínseco e seu sentido: e “isso ocorre com tudo o que atua através de imagem e por analogia” (STEINER, 1996, p.29).

Como esclarece Steiner, nessa fase, a criança tem uma atitude “estética” diante da vida: o mundo lhe fala não pelo seu conteúdo conceitual, mas por seu aspecto e pela configuração de seus fenômenos. Ela quer “imagens”: a força mestra para o aprender é a capacidade de vivenciar intensamente imagens interiores. Através dessas imagens, possuidoras de livre acesso ao mundo dos sentimentos das crianças, é que, natural e gradualmente, dá-se o desenvolvimento do seu pensar abstrato (Lanz, 2003). Diz Steiner:

é de suma importância que os mistérios da vida sejam apresentados ao adolescente sob forma de parábolas antes que ele os enfrente nas leis da natureza (1996, p. 32).

Tal como a criança acolhe em seu organismo anímico a estrutura da linguagem sem usar suas leis linguísticas de maneira racional, o jovem precisa aprender, para o cultivo de sua memória, coisas que só mais tarde compreenderá intelectualmente (*Idem*, p. 36).

Enquanto a imitação e o exemplo eram as palavras mágicas para a educação do primeiro ciclo de vida, para o segundo setênio Steiner destaca a ‘aspiração a ideais’ e a ‘autoridade’. Para ele, esses ideais, inclusive, poderiam ser bastante estimulados se esses pequenos jovens tivessem acesso à descrição de biografias de homens e mulheres cujos feitos tenham ficado registrados na história como experiências individuais que alcançaram repercussão em quaisquer dos âmbitos da experiência humana: social, espiritual, artístico, cultural...

Ademais, é também através do modelo de uma autoridade que, segundo ele, a criança formará sua consciência, desenvolverá seus hábitos e suas inclinações, disciplinará seu temperamento, estimulando em si própria os sentimentos da veneração e do respeito – essas últimas consideradas forças essenciais para que o corpo etérico possa continuar seu desenvolvimento de maneira sadia. Sem a veneração, por exemplo, “as forças vivas do corpo etérico atrofiam” (STEINER, 1996, p.30). Discorrendo sobre o sentido e o significado do vocábulo ‘autoridade’ em Steiner, Romanelli (2000, p. 81) esclarece que,

para ele, a verdadeira autoridade decorreria do fato de o ser humano adulto se propor o cumprimento de tarefas. Como Steiner acreditava na importância da auto-educação do adulto, seu entendimento do que seria autoridade estaria vinculado a esse princípio. Assim, uma pessoa que se propusesse a modificar determinado hábito em sua personalidade, ou erradicar um vício, ou ainda, no caso do professor, que buscasse a assimilação do conteúdo a ser ministrado aos alunos com perfeição, esta pessoa seria portadora de uma autoridade, não imposta, mas adquirida através de sua busca por conhecimento.

No primeiro setênio, vimos que o ser humano define sua constituição física. No segundo setênio, dá-se, pois, a constituição do seu temperamento. Assim, de acordo com a predominância de uma das quatro forças cósmicas representativas dos quatro elementos da Natureza no corpo etérico, a saber, terra, água, ar e fogo, surgem os temperamentos humanos, respectivamente: melancólico, fleumático, sanguíneo e colérico¹⁰⁸. Como o próprio nome já anuncia, o temperamento indica o ‘tempero’ que é adicionado de modo a realçar a qualidade através da qual o comportamento e o humor do ser humano se expressam.

Os gregos já costumavam denominar de melancólico o mais terreno de todos os temperamentos. Do grego *melagcholia*, ‘bile preta’, significa aquele em que a bile flui devagar. O melancólico, portanto, é aquele em que o peso da terra (a matéria sólida) se faz sentir, bem como a dor e o sofrimento (nesse caso, estamos nos referindo especialmente ao adulto). A criança melancólica cria seu mundo imaginário e nele se resguarda do mundo externo. Seu próprio corpo, de estrutura óssea predominante, lhe parece um fardo. É muito sensível, tanto física quanto emocionalmente. Sua vontade é fraca. Leva muito tempo para acordar e dorme com dificuldade.

O fleumático, por sua vez, é aquele temperamento em que predomina o elemento aquoso, visceral. Graças à viscosidade que nos é sugerida pela imagem da *fleuma*, imprime um ritmo mais lento, mais tranquilo... A sua sonolência lhe é quase crônica. Seu corpo é

¹⁰⁸ É importante destacar que a compreensão psico-física dos temperamentos humanos já havia sido anteriormente considerada por outros pensadores. Filósofos pré-socráticos antigos, como Empédocles (cerca de 490-435 a.C.), já discorriam sobre a teoria dos quatro elementos básicos (terra, ar, fogo e água), considerando a saúde como um equilíbrio entre esses opostos. Hipócrates (460-377 a.C.), no seu tratado “A natureza do homem”, estendeu essa doutrina para a psicologia, definindo os quatro “humores” ou as quatro substâncias fluídicas (sangue, fleuma, biles amarela e biles preta) presentes no corpo humano. Segundo ele, as características morais e físicas dos humanos, bem como as doenças das pessoas, dependiam ‘da mistura’ (*crasis*) desses quatro humores. Galeno, médico romano, posteriormente amplificou essa doutrina e descreveu os quatro temperamentos básicos (sanguíneo, melancólico, colérico e fleumático). A doutrina dos quatro temperamentos persistiu através da Idade Média até o mundo moderno (HEARNshaw, 1987). Também Kant, em sua obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime / Ensaio sobre as doenças mentais* (1764), e Herbart, no seu *Manual de Psicologia* (1840), discorrem sobre as disposições do homem diante da vida de acordo com os seus temperamentos.

inchado, gorducho. Ele é também é introvertido, como o melancólico, mas não sofre tanto com isso; aliás, o que quer é não ser incomodado. Tende a dormir muito.

Já o sanguíneo, caracterizado pelo elemento ar, é fluido, leve, saltitante... Não costuma ficar quieto por muito tempo. Muitas vezes, se perde em sensações ligeiras e passageiras, ou então não consegue se fixar numa imagem, nem manter seu interesse em um objeto por um período mais longo. É inteligente, porém, necessita fortalecer sua perseverança e sua concentração. Adormece facilmente e acorda com rapidez.

Finalmente, o colérico (do grego: *cholé*, 'bile que flui rapidamente') é aquele temperamento mais fioso, que apresenta certa robustez e energia. É, portanto, pequena e atlética, apresentando membros curtos. Todo o seu ser é dominado pela vontade, sofrendo pela falta de auto-controle. Nem sempre essa criança aprende com facilidade, pois está centrada demais tanto nela própria quanto no exterior. É uma criança que se impõe - nem que seja através dos seus passos bem marcados e fortes.

A predominância de um tipo de temperamento, de acordo com Steiner (1994a), é um grande indicativo da desarmonização dos dois fluxos constitutivos da formação da personalidade: a reencarnação e a hereditariedade. Entretanto, convém salientar que é muito difícil encontrar um indivíduo que apresente um tipo 'puro' de temperamento, sendo o mais comum os indivíduos apresentarem a coexistência de traços característicos de dois ou até três temperamentos:

(...) atualmente gostamos de formular conceitos rígidos e bem definidos. Na realidade, tudo se interpenetra; portanto, ao se dizer que o homem consiste em cabeça, tronco e membros também se deve ter bem claro que tudo está interagindo. Assim, uma criança colérica é apenas predominantemente colérica, e uma criança sanguínea predominantemente sanguínea (STEINER, 1999a, p. 32).

Buscar uma harmonização das unilateralidades decorrentes da predominância de um ou mais temperamentos é, pois, uma das tarefas da educação de crianças nesse setênio escolar.

Assim como ocorre no primeiro ciclo de sete anos, também o segundo setênio pode ser dividido em três pequenos períodos: dos sete aos nove anos, dos dez aos onze anos e dos doze aos catorze. Durante o primeiro terço desse período, a criança ainda está muito voltada aos elementos do período anterior, de modo a ter ainda uma relação de profunda identificação com o mundo, não estabelecendo resistência a ele. Ainda não distingue o 'dentro' e o 'fora', o 'eu' e o 'não-eu'. A imitação é o seu principal modelo de aprendizagem.

Por ocasião dos nove anos de idade (mais especificamente aos 9 e 1/3 anos), a criança começa a modificar sua relação com o mundo, desenvolvendo novas formas de se relacionar com o ambiente e de se perceber. Sua personalidade espiritual começa a se projetar para fora, possibilitando que a criança experimente uma vivência interior de separação entre ela mesma e o mundo, entre si própria e os adultos. Rudolf Steiner denominou essa fase estrutural vivida pela criança de crise do “rubicão”, uma metáfora em alusão à passagem que Júlio César fez no rio Rubicón, fronteira natural entre a Galia Cisalpina e a Itália, e que lhe rendera como resultado a conquista da Gália¹⁰⁹. Nela, a criança passa a observar o mundo com a consciência do seu “eu” que fica mais desperto, desenvolvendo um novo olhar para o mundo exterior. Esse distanciamento do meio ambiente, entretanto, não significa que a sua ligação com o mundo seja interrompida, pois, a partir deste ponto em diante, é ressignificada, de modo que as suas atividades interiores e exteriores são marcadas por uma harmonia particular:

essa nova relação pode ser melhor caracterizada como uma espécie harmoniosa entre a criança e o mundo. Ela manifesta-se nos jogos de equilíbrio e de saltos nos quais as crianças engajam-se durante a segunda infância, mas também nos jogos verbais rítmicos e nos encantamentos orais que frequentemente acompanham essas brincadeiras. Em nível fisiológico, o sistema rítmico encontra sua expressão física mais clara no movimento de energia por todo o corpo da criança e em sua vida consciente, especialmente como manifestados no ritmo incessante da pulsação e da respiração (HUTCHISON, 2000, p.104 *apud* Oliveira, 2006, p.57).

A criança desta fase sente que não lhe é mais possível desenvolver uma relação tão ingênua para consigo e com o mundo. Como explica a FEWB, “Não existe mais caminho sadio de retorno à infância dourada. São necessárias coragem e energia para ir adiante, para atravessar o ‘Rubicon’, mesmo se isto significa romper com o passado e não ter claro para onde o novo caminho levará” (1999, p. 81).

Na terceira fase do segundo setênio, que começa aproximadamente aos doze anos de idade, o pré-adolescente já começa a antecipar alguns aspectos que viverá de forma ainda mais intensa no terceiro setênio. Aqui aparecem os primeiros vestígios da autoconsciência e, com ela, uma vivência interior de maior separação com relação ao mundo exterior. Com isso, o raciocínio próprio começa a despertar-se, tornando mais objetivo o interesse pelo mundo, de modo que o intelecto passa a ser capaz de compreender leis e abstrações. O mundo se apresenta, agora, muito mais hostil: o pré-adolescente vivencia em sua emoção as primeiras

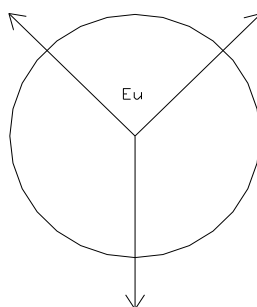
¹⁰⁹ Atravessar o “rubicão” significa “tomar uma decisão temerária, enfrentando as consequências” (FERREIRA, 2004). O vocábulo “rubicão” possui a acepção de “passagem”, “travessia”.

“sombrias”, recolhendo-se muitas vezes à solidão. É a fase que dá início à puberdade, com os novos impulsos de crescimento rumo à adolescência. Muito do que o pré-adolescente viverá aqui será de fundamental importância para o seu desenvolvimento psíquico posterior.

Na puberdade, com o terceiro nascimento a que se refere Steiner, o do corpo astral, tem início o terceiro ciclo de desenvolvimento a que se denomina terceiro setênio.

No momento em que se libera também o corpo astral, o corpo etérico chega ao término de um período, fenômeno que se manifesta pela puberdade. Os órgãos de reprodução tornam-se independentes porque o corpo astral, liberto, não atua mais para dentro, e sim enfrenta o mundo exterior diretamente, sem necessidade de qualquer envoltório (STEINER, 1996, p.22).

Até o período da puberdade, o adolescente tinha uma relação com o mundo exterior pautada num estado de grande identificação, sem que houvesse uma nítida separação entre ele e esse mundo externo. O mundo externo o absorvia totalmente. Gradualmente, essa relação meio inconsciente com o mundo foi se modificando, as progressivas vivências de auto-consciência (características da influência do Eu sobre o corpo astral) passaram a possibilitar a experimentação de situações nas quais já era possível vivenciar esse mundo de forma mais separada, instituindo-se uma diferenciação entre si próprio e o mundo. O jovem passa a sentir-se como “um Eu que vivencia o mundo como um não-Eu”; seu relacionamento com esse mundo externo passa a ser pautada, assim, numa perspectiva ‘de dentro para fora’ - como ilustra o diagrama abaixo:



Uma vez que o corpo astral pôde se independizar e se individualizar, adquirindo sua autonomia, o Eu, enfim, pode começar a sua manifestação de forma mais incisiva e constante. Deste modo, após a liberação das energias anímicas, o *pensar* se torna a atividade anímica mais ativa no indivíduo. São, pois, despertadas as forças do raciocínio lógico, analítico, sintético, estando o adolescente apto a compreender relações de causa e efeito e, portanto, ao exercício científico e intelectual: “o corpo astral só nasce na puberdade. Com seu livre desenvolvimento para o exterior, pela primeira vez vem ao encontro do ser humano tudo o que aperfeiçoa as representações abstratas, o juízo e o intelecto autônomo” (STEINER, 1996, p.42).

Assim, tudo aquilo que foi poupado à criança nos setênios anteriores pode, enfim, ser disponibilizado ao adolescente. É nesse período que se deve estimular o jovem a ser crítico. Se isso for feito anteriormente, durante os dois primeiros setênios, prejudica-se a criança, uma vez que ela necessita de maturidade para encarar o mundo do ponto de vista conceitual, necessário para criticá-lo - e ainda não os tem! “O que se evitava fazer nos setênios anteriores, isto é, tornar o jovem plenamente desperto e consciente, torna-se agora mister, e o adolescente será tanto melhor preparado para a vida quanto mais se houver tido o cuidado de não desperdiçar e deturpar essas forças prematuramente” (LANZ, 2003, p. 60).

Como esclarece Steiner, é só com a puberdade que o indivíduo apresenta-se em condições de emitir juízos, pois, antes disso, tais juízos careceriam de fundamento. É necessário primeiro que o jovem desenvolva o respeito pelo que já foi pensado – o que deve ser estimulado no segundo setênio -, que primeiro aprenda, deixando falar outras forças anímicas, para então emitir seus próprios juízos:

(...) Não se pode causar a alguém um prejuízo do que ao se lhe despertar prematuramente seu próprio juízo. Só se pode julgar depois de ter acumulado matéria para juízo e comparação (STEINER, 1996, p. 43).

O adolescente pode, evidentemente, familiarizar-se com o que outros opinaram a respeito disso ou daquilo, mas convém impedir que se engaje numa opinião por meio de um juízo prematuro. Ele deveria escutar tais opiniões com o sentimento e escutar o que um ou outro disse a respeito de algo, sem logo tomar partido (*Idem*, p.44)

Por esse motivo, seria indicado poupar ao jovem todas as teorias antes da idade mencionada, ressaltando-se a importância do fato de ele enfrentar as experiências da vida para acolhê-las em sua alma (*Idem*).

O corpo astral é aquele que fornece o substrato para alma. Uma vez desperto, por um lado, assistimos no adolescente a um lento desabrochar de uma visão de ideal humano a ser alcançado. O que antes era pura fantasia, se transforma gradualmente em idealismo - mas um idealismo desta vez consciente, que o impulsionará e o fará perseverar na busca de seu ideal. Por outro lado, por ser também portador, além da consciência, das emoções, dos instintos, das paixões e dos desejos, esse corpo astral liberado faz também com que todos esses elementos manifestem-se intensamente na adolescência. Isso conduz a uma vivência de grande conflito para o adolescente, que sempre estará vivendo uma tensão pendular ora voltada para a busca de seu ideal, ora para a satisfação de seus desejos e suas cobiças.

Enquanto no primeiro e no segundo setênios os princípios educativos essenciais eram, respectivamente, a imitação e a autoridade, nesse terceiro setênio terá grande importância a liberdade - uma conquista que se expressará tanto interna quanto externamente. Do ponto de vista externo, podemos pensar que, à medida que o adolescente vai avançando nesse ciclo de sua vida, passa a atuar mais no seu meio ambiente, inclusive assumindo gradualmente a responsabilidade por tais atuações. Do ponto de vista interno, trata-se de uma forma mais sutil: o Eu que vivencia o mundo como o não-Eu torna-se pouco a pouco consciente de que o outro (o não-Eu) representa uma outra individualidade que, tal qual ele próprio, deve ser respeitada.

A Dr^a Burkhard (2000) chama a atenção para o fato de a liberdade, como princípio do adolescente em formação, requerer três diferentes tipos de espaços: o espaço físico (o seu “canto” privativo), o espaço anímico (privacidade quanto às suas expressões e demandas sentimentais e afetivas) e o espaço espiritual (possibilidade de fazer escolhas, geralmente relacionadas à futura atuação profissional, de acordo com suas aspirações e sua inclinação).

A autonomia progressivamente pleiteada pelo Eu em desenvolvimento, portanto, pressupõe tanto o desenvolvimento das faculdades mentais do adolescente, quanto das suas faculdades morais: sem esta última, inclusive, não pode “existir liberdade da vontade (livre-arbítrio) nem plena responsabilidade moral” (LANZ, 2003, p.57).

Assim como ocorre com os dois setênios anteriores, também no terceiro setênio podemos distinguir três pequenos períodos ou subfases: dos catorze aos dezesseis anos, podemos observar um certo descompasso entre o desenvolvimento físico e o anímico do adolescente: os desajustes corporais típicos do crescimento comandam o fluxo energético do indivíduo. Dos dezesseis aos dezoito anos e meio, notamos um certo anseio no jovem por ‘religar-se’ a algo. E, finalmente, dos dezoitos anos e meio até os vinte e um, ele dá vazão ao fluxo de suas inclinações, desenvolvendo certas percepções sutis e fugazes que o permitem

vislumbrar um pouco do que será a sua missão terrena (BURKHARD, 2000). É uma despedida do passado, antes de se adentrar à vida adulta¹¹⁰.

Os vinte e um anos, pois, representam o fim de um ciclo do desenvolvimento humano composto por três longos períodos de sete anos¹¹¹ - nos quais, segundo Steiner, se dá a ‘preparação para a vida’.

Toda essa exposição sobre os fundamentos da Antroposofia, e sobretudo a compreensão sobre os ciclos de sete anos que marcam, de acordo com essa cosmovisão, o desenvolvimento humano, se fez oportuna para que, no próximo capítulo, possamos compreender como, no modelo de educação proposto por Steiner, esses princípios se articulam com a proposta pedagógica idealizada para os três períodos que caracterizam a educação escolar básica: a educação infantil, o ensino fundamental (o Grau) e o ensino médio - inclusive localizando as implicações dessa educação no desenvolvimento da expressividade dos estudantes.

¹¹⁰ Pela especificidade desse estudo, nos resguardamos a discorrer apenas sobre os três primeiros setênios do desenvolvimento humano, uma vez que estes três grandes ciclos são os que coincidem com o período da escolarização básica. A Antroposofia, porém, principalmente através da metodologia do trabalho biográfico, continua fundamentando o conhecimento das etapas evolutivas do ser humano, à luz das leis gerais do desenvolvimento bio-psíquico-espiritual do homem. Para se ter acesso à descrição dos próximos setênios a sucederem os três primeiros aqui apresentados, ver, além de BURKHARD, 2000 (que consta em nossas referências bibliográficas): BURKHARD, Gudrun. **Bases Antroposóficas da Metodologia Biográfica**. A biografia diurna. São Paulo: Antroposófica, 2002; LIEVEGOED, Bernard. **Fases da Vida**. Crises e desenvolvimento da individualidade. Tradução de Jayme Kahan. São Paulo: Antroposófica, 1984.

¹¹¹ Assim como Rudolf Steiner, Jean Piaget também pensou o desenvolvimento da criança em determinados estágios. A visão de desenvolvimento cognitivo infantil piagetiana também sugere que a criança atravessa estágios cognitivos progressivos. Enquanto em Steiner temos esse desenvolvimento apresentado em períodos de sete anos, denominados setênios, Piaget (1971) propôs que pensássemos inicialmente em um período que se estenderia do nascimento até dois anos, denominado de *sensório-motor*, e um período dos dois até os sete anos, denominado *pré-operacional*. Em sua teoria, denominou esses dois períodos de “primeira infância” – tudo isso corresponderia ao primeiro setênio de Steiner. Entretanto, a visão de Steiner também distingue, como uma subdivisão do primeiro setênio, o período inicial dos três primeiros anos, como sinalizamos ao discorrer sobre esse primeiro ciclo. Em seguida, Piaget localizava um período dos seis ou sete até os doze anos, denominado de *operatório concreto*, que estaria contido no segundo setênio de Steiner. Aqui concordariam quanto ao fato de que, embora já manipule objetos da realidade, aproximando-se das regras, criança ainda não o faça com abstração característica da próxima etapa, denominada por Piaget de *estágio das operações formais ou concretas* e para Steiner de terceiro setênio – ocasião da adolescência. Essa pequena diferença, entre os doze e catorze anos corresponde, para Steiner, a um período especial, caracterizado por ele como pré-puberdade: é aquela subdivisão que aparece no terceiro sub-estágio do segundo setênio.

CAPÍTULO V

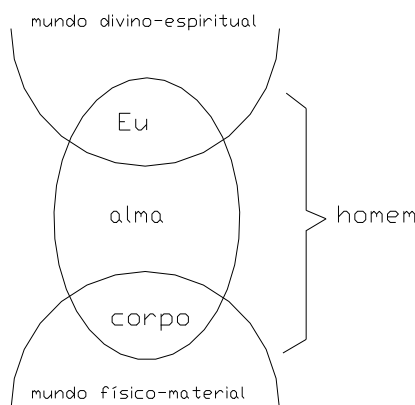
FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA WALDORF

5.1 A Pedagogia Waldorf e o processo de ensino-aprendizagem nos três primeiros setênios

Steiner já sinalizava que, “para saber como educar, é preciso saber primeiro o que é o homem”. Ancorando-se no profundo conhecimento do homem, a partir da compreensão das etapas evolutivas de seu desenvolvimento bio-psíquico-espiritual, bem como das leis próprias que regem tal fenômeno, Steiner elaborou os fundamentos de sua pedagogia. Buscou, no ensino, uma intrínseca relação entre o processo evolutivo do homem e do universo, aprofundando os temas ético-espirituais que resultam dessas relações. Preconizou que as disciplinas, o plano de estudo, o desenvolvimento das aulas, os temas, enfim, tudo no ensino fosse estruturado a partir dos fundamentos da ciência espiritual a que denominou Antroposofia - ou seja, da observação profunda do homem - e não de um objetivo fixado à educação “do lado de fora”.

Para Steiner, o ser humano é um ente cuja constituição é quadrimembrada: composta por *corpo físico*, *corpo etérico*, *corpo astral*, *corpo do Eu*. Em algumas de suas palestras, também se referia a essa constituição de forma mais simplificada, destacando apenas o *corpo* (físico e etérico), a *alma* e o *Espírito* (Eu). O corpo (físico e etérico) seria o elemento que lhe possibilita a existência no mundo físico. A alma, por sua vez, seria aquela entidade através da qual se lhe manifestam os impulsos anímicos: os sentimentos, as emoções, os desejos, as cobiças. O Espírito, finalmente, seria aquele que o conecta com o mundo espiritual. Como assevera Lievegoed (2001, p.11), de acordo com essa conceituação, “o homem não é apenas um ser corpóreo que desenvolve, a partir dessa corporalidade, certas capacidades mentais transmitidas pela hereditariedade. Ele é um ente que participa de dois mundos: um mundo

material e corpóreo e outro, divino-espiritual”. O seguinte diagrama¹¹² nos permite melhor visualizar essa imagem:



Na primeira da série de catorze conferências proferidas em Stuttgart por ocasião da fundação da primeira Escola Waldorf, em 1919¹¹³, Rudolf Steiner, inicia a sua fala discorrendo sobre o objetivo da educação, de acordo com a Antroposofia, nesta nossa quinta época cultural pós-atlântica¹¹⁴. Nessa palestra, situa claramente o homem enquanto pertencente a esses dois mundos, o físico e o espiritual, atribuindo à educação uma função que extrapola a noção usual do termo em nossa cultura. Para Steiner (2003), educar não é uma tarefa meramente intelectual e emotiva, mas, sobretudo, ética e espiritual: o educador não exerce sua função apenas no plano físico; ao contrário, sua atuação é de cunho eminentemente espiritual.

¹¹² In: LIEVEGOED, 2001, p. 11.

¹¹³ Estas conferências foram traduzidas para a Língua Portuguesa e encontram-se, na íntegra, no primeiro volume da coletânea *A arte da Educação*, publicado pela Editora Antroposófica, cuja primeira edição data de 1988. Neste primeiro volume, Steiner procede *ao estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*, como o subtítulo anuncia.

¹¹⁴ Em *A Ciência Oculta*, Rudolf Steiner descreve os estágios evolutivos materiais e pré-materiais que, de acordo com Antroposofia, teriam se sucedido no processo de formação do universo, alguns deles também identificados por outras tradições espirituais e/ou estudos científicos modernos. Um desses estágios é o que se denomina “época pós-atlântica”, por sua vez subdividida em cinco grandes épocas culturais: o período proto-índico (7.200 a 5.000 a.C), o período proto-pérsico (5.000 a 2.900 a.C), o período egípcio-babilônico-caldaico (2.900 a 750 a.C) , o período greco-romano - que inclui também a Idade Média (750 a.C. a 1413 d.C) e o período renascentista (1413 d.C. até os nossos dias). Deste modo, a quinta época cultural seria o que ele denomina de período renascentista, época que coincide com o nosso atual estágio civilizatório.

Segundo anuncia nessa palestra, entre a morte e o nascimento, o homem é dotado de uma constituição bimembrada, ou seja, formada apenas pelo espírito e pela alma. Somente por ocasião do nascimento físico na Terra é que se dá o encontro desse espírito anímico (ou alma espiritual) com um outro membro, o corpo orgânico (ou organismo corpóreo), passando o homem a estar integrado ao plano físico, sensível. É a partir desse momento - e somente após ele - que, segundo Steiner, é possível qualquer atuação educativa e pedagógica:

(...) uma educação pré-natal ainda não é uma tarefa relativa à própria criança. Só pode ser uma consequência inconsciente daquilo que os pais, em particular a mãe, realizam (...) Quanto menos se pensar em educar a criança já antes de essa vir à luz, e quanto mais se pensar em conduzir a própria vida corretamente, tanto melhor será para a criança. A educação só pode ter início quando a criança está realmente integrada ao plano físico, e isto se dá no momento em que ela começa a respirar o ar exterior (Steiner, 2003, p. 22).

No sentido espiritual, pois, a grande tarefa da educação consiste na harmonização do espírito anímico (aquela constituição bimembrada do homem entre a morte e o nascimento) e do corpo orgânico (a parte material resultante da hereditariedade física, também bimembrada, que serve de revestimento para o espírito anímico em sua existência terrena), já que, no nascimento, eles ainda não se apresentam reciprocamente ajustados na criança. E, para favorecer a penetração do anímico-espiritual no organismo corpóreo, a educação, segundo Steiner, deveria buscar harmonizar a transição entre os estados de sono e vigília.

De acordo com as suas observações, Steiner identificou que, no alvorecer de sua existência, a criança não efetua a contento a transição entre o sono e o estado de vigília: ela dorme muito, mas ainda não sabe fazer aquilo em que consiste o fundamento desses estados: levar para o mundo espiritual tudo aquilo que experimenta no mundo físico, e trazer o produto dessas experiências transformado para o plano físico. Segundo ele,

a educação bem orientada deve ter por resultado que toda experiência no plano físico seja integrada ao que a alma espiritual, ou espírito anímico, faz entre o adormecer e o acordar. (...) Pois o que, do mundo superior, é assimilado pelo homem, penetra nele entre o adormecer e o despertar. Podemos aproveitar o tempo que a pessoa passa no plano físico apenas de maneira que ela consiga levar gradualmente para o mundo espiritual o que com ela fazemos, e que, por esse meio, possa refluir para o mundo físico a força que ela pode trazer consigo do mundo espiritual, a fim de ser autenticamente humana na existência física. (§) Assim, toda atividade educacional e docente é dirigida inicialmente a um campo bem elevado, ou

seja, o ensino da respiração¹¹⁵ e do ritmo corretos na alternância entre sono e vigília (2003, p.26).

De fato, do ponto de vista prático, observamos que todo o processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia Waldorf é deliberadamente estabelecido a partir de uma estrutura rítmica baseada no princípio da expansão e da contração enquanto expressão da inter-relação entre a dinâmica pulsátil de ordem cósmica e a ação educacional. Subjaz a esse princípio a compreensão de que o ser humano é um microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo. Assim, sono e vigília, recordação e esquecimento, esforço e descanso, atividade intelectual e atividade artística e/ou prática são os elementos através dos quais se estruturam toda a didática e a metodologia dessa orientação pedagógica, como veremos a seguir.

Para atender à própria concepção de desenvolvimento infantil através dos ciclos dos setênios, a organização temporal do ensino Waldorf se estrutura em períodos de sete anos, cada um deles portador de características específicas que reclamam por métodos de aprendizagem e de ensino também diferenciados.

5.1.1 O primeiro setênio e a organização didático-metodológica do Jardim de Infância

Vimos que, no primeiro setênio, a aprendizagem se dá por *imitação*. Vimos também que, dentre as atividades anímicas, prevalece, nessa fase o *querer*. Por um lado, isso faz com que essa etapa seja especialmente dada a tudo aquilo que favoreça, na criança, o seu *movimento*; por outro, chama a atenção para o *agir* do adulto enquanto a influência mais significativa no aprendizado da criança (STEINER, 2000).

Nessa fase, na qual o processo de interação cognitiva da criança com o mundo se dá, sobretudo, através de vivências baseadas na imitação, o brincar assume, para Steiner, um

¹¹⁵ A respiração, aqui, assume um significado especial: assim como no âmbito da materialidade é a responsável pelas trocas gasosas que ocorrem durante a relação entre o mundo exterior e interior ao indivíduo, é também - desta vez através do seu elemento rítmico inerente (contração e expansão) - o instrumento através do qual se dá a relação entre o mundo físico e o mundo extra-físico: a vigília e o sono. De acordo com esse ponto de vista, essa nova e tão importante característica marca a passagem do homem de um plano da existência para outro: é a respiração que, por sua vez, inaugura, no ato do nascimento, a interação entre o espírito anímico e o corpo orgânico que acaba de adentrar-se ao mundo sensível, físico. Em diferentes tradições espiritualistas também se observa uma forte inter-relação entre os mundos físico, sensível e sutil (ou supra-sensível) através da respiração. Para Paramahansa Yogananda (o yogue a quem coube a missão de transmitir para o ocidente a ciência da Kriya Yoga), a respiração é necessária à existência física comum, pois é o cordão que liga a alma ao corpo físico.

papel essencial, sendo considerada uma atividade que “jorra da organização humana com verdadeira seriedade” (2000, p.66). Numa palestra direcionada a professores Waldorf, chama a atenção para a necessidade de se repensar o conceito do ‘aprender brincando’, sinalizando que, muitas vezes, os educadores constroem atividades que lhes parecem divertidas e simplesmente consideram que estas surtirão efeito educativo para as crianças. Entretanto, salienta que a importância cognitiva do elemento lúdico para a criança não está naquilo que é elaborado a partir da vivência do adulto, e sim “(n)aquilo que, a partir de determinada idade da criança, surja justamente na brincadeira” (*idem*).

Steiner observa que uma determinada prática muito corrente nos Jardins de Infância da época (e de hoje também!), que consiste em oferecer à criança uma variedade de trabalhos infantis já mentalmente elaborados, como combinar palitos, trançar papel, etc. não está de acordo com as reais necessidades formativas da criança. Para ele, a criança deveria permanecer o maior tempo possível “naquela agradável e sonhadora vivência em que ela cresce em direção à vida – o mais demoradamente na imaginação, na atividade pictórica, na ausência de intelectualidade” (2005, p.29). Nesse sentido, “todo conteúdo intelectual, toda elucubração nos trabalhos infantis deve ser excluída do Jardim de Infância, e que apenas a imitação exterior da imagem externa da atividade adulta deve aí ser cultivada” (*idem*). Como esclarece, em tudo que os adultos realizam, há uma orientação para o objetivo, no qual está implícito, evidentemente, o elemento intelectual, já que tudo o que na vida implica meta está permeado de intelectualismo. Entretanto, há algo além do elemento intelectual que vive em sua forma exterior, e que é isso que as crianças, nessa fase, necessitam; é isso que deve estar implícito no brinquedo que por ventura se queira oferecer à criança: o elemento estético. Assim se pronuncia:

ao observar um camponês conduzindo o arado no campo, - abstraindo-nos totalmente da meta de tal atividade -, podemos sentir (...) o elemento plástico daquilo que vive no quadro, e que vem a ser o próprio quadro. Se alguém se propuser, como pessoa - levada pelo senso estético -, a captar o elemento plástico à parte de um objetivo, será realmente capaz de vir ao encontro da criança em matéria de brinquedos (STEINER, 2005, p.27).

Podemos dar um arado a um menino, mas o importante é que possamos imbuí-lo do caráter plástico e estético do ato de arar. É isso que pode levar a plenitude do ser humano a desabrochar (*idem*, p.28).

Para Steiner, o brincar livre é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças na primeira infância¹¹⁶. Em suas brincadeiras, é uma presença constante a livre manipulação de objetos em estado bruto, sem que a eles seja associado diretamente pelo adulto nenhum elemento específico relacionado ao meio ambiente do qual a criança faz parte. Os bloquinhos irregulares de madeira, as sementes, os pedregulhos, as cabaças, as palhas de bananeira, os trançados de cipó – tudo isso é exposto à imaginação da criança, passando a integrar o jogo simbólico que de sua fantasia surgir. Ao discorrer sobre o dia-a-dia das creches e Jardins de Infância Waldorf, Renate Keller Ignácio (1995, p.26) assim se expressa acerca dessa característica, apresentando também um outro brinquedo que também habita o cenário do universo mágico infantil:

os brinquedos devem ser os mais simples possíveis. Quanto mais simples for um brinquedo, mais a criança se tornará ativa em seu interior, em sua fantasia. Uma boneca, por exemplo, pode ser um pano de algodão amarrado no meio, para formar a cabeça, e dois nós, em duas pontas, como mãos. Quando a criança brinca com essa boneca, ela tem de fazer o esforço da fantasia, para imaginar os olhos, a boca, os cabelos etc. Ela conversa com a boneca e a faz chorar, rir, comer. Esse movimento interior da fantasia é tão importante para a criança como o movimento de seu corpo físico. Se déssemos uma boneca ‘perfeita’, que pisca os olhos, chora, anda, faz xixi ‘de verdade’, é como se puséssemos então a fantasia da criança numa camisa-de-força, e ela se atrofia.

De acordo com Steiner, a simplicidade inerente nas formas dessas bonecas (como também, por extensão, daqueles objetos brincantes) possibilita à criança uma maior liberdade para a ação das forças plásticas interiores, mencionadas há pouco, de modo a favorecer a atuação das forças plasmadoras do corpo etérico sobre o sistema rítmico (que, como vimos, envolve a circulação e a respiração):

¹¹⁶ Assim como Steiner, outros autores evidenciaram a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança. Piaget (1971), por exemplo, considera que a criança, em seu desenvolvimento, na constante busca de equilíbrio com a realidade externa, utiliza-se frequentemente do jogo enquanto um mecanismo básico em seus sucessivos processos de assimilação e acomodação. O brincar, para ela, é uma ponte entre o mundo adulto (externo) e o mundo infantil (interno); é, em sua essência, o elemento que a permite organizar progressivamente o seu intelecto. Para o epistemólogo suíço, pois, o jogo se constitui enquanto *pólo extremo da assimilação do real no ego*, relacionando-se com a imaginação criativa que, por sua vez, será a base de todo pensamento e raciocínio subsequente. Ou seja, ao brincar, a criança assimila objetos, situações e/ou ideias ao seu “eu” e às suas estruturas mentais, aos seus esquemas anteriores. O jogo, pois, é a “expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, ao nível do pensamento operatório ou racional” (p.207).

na criança trabalha uma força plástica interna. Tudo o que lhe vem do meio ambiente se transporta para um processo formativo interior, e também para a formação dos órgãos. (...) E se lhe dermos a boneca de pano, penetrarão suavemente no cérebro as forças plasmadoras do organismo – principalmente aquelas que, a partir do sistema rítmico, da respiração e da circulação sanguínea, moldam o órgão cerebral. Elas plasmam o cérebro infantil da mesma maneira como trabalha um escultor que elabora a escultura com mão firme, flexível, compenetrada de espírito e alma: tudo ocorre em caráter formativo, em evolução orgânica. A criança observa esse pedaço de pano transformado em boneca, e isto se torna força plasmadora humana, força verdadeira que, a partir do sistema rítmico, intervém no sistema cerebral (STEINER, 2005, p.22,23).

Essa plasticidade de que nos fala Steiner, exercitada através *do brincar e com os brinquedos* potencialmente estimuladores das forças plásticas interiores da criança, é também exercitada através das cantigas e dos versos que compõem a roda rítmica¹¹⁷, uma das atividades que fazem parte do cotidiano não apenas do Jardim de Infância, mais de todo o Ensino Fundamental das Escolas Waldorf, e das narrativas infantis.

Com a mesma finalidade de enriquecer o processo imaginativo da criança - e possibilitar o desenvolvimento de sua liberdade - os contos infantis na Escola Waldorf são narrados para as crianças do Jardim com o mínimo efeito dramático possível, sem apoio algum de qualquer ilustração, bem como desprovido de qualquer comentário do professor. Ao discorrer sobre o estilo dessas narrativas para o Jardim de Infância, Sueli Passerini (1998) destaca o tom de voz calmo, monocórdico e sem oscilações como imprescindíveis para que, afastada das impressões do mundo sensorial, e impregnada pela força da palavra que é pronunciada de forma serena, a criança possa se adentrar ao mundo de seus conteúdos interiores e construir as imagens a partir de seus próprios significados.

No Jardim de Infância Waldorf, pois, as crianças brincam a maior parte do tempo, sendo direcionadas apenas em atividades que compõem, também de maneira lúdica, meios que permitem a fruição de suas energias interiores, como por exemplo, o desenho livre, as rodas rítmicas, a narrativa infantil ou, ainda, aquelas atividades que conduzem a uma alternância entre a organização e desorganização de objetos – nesse caso, estimulando o elemento pulsátil da ‘respiração’, através da dinâmica da contração/inspiração e da expansão/expiração, respectivamente.

¹¹⁷ Como esclarece Oliveira (2006, p. 93), “durante esta atividade entoam-se canções acompanhadas de percussões corporais, dança-se em grupo com passos marcados, recitam-se versos (...) ou exercita-se qualquer outra atividade que contenha um ritmo intrínseco, de acordo com a preferência do professor”.

Essa dinâmica pode também ser observada em muitas atividades pedagógicas do Jardim de Infância, nas quais identificamos ritmos que são marcados todos os dias, todas as semanas e até mesmo todos os anos. Na organização das tarefas cotidianas, por exemplo, sempre estruturadas em função da alternância entre aquelas atividades que são livres (expansão) e aquelas que possuem direcionamento (contração), podemos identificar um ritmo diário. Por outro lado, a distribuição de determinadas atividades, como pintar com aquarela, fazer pão, brincar com massa de modelar, etc para cada dia da semana marca, por sua vez, um ritmo semanal. O ritmo anual é assinalado através das comemorações das festas de época, como Páscoa, São João, São Micael¹¹⁸ e Natal, cada uma correspondendo, respectivamente, a uma estação do ano: outono, inverno, primavera, verão (correspondência válida apenas para o hemisfério sul)¹¹⁹.

Conforme esclarece Passerini (1998), essas quatro grandes festas constituem também um dos critérios fundamentais para a escolha de histórias não apenas no Ensino Infantil, mas em todo o Ensino Fundamental, como um referencial rítmico. Assim, uma vez que a Páscoa nos traz a imagem da morte e da ressurreição, as histórias narradas no período que antecede a Semana Santa, por exemplo, devem relacionar-se com o advento da morte e do renascimento dentro do ciclo da vida. Segundo a autora,

a criança pequena vivencia esse conteúdo arquetípico e primordial por meio da imagem da crisálida, que passa por uma ‘morte’ para tornar-se borboleta, da semente que morre para dar nascimento a uma nova planta, da gotinha d’água que, como a chuva cai na terra, junta-se ao rio, chega ao mar e volta ao céu, revelando um ciclo de vida.

Steiner já nos advertia que “é ouvindo que a criança aprende melhor a falar”. O desenvolvimento da habilidade da fala, pois, pressupõe que se leve em consideração a sua habilidade complementar, que é o ouvir. Como o inspirar e o expirar, a contração e a expansão, esses elementos da linguagem humana apresentam-se intimamente associados. Ao relacionar-se naturalmente com o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas, a narração

¹¹⁸ Também conhecido como São Miguel Arcanjo, festejado em 29 de setembro.

¹¹⁹ Romanelli (2000, p. 89) observa que “essas festas foram explicadas por Steiner (1955) a partir de tradições pré-cristãs que respeitavam ritmos cósmicos e que tiveram sua continuidade com o cristianismo, apesar de seu real significado, segundo ele, ter sofrido modificações ao longo dos tempos. (...) Trata-se, ao que parece, d[e um] conhecimento perdido pela cultura ocidental que, para Steiner, serve como subsídio da Antroposofia”.

de histórias é um recurso pedagógico fundamental na educação de crianças, começando já no Jardim de Infância, sempre no final de toda manhã.

De acordo com Steiner (1999), a idade ideal para iniciar a atividade de contar histórias é aproximadamente aos quatro anos, quando já assistimos brotar nos pequenos infantes uma certa capacidade imaginativa. Para as crianças dessa idade até aproximadamente seis anos, sempre que possível, um mesmo conto deve ser narrado do começo ao fim, por três ou quatro semanas, de preferência utilizando-se as mesmas palavras, sempre na mesma sequência. Conforme Passerini (1998, p.106), esses elementos “possibilitam desenvolver, fortalecer e cultivar a memória, mas principalmente, a capacidade de representar, de forma sequencial, imagens conceituais que são a base para o processo de aprendizagem formal”. Especificamente sobre a repetição diária de um mesmo conto, a autora também observa que este é um mecanismo que “gera intimidade e certeza, que se traduzirão em segurança e confiança” (*idem*, p.107).

Para a Pedagogia Waldorf, entretanto, além dessa importante função, as narrativas desempenham outro importantíssimo papel na educação das crianças. Em *A Educação da Criança Segundo a Ciência Espiritual* (1996, p.12), Steiner enuncia que “quem quiser conhecer a essência do homem em desenvolvimento deverá partir de uma observação da natureza oculta do ser humano em geral”. Como destaca Oliveira (2006), essa frase já encerra, em si, o significado do trabalho com as narrativas infantis na Pedagogia Waldorf.

Segundo a Ciência Espiritual Antroposófica, à medida que a humanidade avançava numa escala de progressiva evolução de sua consciência (filogênese), o homem, através de representações oníricas, passou a sintetizar em imagens arquetípicas conteúdos inconscientes relacionados a grandes verdades relacionadas ao significado da vida humana, da relação homem, natureza e o cosmos, dos fenômenos da vida e da morte. Todo esse conteúdo foi recolhido nas diferentes épocas da história da humanidade e forma um acervo transmitido através da oralidade ao longo dos tempos sob a forma de mitos, contos de fada, lendas e fábulas¹²⁰. Uma vez que, para a Antroposofia, a ontogênese humana reproduz a filogênese em um curto período de tempo, as diversas mitologias, ou as diferentes formas narrativas, por

¹²⁰ Em seu livro *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso* (1997), ao discorrer sobre os conteúdos inconscientes inerentes às narrativas arquetípicas, o etnólogo soviético Vladimir Propp observa que, em sua origem mais remota, os contos derivam dos rituais de iniciação realizados pelos povos primitivos. Conforme assinala, quando o rito antigo desapareceu, deixando apenas a sua narrativa, o conto passou a existir como tal: “quando o rito começou a declinar (...), os benefícios ligados ao ato de iniciação tornaram-se incompreensíveis e a opinião pública, mudando de rumo, começou a condenar esse rito terrível. Foi nesse momento que surgiu o enredo. Enquanto o rito como tal existiu, não pôde haver contos sobre ele” (p.88).

terem surgido em épocas culturais distintas, correspondem também a diferentes fases do desenvolvimento infantil (PASSERINI, 1998; OLIVEIRA, 2006).

Deste modo, assim como a humanidade, em sua evolução, conquistou gradualmente as faculdades perceptiva, mítico-simbólica e lógico-racional, também a criança perfaz esse mesmo caminho, transitando, respectivamente, pelos estados de inconsciência, semi-consciência e autoconsciência ao longo dos três ciclos de sete anos que marcam o processo natural de seu desenvolvimento (PASSERINI, 1998):

em outras palavras, podemos inferir que, para conhecer a si e ao mundo que o circunda, o homem caminha através de três níveis de consciência. Assim como historicamente a humanidade percorreu um caminho para chegar à razão, verificamos que a criança, no desenvolvimento de sua capacidade de compreender, também necessita percorrer o caminho equivalente a desenvolver essas três diferentes capacidades. Numa visão panorâmica, o caminho evolutivo da humanidade revela a conquista de uma consciência com predomínio das leis de causa e efeito, pensamento lógico, abstração e de uma autoconsciência cada vez mais individualizada ou centrada (p.94).

À medida que vivencia, com os contos, as imagens referentes à evolução da humanidade, a criança também perfaz, simbolicamente, todo o percurso empreendido nesse caminho evolutivo¹²¹. O conteúdo dessas narrativas lhes propicia a vivência de sentimentos, valores, ideais e experiências que refletem e espelham o mundo interno da criança, fortalecendo a formação de sua identidade. Ademais, ao descreverem padrões e princípios que orientaram a humanidade na resolução de situações existenciais, os contos igualmente possibilitam que a criança construa em seu mundo anímico um repertório de que poderá lançar mão nas múltiplas situações com as quais se deparar ao longo de seu processo de desenvolvimento. Pela função, pois, que desempenha no desenvolvimento anímico da criança, o conteúdo que se trabalha na Pedagogia Waldorf com a narração de histórias é amplamente conhecido como “currículo da alma”. Como bem o ilustra Passerini (1998, p. 105):

¹²¹ Vladimir Propp (1997) também se pronuncia a esse respeito. Para ele, as provas e os desafios característicos nos rituais de iniciação realizados pelos povos primitivos são igualmente vivenciados pelas crianças quando, através dos contos, elas sofrem, sentem dor, têm medo, ficam aliviadas, confrontam-se com valores e experiências, recebem ensinamentos, enfim, “iniciam-se”, pouco a pouco, no mundo humano, preparando-se para vida e – como afirmam alguns estudiosos – estabelecendo uma relação profunda com o elemento pré-histórico. Essas narrativas são, segundo o autor, um poderoso veículo de integração do indivíduo à sua ancestralidade, possibilitando-o realizar progressiva e simbolicamente o ritual que introduzia os jovens numa esfera de organização emocional tal que o favorecia o acesso a um novo patamar da experiência humana.

[O trabalho com a narração de histórias], além de possibilitar a formação da estrutura linguística, inclui entre seus objetivos o despertar da capacidade de solucionar dificuldades existenciais, de propiciar padrões para a escolha de princípios éticos e morais e de orientar para uma vida repleta de ideais (1998, p.96).

Os conteúdos dos contos de fada são próprios para os pequenos. Sua importância está na condição de sementes que, lançadas na alma, produzirão sentimentos, ideias, ideais. Ao se tornarem adultas, enfrentando as dúvidas e dificuldades da vida, tais pessoas poderão resgatar, conscientemente ou não, a força de suas verdades. A vivência dessas histórias contadas, a própria energia dos símbolos, o momento mágico, a intimidade da relação adulto-criança, a confiança depositada no educador e, portanto, no mundo [o final feliz é o próprio reflexo da máxima do primeiro setênio: “o mundo é bom”], representam um tesouro que se transformará em qualidades para atuar e compreender o mundo a si mesmo (*idem*, p. 105).

No Jardim de Infância, verificamos que são os contos de fada a forma de narrativa mais adequada à criança. Dá-se preferência aos contos coletados pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm; no início, de preferência os mais curtos. Todo o ambiente é especialmente preparado para a narrativa, criando-se uma atmosfera leve, alegre, calma e sonhadora. Todo o ritual cuidadosamente construído para a narrativa também expressa, subliminarmente, a reverência e o respeito que se deve cultivar por esses contos, tal a importância das verdades contidas em suas imagens.

5.1.2 O segundo setênio e a organização didático-metodológica do Ensino Fundamental

Nas Escolas Waldorf, dos seis para os sete anos de idade, as crianças deixam o Jardim de Infância para iniciarem o processo de escolarização propriamente dita, ingressando-se no primeiro ano Waldorf. Para esse segundo setênio, Steiner nos dá a indicação do tipo de conto adequado a cada classe do ensino fundamental, guardando, nessa indicação, as relações intrinsecamente observadas entre o estágio de desenvolvimento dos estudantes e os diferentes arquétipos contidos em cada tipo de narrativa.

Os contos, agora, passam a ser narrados um pouco diferente do que até então acontecia: o contar monocórdico recebe um leve ‘colorido’, com o intuito de relacionar-se com os primeiros vestígios dos temperamentos que as crianças passam a manifestar – mas,

igualmente como no estilo de narração cultivado com as crianças menores, jamais relacionado à emoção do narrador (PASSERINI, 1998).

Aliás, os temperamentos agora também passam a ser o critério básico a orientar a disposição das crianças na classe, seguindo-se o mesmo princípio homeopático de tratar a fonte dos desequilíbrios com o seu igual. Como explicou Steiner (1999, p. 18):

(...) as crianças também atuam umas sobre as outras. E o curioso é o seguinte: dividindo-se as crianças em quatro grupos de temperamento igual e colocando as iguais lado a lado essas disposições não interagem de modo a intensificar-se, e sim a burilar-se. Um grupo de crianças sanguíneas, por exemplo, não intensifica seu temperamento: elas se burilam umas às outras.

Assim, considerando a planta da sala um grande ser humano, cuja cabeça é ele próprio, o professor dispõe as crianças de modo que do lado esquerdo (lado de seu coração) devem sentar-se as crianças de temperamento sanguíneo; do lado direito (da mão que é mais forte), as de temperamento colérico. Diametralmente oposto aos sanguíneos devem sentar-se os melancólicos, do mesmo modo que do lado oposto dos coléricos devem estar os fleumáticos (OLIVEIRA, 2006).

A partir do primeiro ano, as crianças, ao final da narrativa, são agora conduzidas a novas atividades, sem que nenhum comentário sobre a história seja feito pelo professor. A história já não é mais narrada ao final da manhã, e sim ao final da aula principal, antes do “recreio”, da hora do lanche: dá-se início a uma nova organização da rotina da classe. Aqui também se inicia a aplicação de um outro recurso pedagógico: a recontagem de histórias. Deste modo, em todos os dias que sucedem a narrativa, a professora pergunta aos alunos como foi a história do dia anterior. No início, as crianças são afeitas muito mais a destacarem fragmentos do enredo que gostaram mais ou que gostaram menos, sem ainda atentarem-se para a ordem seqüencial do enredo, ou seja, o início, o meio e o fim. Gradativamente, porém, vão aprendendo a ordenar as imagens em um todo coerente.

À medida que vão conseguindo recontar a história já com o início, o meio e o fim, as crianças demonstram que a sua memória está também gradualmente se desenvolvendo de acordo com a seqüência lógica que é peculiar ao pensamento ordenado: já não mais está vinculada apenas àquilo com o qual se relacionava afetivamente. É hora, pois, de começar a lhe apresentar contos mais longos, desta vez narrado em capítulos.

Uma vez que “o mundo do sonho é o mundo da criança e sua linguagem é a linguagem dos contos” (PASSERINI, 1998, p. 114), a narração de histórias é também o universo

potencialmente fecundo para fazer florescer o aprendizado de muitos conteúdos formais, como o desenho de formas, as letras do alfabeto e os números.

O desenho de formas é uma atividade que visa despertar o interesse da criança pela linguagem da própria forma em si. Inicialmente, esse desenho geralmente está relacionado a alguma imagem ou personagem apresentado nos contos de fada. A criança primeiramente vivencia bastante o movimento da forma com o seu próprio corpo, reproduzindo-o na quadra de recreação através do andar, por exemplo, ou mesmo traçando o movimento dessa forma com os dedos no ar. Só então o professor desenha a tal forma no quadro, como por exemplo, um conjunto de linhas em várias cores, e a criança, então, além de copiar esse desenho com giz de cera colorido em seu caderno, deverá completá-lo simetricamente, observando o(s) eixo(s) de simetria. Esse desenho geralmente está relacionado a alguma imagem ou personagem apresentado nos contos de fada, e o seu exercício, por também propiciar o desenvolvimento de noções de espacialidade e lateralidade, é considerado uma etapa fundamental para o processo de alfabetização: “depois de aprender, por meio do movimento, a orientar-se no espaço e na folha de papel, a criança terá mais facilidade para superar problemas de posicionamento no espaço, característicos de uma eventual dislexia” (RICHTER, 2002, p. 323).

Para a Pedagogia Waldorf, uma vez que todas as formas que observamos, ou que executamos através de movimentos, atuam sobre o corpo etérico, que é a fonte de vitalidade e do pensar dinâmico, o desenho de formas tem uma função valiosa na educação de crianças, atuando diretamente sobre o seu corpo etérico e fortalecendo-o. A seu respeito, assim se expressa o pedagogo e psicólogo Mário Zoriki¹²²: “sabemos que o desenho de formas constitui um preparo indispensável para o processo de alfabetização, embora este não seja sua única meta. O cultivo das aulas de desenho de formas possibilitará desenvolver mobilidade e flexibilidade no pensar, de tal modo que o pensar se torne móvel, criativo, imaginativo”.

Além de ser uma ponte para o desenho de formas, os contos são a base a partir da qual são apresentadas as letras do alfabeto. A troca dos dentes anuncia ter chegado o momento de se dar início ao processo de alfabetização. Geralmente, no primeiro dia de aula para essa classe em uma escola Waldorf, o educador narra-lhes uma história, desta vez não um conto de fadas, mas uma narrativa que possa ilustrar, através de suas imagens, algum elemento relacionado a um dos princípios dessa Pedagogia, como por exemplo, a relação espiritual entre educador-educando, o elemento rítmico do esquecer-recordar (ou sono e vigília), etc.

¹²² In: BERTALOT, 1995, p.15.

Nessa história, há sempre um personagem central cuja primeira letra do seu nome corresponda a uma consoante, que servirá de elemento fundamental no processo de transição da imagem para o símbolo, com a finalidade de que a abstração do signo não seja a característica preponderante nesse processo. Assim, ao desenhar no quadro “a história”, dando ênfase a esse personagem principal, o professor busca para ele uma forma que sugestione a consoante inicial maiúscula de seu nome, como o perfil de um rei para a letra R, ou uma borboleta com asas fechadas na posição vertical para a letra B. A cada dia que reconta a história, progressivamente o professor também busca aproximar, no desenho, o traçado do personagem com a forma da consoante, inicialmente feito de forma bem sutil, até que essas consoantes sejam conhecidas como as letras do ‘rei’ e da ‘borboleta’.

O processo de apresentação das vogais é bastante semelhante, só que, desta vez, são os gestos aprendidos na Eurytmia¹²³, associados aos seus respectivos sentimentos, que geram a imagem da qual o símbolo vocálico será extraído. A Eurytmia, uma das disciplinas obrigatórias do currículo Waldorf é uma modalidade de arte voltada ao movimento corporal, através do qual se tornam visíveis os conteúdos espirituais inerentes à poesia e à música. E através dos seus movimentos, é sugestionada a forma que cria a imagem da qual se extrai cada uma das vogais. Como explica Rudolf Lanz (1985, p.125):

os alunos aprendem na Eurytmia os gestos relacionados com os sentimentos. ‘A’ expressa, por exemplo, o sentimento de veneração, e na eurytmia lhe corresponde um gesto de abertura dos braços. Desta vez [e não como ocorre com as consoantes] não se imita um objeto do mundo exterior: a própria figura humana transfigurada na imagem de um ‘anjo A’ conduz lentamente à forma do ‘A’ maiúsculo. O ponto que culmina num sentimento de admiração é repetido; o ‘A’, como fonema, é pronunciado em coro, enquanto os alunos

¹²³ Para atender ao anseio de um tipo de dança ou movimento corporal que pudesse se harmonizar com o conhecimento espiritual do homem, Steiner deu as primeiras indicações para a criação de uma nova arte de movimento, baseada na concepção de mundo e na visão do ser humano segundo a Antroposofia. Foi a jovem Lory Meyer-Smits, aos 19 anos, que desenvolveu os primeiros elementos da Eurytmia, sob a orientação de Steiner. Meyer-Smits contou, em seguida com a participação de Marie Steiner von Sivers, que, em 1912, desenvolveu essa nova forma de arte do movimento. Considerando que a expressão máxima do movimento humano está nos movimentos geradores dos fonemas nos órgãos da fala, a Eurytmia busca, através de movimentos não arbitrários que acompanham a recitação de uma obra poética ou musical, a expressão formada no movimento do fluxo de ar no organismo fonador ao emitirmos os fonemas. A Eurytmia atua diretamente nos corpos supra-sensíveis do indivíduo. Entretanto, uma vez que não é a personalidade de quem a exercita que determina os movimentos, mas sim os conteúdos espirituais inerentes aos fonemas, a Eurytmia não pode ser considerada uma dança expressiva. Se quisermos, porém, simplificar essa explicação, poderíamos simplesmente dizer que a Eurytmia é uma arte gestual-poético-musical que desenvolve os gestos e os movimentos do corpo humano para que sejam a expressão visível e artística daquilo que, na fala e na música, se ouve mas não se vê. (Adaptação do texto de Marília Barreto Nogueira. In: www.sab.org.br/eurytmia/eurytmia.htm. Acesso em 01 de junho de 2007, e do site da escola Aitiara www.aitiara.org.br/escola/curriculo.htm. Acesso em 20 de agosto de 2009).

e o professor passam do gesto eurrítmico do ‘A’ (admiração) para o desenho do ‘anjo A’, e daí para a letra.

Esse procedimento “mágico” de apresentação das consoantes e das vogais é repetido até que umas quinze letras, aproximadamente, sejam introduzidas. As demais passam a ser simplesmente apresentadas. O processo completo de aprendizagem de todas as letras, entretanto, estende-se durante muitos meses, diferenciando-se bastante do que usualmente acontece no ensino tradicional. Parte-se do princípio que, assim como a humanidade levou milênios para desenvolver a escrita, perfazendo o caminho que teve início com a anotação puramente figurativa, passando pela modalidade silábica, até chegar à forma fonética (caracterizada por um alto grau de abstração), também as crianças demandam de tempo para efetuarem a sua passagem da imaginação figurativa até a escrita¹²⁴.

O que é de suma importância, nesse processo, é que as consoantes sejam sempre apresentadas como derivadas das formas de elementos que habitam o mundo externo (*Rei, Borboleta, Torre, Mar...*), enquanto que as vogais sejam apreendidas dos gestos que correspondam a sentimentos (STEINER, 1992). De acordo com a Antroposofia, pois, a fala, um dos mais nobres elementos que caracterizam o reino humano, “é a revelação, por meio de sons, do âmago espiritual do homem” (LANZ, 1985, p. 121). Nessa perspectiva, enquanto o elemento vocálico apresenta-se intimamente relacionado com o sentimento, a partir de uma vivência interna, o elemento consonantal representa a primeira consciência do mundo, imitando seus ruídos. “Tudo isso acontece inconscientemente e constitui objeto do cultivo da linguagem durante o Jardim de Infância e os dois primeiros anos da Escola” (*Idem*, p.124).

Gradualmente, palavras muito simples, preferencialmente monossílabas, passam a ser formadas, até que frases curtas e relatos muito pequenos começam a preencher os cadernos. O ensino da gramática só é iniciado, também de forma muito cuidadosa e gradual, aos nove anos, ocasião em que, com a vivência do “rubicão, as crianças começam a vivenciar uma separação entre o “eu” e o mundo, desenvolvendo, a partir desse momento, uma compreensão diferenciada acerca do mundo exterior, favorável a uma abordagem do conhecimento mais próxima do conceitual. Toda essa descrição é válida para que possamos ilustrar um dos fundamentos essenciais da Pedagogia Waldorf: “todo aprendizado deve dirigir-se

¹²⁴ Assim como Steiner, Piaget (2003), por exemplo, também identificou que, no processo de aquisição da escrita pela criança, ela perfazia etapas semelhantes à gênese da escrita da história humana. O epistemólogo suíço, inclusive, utiliza também os conceitos de filogênese e ontogênese para afirmar que, em seu processo de desenvolvimento ontogénético, o homem repetiria o desenvolvimento filogenético da humanidade.

primeiramente à vontade, depois ao sentimento, para só no fim chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos” (LANZ, 1995, p.46).

Observamos, a partir da descrição desse processo de alfabetização nos moldes da Pedagogia Waldorf, que a força mestra para o aprender, nesse setênio, é a capacidade de vivenciar intensamente imagens interiores; é, pois, através dessas imagens, possuidoras de livre acesso ao mundo dos sentimentos das crianças, que esses seres se relacionam com os conteúdos que lhes são apresentados. Como esclarece Lanz (1985), nessa fase a criança tem uma atitude “estética” diante da vida: o mundo lhe fala não pelo seu conteúdo conceitual, mas por seu aspecto e pela configuração de seus fenômenos. Ela quer “imagens”, e é por isso que toda a matéria escolar deve ser apresentada a ela primeiramente sob a forma de imagens.

O processo de metamorfose entre essas imagens e fenômenos aos conceitos e regras correspondentes deve ser processado vagarosamente. Diz o autor:

daí o imperativo absoluto de que todo ensino, para realmente atingir a criança de maneira positiva, deve ser dado não de forma abstrata e teórica, mas a partir de fenômenos, de imagens que utilizem o manancial de forças de sentimento e de fantasia presentes no ser infantil (*Idem*, p.50).

Desse modo - esclarece -, o processo educacional deve girar em torno da realidade, e não da abstração. Por exemplo, no ensino de ciências, que tem início aos nove anos, o fundamental é ensinar a observar os fenômenos e a descrevê-los, e não compreendê-los abstratamente.

O pensar e a memória, imbuídos de sentimentos e emoções, evoluem rapidamente nessa fase. Por isto, o ensino deve utilizar as forças sentimentais e estéticas latentes nesses seres: envolvida sentimentalmente, a criança vivenciará o aprendizado de forma significativa. Helmut von Kügelgen (1989) sinaliza, porém, que, ao contrário do conceito que lhe é tradicionalmente atribuído, no qual, à semelhança do que se coloca em um refrigerador, se busca o conhecimento congelado, retirando-o quando se quer, sem nenhuma alteração, e sem nenhuma força para ação, a *memória* que se busca nessa abordagem é “a atividade criadora, é a energia que permite criar de novo, em representação ou imagem, o que já se viveu, o que já se experimentou anteriormente” (p.49). É uma faculdade que só pode ser estimulada

através do interesse amoroso, cheio de calor, com a participação dos sentimentos, com a participação do coração. E a participação dos sentimentos na vida do homem conduz, de uma lado, à ação (produto do querer, da

vontade) e, do outro, à própria superação, a uma consciência clara (produto do pensar) (*Idem, ibidem*).

Assim como no primeiro setênio a grande ferramenta educacional deve ser a imitação e o exercício da vontade por meio de brincadeiras e ações, durante esse segundo setênio ela deve ser a *arte*: o mundo a ser apresentado deve ser *belo*. As emoções e as vivências intensas devem permear o ensino em todas as matérias. Todo o ensino deve ser artístico, acompanhado de emoção e estética. Segundo Kügelgen (1989), na Pedagogia Waldorf não há nenhum domínio de ensino que não possa ser enriquecido pela atividade artística, mediante a qual se aprofunda a experiência. Entretanto, sinaliza que, ao contrário do que ocorre no ensino tradicional formal, no qual se destina um horário determinado para o seu desenvolvimento, essas atividades não ocorrem à margem dos demais estudos; antes, são o próprio coração do trabalho escolar, *o laço de união entre as diversas matérias*. Aliás, o lugar atribuído à arte nesse modelo de educação apresenta-se muito bem configurado no pensamento de Steiner (2003, p.125):

a pedagogia não pode ser uma ciência - deve ser uma arte. E onde existe uma arte que se possa aprender sem viver constantemente em sentimentos? No entanto, os sentimentos nos quais é preciso viver para exercer aquela grande arte da vida que é a pedagogia, esses sentimentos que é preciso ter com vistas à pedagogia, só se acendem pela observação do macrocosmo e sua relação com o homem.

A partir do primeiro ano, um novo ritmo diário é organizado. A estrutura da aula é dividida em dois blocos, separados pelo intervalo do recreio: a aula principal, que tem a duração aproximada de 120 minutos, e as atividades complementares, dessa vez com ênfase prioritária na atividade artística.

Na aula principal, marcando o ritmo dos meses do ano, todo o ensino é feito de acordo com as épocas temáticas. Assim, durante aproximadamente um mês, uma matéria é destacada como tema principal ao longo de um período de três a quatro semanas. À época dessa matéria, segue-se outra época, de modo que, sucessivamente, as épocas de Matemática, Português (introduzidas no 1º ano), Ciências Práticas (introduzida a partir do 3º ano), Ciências Naturais, Zoologia, História, Geografia (a partir do 4º ano), Botânica (a partir do 5º ano), Física, Mineralogia, Astronomia (a partir do 6º ano), Química (a partir do 7º ano) e Teatro (no 8º ano) se desenrolem ao longo de todo o período letivo. Usualmente algumas épocas se repetem nos dois semestres letivos, não necessariamente na mesma sequência, de modo que é

possível, por exemplo, acontecer uma época de História no início do ano letivo, por ocasião das primeiras aulas do primeiro semestre, e novamente no início, ou no meio, do segundo semestre. Durante uma determinada época, as demais disciplinas que compõem o currículo são desenvolvidas de forma bem articulada, visando garantir a sua complementaridade e, deste modo, formando um todo orgânico, sob perspectiva interdisciplinar. Assim, em termos metodológicos, o currículo Waldorf pode ser comparado a uma espiral ascendente: as matérias são revistas várias vezes, em diferentes épocas, e a cada nova exposição, uma nova e mais profunda visão do conteúdo exposto vai sendo oferecida.

O ensino em épocas possibilita que os estudantes possam trabalhar os conteúdos de forma não fragmentada, não desconectada com o todo e não superficial. Através desse sistema, pode-se efetivamente "mergulhar" em cada matéria e vivenciá-la profundamente. "Isso permite aos alunos estabelecer uma relação mais pessoal com o tempo de aprendizagem, desenvolver a capacidade e a responsabilidade de refletir sobre a organização de seus trabalhos, e ainda favorece as situações em que se respeita o ritmo de cada educando" (MIZOGUCHI, 2006). Essa disposição é, segundo Steiner, fundamental para que se respeite as necessidades anímicas rítmicas do recordar e esquecer. Sobre o formato diferenciado da organização das aulas da escola Waldorf e das escolas tradicionais, assim se manifesta:

bem, desde o início quero chamar sua atenção para o fato de darmos grande valor a uma estruturação do ensino concentrada ao máximo. (...) Nesse sentido trabalharemos na direção oposta à da instituição que representa o ideal de educação materialista moderna. Em Basileia, por exemplo, fala-se em aulas de quarenta minutos. Logo a seguir vem algo diferente. Isso nada mais significa senão apagar logo em seguida tudo o que se passou nos quarenta minutos anteriores, provocando nas almas uma tremenda confusão (1999, p.18).

A aula principal segue a seguinte organização¹²⁵: inicialmente a professora recebe cada estudante individualmente, ainda na porta da sala. Após a saudação para a classe como um todo, recita junto com os estudantes o Verso Inicial¹²⁶, preparado por Steiner por ocasião da fundação da primeira Escola Livre Waldorf: o objetivo é que se possa criar uma egrégora

¹²⁵ Essa descrição é fruto das orientações apresentadas em BERTALOT (1995) e RICHTER (2002), bem como de minhas próprias observações.

¹²⁶ Há um texto específico para os quatro primeiros anos e outro para os quatro últimos. Esses versos, criados pelo próprio Steiner, são recitados diariamente em mais de 800 Escolas Waldorf espalhadas pelos cinco continentes, com o intuito de criar uma aura de calor anímico em todo o planeta de modo a predispor o aluno a receber os ensinamentos que virão com o dia de aula (MIZOGUCHI, 2006). Os anexos nº1 e nº2 trazem, na íntegra, esses dois versos.

de forças destinadas ao trabalhar e ao aprender. Em seguida, os estudantes que nasceram nos dias da semana correspondentes ao dia específico da aula se dirigem à frente da sala para, individualmente, recitarem o verso individual elaborado para ele pelo professor.

Dá-se início às atividades de Harmonização (também denominada de parte rítmica da aula), que tem uma duração aproximada de 20 a 30 minutos. Trata-se de exercícios de canto coral, recitação de poesias, música (flauta doce), intercalados por muito movimento, ritmo e percussão corporal.

É chegada, pois, a hora do ensino da matéria propriamente dita, que varia em conformidade com a época temática eleita para o período. Num período de 60 a 70 minutos, as atividades didáticas se desenvolvem de modo a harmonizar a tríade *pensar, sentir, fazer*, evitando-se, evidentemente, a unilateralidade no desenvolver de uma ou outra dessas atividades - como, por exemplo, o exagero da intelectualização precoce, a sobrecarga emocional ou a ausência do cultivo afetivo e o adestramento exagerado da vontade -, e procurando sempre um equilíbrio entre os conteúdos conceituais, as atividades artísticas e as atividades corporais: “a tarefa pedagógica se dirige a todos os elementos anímicos (psíquicos) da criança, logo, deve ocorrer uma alternância da atividade mental, da atividade rítmica e de tudo o que se refere ao querer, mesmo durante a aula principal” (FEWB, 1999, p.20).

Apoiando-se na premissa fundamental de que os conteúdos precisam “dormir para amadurecer”, nessa primeira parte do ensino da matéria, relativa ao *pensar*, o estudante faz uma retrospectiva oral das atividades do dia anterior, inclusive do conteúdo trabalhado na época específica. O professor, então, faz perguntas, complementa, amplia, ratifica o que os estudantes trazem. Para a Pedagogia Waldorf, assim como em tudo em que há vida, há ritmo, sendo o ritmo, pois, o elemento que permeia todos os processos da natureza e do cosmos, o ensino saudável também deve transcorrer entre as polaridades do movimento e do repouso, da vigília e do sono. O conteúdo apresentado no dia anterior, pois, necessita ser levado ao “sono”, para que possa ser vivenciado em outro plano por cada individualidade, e então, transformado pela ação dessa experiência, ser trazido de volta ao plano físico, já sob a ação dessa individualidade.

O próximo momento é relativo ao *sentir*: para introduzir o conteúdo do dia, a professora primeiramente apresenta-o sob forma de imagem, geralmente através de alguma narrativa previamente elaborada para este fim, para então, no dia seguinte, após a retrospectiva feita pelos estudantes, dar-lhe um novo tratamento, desta vez expandindo a abordagem. Finalmente, na etapa relativa ao *querer*, a professora solicita que seus estudantes exercitem, através da escrita e do desenho, o conteúdo anunciado no dia anterior.

Faz-se, então, uma breve retrospectiva das atividades realizadas no próprio dia de aula, até que a professora dê início à narrativa do conto (ou do capítulo do conto, para as classes do 2º ano em diante), atentando-se tanto para a indicação do tipo de narrativa adequada à etapa de desenvolvimento anímico de cada grupo, quanto para a correlação do conto com uma das quatro estações. Em cada período, um material narrativo específico é eleito para constituir o pilar fundamental sobre o qual se desenvolvem todos os demais conteúdos específicos do ano letivo. Essa trajetória se inicia, no primeiro ano, com os contos de fada, que já vinham sendo explorados no Jardim, e continua com as seguintes indicações: fábulas de animais e lendas de santos (para o 2º ano), contos extraídos do Velho Testamento (para o 3º ano), sagas da mitologia germânica (para o 4º ano), mitos da Antiguidade Clássica (para o 5º ano)¹²⁷. Do 6º ao 8º ano, dá-se prioridade às biografias de personalidades célebres que marcaram, com seus feitos, a História dos povos; com suas descobertas, as Ciências e com suas criações, as Artes. A narrativa transcorre por aproximadamente 20 minutos, quando então, fechando-se a aula principal, professora e estudantes cantam uma saudação para encerrar a aula. É chegada a hora do recreio!

Observando o princípio básico da contração e expansão, da atividade mais intelectualizada e atividade prática ou artística, no segundo bloco de atividades que compõem o currículo do Grau¹²⁸, além de aulas avulsas de algumas disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática, são frequentes as aulas de Desenho de Formas, Artes Plásticas (Pintura em Aquarela, Modelagem e Escultura em argila, Desenho em preto e branco e perspectiva), Artes Cênicas (Euritmia, Arte da Fala, Teatro), Trabalhos Manuais (tricot e crochet), Artes Aplicadas ou Trabalhos Manuais duros (Marcenaria), Língua Estrangeira, Educação Física e Jardinagem.

A Língua enquanto um instrumento de comunicação, pois, é especialmente cultivada também em seu aspecto plástico nessa proposta pedagógica. Na Pedagogia Waldorf, o professor de Arte da Fala, (ou até mesmo os professores de classe), dedica-se, através da recitação de versos com os estudantes, a explorar os sons das palavras dispostas poeticamente, enfatizando um ou outro fonema do ponto de vista rítmico, exercitando uma determinada consoante ou grupo de consoantes ou, ainda, explorando a métrica implícita nos versos intencionalmente selecionados. Essa atividade, além de desenvolver a dicção desses

¹²⁷ Sobre a diferença entre contos de fadas e mitos, esclarece Passerini (1998, p. 106): “os contos de fada registram o processo de individuação do ser humano nos primórdios de sua história, enquanto os mitos e lendas relatam a criação e a evolução do Cosmo, espelhando nossa própria individuação”.

¹²⁸ É um consenso na Pedagogia Waldorf denominar o Ensino Fundamental de “Grau”: o primeiro ano do Grau, o quinto ano do Grau... e assim por diante.

estudantes, proporciona-lhes uma maior desenvoltura anímica – e tudo isso associado ao prazer e a alegria de uma atividade que se lhes é desenvolvida de forma inteiramente lúdica.

Nas primeiras classes, as atividades de recitação, quer na Arte da Fala, quer na aula principal, são realizadas geralmente em grupo, para que os pequenos estudantes possam gradualmente adquirir maior confiança e segurança para a exposição frente a um coletivo maior. Dá-se muita ênfase, em classe, aos jograis. À medida que as classes avançam, além das recitações usuais, os estudantes escolhem uma poesia para ser recitada individualmente perante a classe. “A prática cuidadosa da recitação durante o período de amadurecimento pode harmonizar e clarear a vida emocional instável do jovem” (FEWB, 1999, p.150).

Aliás, todo o trabalho do Grau com a recitação - inicialmente coletiva e, em seguida, individual - tem seu ápice no 8º ano, quando, inclusive, se inaugura a tão esperada ‘época de teatro’. Essa é a fase ideal para essa experimentação. Os estudantes, que aos treze para catorze anos, devido às grandes modificações estruturais em seu corpo, apresentam muita dificuldade em executar os movimentos das mãos e braços adequados às expressões correspondentes à fala, têm, nessa ocasião, a possibilidade de, ao longo dos sucessivos ensaios, dominarem melhor os movimentos não ordenados dos membros.

Cabe, ainda, uma consideração sobre o professor nesse modelo pedagógico de Rudolf Steiner. Nas escolas Waldorf, sempre que possível, um mesmo professor acompanha seus estudantes do primeiro até o oitavo ano do Grau: é ele quem inicia seus estudantes na escrita, na leitura e no cálculo, assim como no desenho, na pintura, no canto e na flauta. É também esse mesmo professor que, a cada ano, traz o conteúdo das matérias da época temática sob novas perspectivas, com um novo grau de aprofundamento, com uma nova abordagem cada vez mais adequada ao novo momento do desenvolvimento anímico de seus estudantes. Ao longo dos anos, em contato frequente e intenso com seus estudantes, o professor Waldorf tem a possibilidade de desenvolver um profundo conhecimento sobre cada um deles, tornando-se uma personalidade tão próxima e querida das crianças como seus próprios pais. Ademais, consegue também construir para si “um mapa completo” das disposições anímicas que compõem a classe como um todo.

Cada classe é uma individualidade (...) Quem observa bem a vida de uma escola constata logo que cada classe tem seu caráter próprio, apesar da diversidade dos elementos que a compõem. Ela é um micromundo, uma autêntica comunidade social que reflete, com seus problemas, suas amizades e tensões, seus contrastes internos e vivências comuns, a comunidade maior da sociedade que a rodeia. A co-educação de meninas e meninos cria um ambiente natural de fraternidade. A vivência comum, as tarefas e o esforço

coletivo realizados desde o primeiro até o último ano, forjam uma grande família ao redor do professor de classe. Quanto mais variada a composição, mais rico o espectro (LANZ,1986, p.85).

Apesar de nem sempre ser bem visto por profissionais da educação orientados por outras cosmovisões, Steiner acreditava que o fato de os estudantes terem esse longo período de convivência com o professor de classe seria um estímulo essencial para desenvolver nesses seres em formação a sua segurança e confiança: o mundo lhes seria “apresentado” a partir do olhar de uma personalidade querida e venerada.

Esse íntimo relacionamento entre professor e estudante favorece enormemente o processo de formação desses educandos, já que possibilita ao professor descobrir os dons e as dificuldades de cada estudante, permitindo-lhe, ao longo dos períodos letivos, construir um trabalho pedagógico específico para atender às necessidades dessas individualidades, de uma maneira ou de outra. A tarefa educativa de um professor Waldorf exige, além de um verdadeiro interesse sobre cada individualidade que compõe sua classe, um profundo conhecimento das leis que regem o desenvolvimento do ser humano. Ele necessita ter bem claro que

(...) por trás de todo assunto está sempre a meta pedagógica, que deve ser alcançada por meio dele. É a alma da criança que deve adquirir e desenvolver forças ao ter contato com ele. O que é essencial no plano de ensino Waldorf não são os conteúdos das matérias, são as capacidades anímicas que se desenvolvem pelo estudo. (...) A relação sadia entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento da criança constitui um dos fundamentos da pedagogia de Rudolf Steiner (FEWB, 1999, p.12).

O educador Waldorf, deste modo, se orienta nas leis da evolução e usa a matéria a ser ensinada não como um fim, mas como um meio de formação que estimula e apoia o desabrochar de todas as aptidões inerentes ao ser humano, no momento em que estas estão prontas. Não lhe cabe o papel de especialista nessa ou naquela disciplina, ou a responsabilidade pelo “repasso” ou “ensino de conteúdos”, mas, sobretudo, a formação de seres humanos.

Ainda sobre o fenômeno da interação educador-educando, Kügelgen (1989, p.55) destaca que

o que importa é que a personalidade integral do mestre saia ao encontro da personalidade integral da criança. Tudo o que o professor pensa, sente e quer,

fora do estreito âmbito da matéria que ensina, tudo conflui, como incessante corrente anímica, para os discípulos. (...) Os efeitos desse tipo de influência do professor são imperceptíveis, imponderáveis; constituem, porém, a ‘essência’ da própria educação, paralelamente ao estudo da matéria como tal.

De fato, Steiner nos esclarece que cada membro da personalidade do educador exerce grande influência sobre o membro imediatamente inferior do educando. De acordo com essa lei pedagógica, o corpo etérico do professor atua sobre o corpo físico do seu educando no momento do desenvolvimento em que o próprio corpo etérico desse aluno também plasma seu corpo físico - ou seja, no primeiro setênio. Da mesma forma, o corpo astral e o Eu do educador atuam, respectivamente, no corpo etérico e astral do educando, desta vez durante o segundo e terceiro setênios. Como complementa Lanz (2003, p.81):

o corpo físico deste [do estudante] é, portanto, influenciado em suas funções mais íntimas pelas forças que emanam do corpo etérico do professor; o corpo astral - isto é, as emoções e qualidades anímicas desse último - exerce uma influência sobre suas funções orgânicas e sobre sua índole em geral. Finalmente, a personalidade do professor atua sobre os sentimentos e emoções dos alunos, ou seja, sobre sua organização astral. O único membro do aluno que não recebe influência direta é o Eu, e de fato a personalidade humana, potencialmente livre, só deve seguir seus próprios impulsos.

A partir desse princípio, pois, são exigidas diferentes qualidades em um professor do primeiro, do segundo ou do terceiro setênio, justificando-se também as três grandes máximas apresentadas por Steiner para orientar a postura do educando em cada uma dessas etapas educativas: a *imitação*, para o primeiro setênio; a *autoridade amorosa*, para o segundo setênio; o *juízo próprio*, no terceiro setênio.

Todas as considerações feitas sobre os princípios e metas da educação Waldorf, portanto, apontam para algumas características essenciais que devemos identificar em um professor Waldorf: em primeiro lugar, estaria o profundo conhecimento do ser humano, com base na ciência espiritual antroposófica. Para isso, contam com o apoio dos cursos de formação para professores Waldorf que geralmente são criados onde tais escolas se fixam¹²⁹.

¹²⁹ Essa formação regular tem a duração de três a quatro anos. Além de estudos específicos voltados aos fundamentos antroposóficos e metodológicos da Pedagogia Waldorf, esses cursos de formação desenvolvem uma série de vivências e atividades de cunho artístico, espiritual e autobiográfico que fazem dessa proposta uma iniciativa bastante orgânica. Neles, são abordados os seguintes temas que fundamentam a Pedagogia Waldorf: o homem trimembrado; o homem quadrimembrado; o desenvolvimento do ser humano em setênios; a cosmogonia; a astronomia; a mineralogia; os doze sentidos (os sentidos humanos de um ponto de vista ampliado); os temperamentos humanos; os reinos da natureza conforme a observação goetheanística; a biografia humana:

Em seguida, a disponibilidade para o educar baseado no profundo sentimento de amor pelas crianças - o que lhe justificaria conduzir as crianças para o exercício da verdadeira liberdade inerente ao ser humano - e o desenvolvimento de suas qualidades artísticas, já que cada aula, para Steiner, deveria ser considerada uma verdadeira obra de arte. Finalmente, o autêntico compromisso com a sua própria auto-educação, pois, sem ele, estariam invalidadas todas as alternativas anteriores. Afinal, como bem o esclarece Steiner, “ao conhecer o mundo, o homem encontra a si próprio, e conhecendo a si próprio, ele tem a revelação do mundo” (FEWB, 1999, p. 77).

5.1.3 O terceiro setênio e a organização didático-metodológica do Ensino Médio

No período que se inicia aos catorze anos, dando início ao terceiro setênio, assistimos a uma grande mudança na dinâmica do ensino Waldorf: as classes que vão do 9º ao 12º ano¹³⁰ já não contam mais com a presença diária do professor de classe: eles são conduzidos, enfim, a uma equipe pedagógica composta agora por especialistas das matérias.

O princípio de autoridade, apropriado ao segundo setênio, é então substituído pelo reconhecimento das qualidades intelectuais e morais do professor: são estas, agora, as necessidades mais autênticas desses jovens - assim como ele necessita, no terceiro setênio, que o mundo seja *verdadeiro*, congruente em sua realidade física e sua estrutura espiritual, o professor deve conquistá-lo pela sua honestidade e coerência. No período anterior, as sensações lhes eram a fonte essencial para a sua vida anímica. A partir de agora o juízo ocupa-lhes esse lugar, de modo que toda a atividade educativa deveria estar voltada para estimular, com exemplos, a formação dessa capacidade: eis o setênio do “pensar”.

como trabalhar na própria biografia as leis gerais do desenvolvimento humano; o currículo Waldorf. Os professores em formação também participam de vivências de atividades artísticas e de elaboração criativa das estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Como atividades de artes plásticas e artes aplicadas, os professores desenvolvem pintura com aquarela, giz de cera, giz de lousa, desenho, modelagem, entalhe em madeira, trabalhos manuais. São enfatizados também a teoria e a prática de música (flauta doce, kantele - uma espécie de lira -, e canto), arte da fala e euritmia. O objetivo da formação é proporcionar a esses educadores a possibilidade de promoverem aprendizagens que lhes sejam significativas, levando-os a experimentar o processo integral da vida, que começa com a sua própria auto(trans)formação.

¹³⁰ Nas Escolas Waldorf, o ensino médio é composto por uma série a mais, diferente do que acontece nas instituições tradicionais de ensino. O 9º ano, portanto, é uma série de transição entre o “Grau” e o “Ensino Médio”. Também a denominação para estas séries é diferenciada nas instituições orientadas pela Pedagogia de Rudolf Steiner: não se refere a essas séries como 1º, 2º ou 3º ano colegial, mas sim 10º, 11º e 12º anos.

Essa modificação parece adequar-se perfeitamente a um ensino que estimule a vivência de princípios verificáveis e o estudo da realidade fundamentado no exercício científico e intelectual. Como esclarece LANZ (2003), o adolescente, depois da puberdade, vê tudo mais intelectualmente. A formulação matemática, a lógica intrínseca, a coerência do todo são agora os novos elementos que aguçarão o seu espírito mais lógico. É aqui que o ensino de ciências deve, enfim, abordar as teorias conceitualmente, tentando mostrar as possíveis explicações para os fenômenos. Nessa idade é que se devem abordar teorias puramente formais, como os teoremas na Matemática. Entretanto, todo o ensino teórico-conceitual é voltado tanto para o desenvolvimento intelectual desses educando, quanto para o social, através de estratégias que buscam exercitar o saber como uma qualidade voltada para o processo de autoconhecimento e para a atuação na realidade externa.

É que, com o idealismo em alta, o “adolescente acha que tem uma função importante para a salvação da humanidade e elabora o seu plano de vida de acordo com essa ideia” (PIAGET, 1974, *apud* RICHTER, 2002, p. 46). Atento a essa dinâmica, o professor necessita estimular essa atitude em seus educandos, devendo apresentar-lhes uma ciência que corrobore positivamente com essa sua busca. Apesar de estar constantemente presente em suas próprias palavras um forte tom pessimista, “o pessimismo quanto à possibilidade de conhecimento prejudica a vida anímica dos jovens” (RICHTER, 2002, p. 46).

Embora a orientação do ensino se apresente, no ensino médio, bastante diferenciada do que acontecia no Grau, ainda são preservadas algumas orientações fundamentais, como por exemplo, a igual importância atribuída tanto às atividades relacionadas ao ensino cognitivo quanto às atividades artísticas e práticas, que continuam se traspassando mutuamente, e a distribuição das atividades didáticas, que continuam obedecendo a estrutura tríade do *pensar, sentir, fazer*. Outro ponto de convergência com o Grau é a continuidade do ensino em épocas, que continua resguardado às primeiras horas da manhã. Desta vez, porém, os docentes especialistas nessa ou naquela matéria se revezam com as respectivas épocas a depender do planejamento escolar anual. Como esclarece Shigueyo Mizoguchi¹³¹, no ensino médio,

após a aula de época, organiza-se um horário que transcorre de forma relativamente estável ao longo do ano letivo. “Desta maneira, há um tempo mais prolongado para tratar-se os grandes temas com maior profundidade e é possível relacioná-los estreitamente com as demais matérias, já que ‘o tema principal’ conecta a atividade dos alunos às demais áreas e disciplinas, ou seja, há implicitamente a multidisciplinaridade, pois as matérias agrupam-se

¹³¹ Até julho de 2008, Shigueyo Miyazaki Mizoguchi era a secretária executiva da Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

em torno do tema principal, servindo em muitos casos de moldura e enriquecendo o tema central a partir de sua especificidade (2006 p. 73).

Além do acréscimo de História da Arte (que acontece a partir do 9ºano) e de Agrimensura e Informática (a partir do 10º ano), o 12º ano conta com uma atividade especial, o Trabalho Anual, que se propõe a ilustrar o ponto de culminância da autonomia do estudante, refletindo o seu processo de amadurecimento intelectual, emocional e estético. Trata-se de duas atividades que, ao longo do ano letivo, os estudantes estarão preparando para apresentar em público: uma de caráter prático artístico, que deverá integrar uma exposição, e outra de cunho teórico (interdisciplinar), que deverá culminar em uma palestra que, ao ser finalizada, deverá ser submetida à discussão.

Evidentemente, o preparo para essas atividades é feito gradualmente ao longo de todo o período escolar que antecede o 12º ano, de modo que, ao chegarem nessa etapa, os estudantes demonstram bastante familiaridade a essas situações.

5.2 A Arte como pilar essencial do educar: os fundamentos estéticos da Pedagogia Waldorf

No tópico anterior, fora mencionado o papel de destaque que a Arte possui no currículo Waldorf. A Arte, como vimos, permeia todo o ensino e à ela cabe a função, nesta orientação pedagógica, de mediar a ação (que é o produto da vontade, do querer) e a consciência clara (que é o produto do pensar). Através da expressão artística, busca-se educar a vontade e, através dela, o sentir e o pensar.

Observa-se aqui, como o pensamento de Schiller, mencionado anteriormente, exerceu uma nítida influência nos fundamentos estéticos da Pedagogia Waldorf. A Arte, no currículo Waldorf, extrapola o sentido da mera possibilidade de promoção de atividades artísticas ao ensino para incorporar, através de sua práxis, a função de instrumento que possibilita aos estudantes a vivência do “estado estético” (SCHILLER, 2002), através do qual se pode exercitar a liberdade.

Em resposta às contradições políticas e sociais deflagradas ante o advento da Revolução Francesa (1789-1799), Schiller, em sua *(A) Educação Estética do Homem* (2002), reflete sobre a impossibilidade de os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade ocasionarem

uma real transformação na vida política e social da época se o homem não se transformasse primeiramente. Segundo ele, a mudança social efetiva exigia profundas mudanças no próprio homem; ou seja, a realização de um “estado ético” (ou “estado da liberdade”) seria irrealizável se, em primeira instância, os próprios homens que constituem a sociedade não realizassem em si próprios a libertação, pois não é possível edificar nenhuma sociedade ética sem que o próprio homem, antes, torne a si próprio ético (GREUEL, 1994). E o caminho para tal realização, o meio através do qual o homem se torna Homem, para Schiller, era a Arte: “para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 2002, p. 22).

Assim, ao “estado natural” do homem (quando impelido pelas forças naturais) ele contrapõe um “estado ético ideal” (que corresponde à sua liberdade). De acordo com seu pensamento, para favorecer a passagem do estado de forças ao estágio da liberdade, seria imprescindível que o homem natural perdesse a sua arbitrariedade e se aproximasse da lei da razão; do mesmo modo, para o homem ideal deixar de ser unilateralmente espontâneo, seria fundamental realizar-se no campo material. Superando, deste modo, a dicotomia entre o “impulso formal” (forma) e o “impulso sensível” (matéria), cujas matrizes estão, como vimos, nos posicionamentos de Kant (a razão como caminho para o moral e o ético, razão como domínio independente à sensibilidade) e Rousseau (as inclinações como mola mestra da educação), Schiller propõe o despertar de um novo impulso:

pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível. Disso parece seguir que, entre matéria e forma (...) deve existir um estado intermediário, ao qual a beleza nos transportaria. Este é o conceito que a maior parte dos homens realmente forma, tão logo tenha começado a refletir sobre os efeitos da beleza, e toda a experiência remete para ele (SCHILLER, 2002, p.91).

Expressão de uma síntese superior dos impulsos formal e sensível (razão e sensibilidade), o “impulso lúdico”¹³², ao favorecer a integração entre essas instâncias, gera o estado de liberdade, que tem como realização o belo. Como assinala Suzuki,

¹³² Conforme esclarece Greuel, este impulso é denominado “lúdico” em função de sua analogia com o brincar infantil: ‘a criança que brinca não se sente coagida nem pela sensibilidade (matéria) e tampouco pela razão (forma). Ela interpreta suas percepções, por exemplo, um monte de areia, dando-lhe uma forma imaginada, que não segue a lógica intrínseca e necessária do conceito usado. Um castelo real possui características que a criança quando brinca não leva em consideração. Ela forma a matéria e concebe a forma livremente’ (1994, p. 155).

é mediante a cultura ou a educação estética, quando se encontra no ‘estado de jogo’ contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis. (...) No impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera a sua liberdade tanto em face às determinações do sentido, quanto em face das determinações da razão. Pode-se afirmar, então, que essa disposição lúdica suscitada pelo belo é um estado de liberdade para o homem (2002, p.12).

A liberdade, segundo Schiller, é a realização da arte. E esta liberdade que se realiza através da arte, por sua vez, é o meio e ao mesmo tempo o suporte para a realização da liberdade política. A essência da liberdade, pois, não é política: é antropológica (GREUEL, 1994).

A ideia de beleza, para Schiller, possui uma conotação diretamente relacionada ao seu conceito de educação estética. Para ele, é possível se alcançar o “estado estético” tanto através da fruição do belo quanto vivenciando a sua criação. E, discorrendo acerca da relação entre os três estados e o desenvolvimento do homem, assim se pronuncia:

pode-se distinguir três momentos ou estágios de desenvolvimento que tanto o homem isolado quanto a espécie têm de percorrer necessariamente e numa determinada ordem, caso devam preencher todo o círculo de sua destinação. (...) No estado físico, o homem apenas sofre o poder da natureza, liberta-se deste poder no estado estético, e o domina no estado moral (2002, p. 119).

Apropriando-se desses conceitos, Steiner não apenas os concebeu enquanto fundamentos para a sua Educação, como também os traduziu na metodologia de ensino para a Pedagogia Waldorf. Vimos que, ao discorrer sobre a questão social, Steiner identificou na educação a tarefa básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens, atribuindo a essa atividade a função fundamental de conduzir o ser humano ao seu crescimento autônomo e livre para que, então, ele pudesse atuar mais coerente e harmonicamente no âmbito social. Assim, todo o fundamento educacional de Rudolf Steiner parte do princípio de que a educação tem como propósito a formação de homens livres. Coerente com esse princípio, todo o currículo Waldorf busca, na intensa vivência e atividade artística que permeia todo o seu ensino, promover os meios para a formação desse homem livre.

A criação artística é, então, concebida como o instrumento que eleva o homem acima das meras necessidades existenciais, fomentando a expressão da sua verdadeira humanidade. Despertar e desenvolver essa capacidade é, deste modo, a função primordial das Artes nesse currículo. Não se trata, pois, de buscar através da educação a formação de artistas. O que se busca, nesse modelo, é essencialmente desenvolver, nesses indivíduos, as ferramentas que lhes possibilitem, tal qual favorece o estado estético, assumir o seu potencial humano e atuar harmoniosamente no contexto social de sua vida futura.

E, ao propor que toda a educação Waldorf direcione o aprendizado primeiro à vontade (que tem como produto a ação), para que através da vontade se cultive o sentir e, posteriormente, o pensar, Steiner demonstra, na organização metodológica do currículo Waldorf, a correspondência deste com o que preconizara Schiller acerca dos estágios de desenvolvimento do homem. O “impulso sensível”, o “impulso estético” e o “impulso formal”, pois, são também cultivados no currículo através da ênfase que, em sua organização, é dada, no primeiro setênio, ao querer, no segundo, ao sentir; no terceiro, ao pensar, respectivamente.

Assim, como vimos, no primeiro setênio, o impulso natural da criança para aprender a se tornar humana, para adaptar-se e adequar-se harmonicamente ao ambiente, encontra no livre brincar e no movimento a grande ferramenta para sua educação. No segundo setênio, “o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade”¹³³, em conformidade com a máxima para este setênio: *o mundo é belo*. É através do belo que o sentimento se desenvolve. E o belo, aqui, também é o que permite ao educando uma passagem da sensação ao pensamento, tornando-se, assim, parte do caminho cognitivo. Por isso, segundo Steiner, o pensar, nesse estágio do desenvolvimento do educando, não deve ser, ainda, analítico - e sim cultivado paulatinamente através da imaginação e da fantasia até que, gradativamente, por ocasião do terceiro setênio, possa ser cultivado de forma abstrata, conceitual. Caso a intelectualização ocorra precocemente, ou seja, caso o objeto estudado, nessa fase de predisposição das forças estéticas e sentimentais do indivíduo, não seja clamado a uma identificação com o educando, através da participação ativa dos sentimentos, institui-se um processo de distanciamento entre estudante e objeto de estudo que acarretará uma fragmentação, na organização interna do indivíduo, entre o conceito e a prática, entre o que se pensa e o que se faz - o que, segundo Steiner, comprometerá a sua atuação social posterior.

¹³³ Cf. <http://sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>. Acesso em 19 de março de 2010.

Compreendo, portanto, que, uma vez que cumpre o papel de re-ligar as ações do indivíduo, possibilitando-lhe agir no mundo com ética e moral - e, ao mesmo tempo, proporciona ao pensar racional reunir o que naturalmente o exercício intelectual fragmenta, de modo que esse pensar possa se desenvolver de forma não apartada do mundo sensível, a Arte, no modelo de educação proposto por Steiner, enquanto mediadora do pensar e agir humanos, traz para si a função de integrar-se harmoniosamente àqueles opostos polares instituídos pela cosmovisão moderna e positivista: Ciência e Religião.

Não se trata, aqui, da reinserção das aulas de religião aos programas de ensino, como é ou foi prática habitual em escolas de orientação cristã. Como bem o sinaliza Ruy Cezar do Espírito Santo, em sua publicação *O Renascimento do Sagrado na Educação* (1998), o retorno do sagrado na educação significa, antes, buscar o movimento harmônico do ser integral através de uma constante atribuição de sentido, de significado à sua educação. Ao contrário do que fizera a ciência moderna, ao separar o “Eu” com relação ao mundo, promovendo um “distanciamento do sagrado” e um processo de perda do sentido da existência, recuperar o sagrado, pois, é recuperar essa sintonia, é propiciar meios para que os indivíduos se re-apropriem da sua real dimensão humana.

Arte, Ciência e Religião reintegrando-se na formação de um ser humano global, possibilitando-lhe unir o subjetivo e o objetivo na experiência do sujeito. Eis, pois, a contribuição de Rudolf Steiner para ressuscitar no homem o sentido da sua existência - e para reintegrar no ser humano o que há quatrocentos séculos a tirania do racionalismo estrito tem destituído.

5.3 A trimembração educacional como um princípio para a trimembração social

Conforme já assinalado, a “estética social” de Schiller exerceu uma profunda influência no pensamento de Ruldolf Steiner, quer no âmbito de suas formulações para a educação, quer no domínio das questões sociais, conforme também podemos observar se relembarmos os seus princípios para a trimembração do organismo social.

O grande propósito da Pedagogia Waldorf é a formação do homem livre: aquele que possa interagir e atuar de modo participativo, coerente e harmônico no âmbito social. De

acordo com essa perspectiva, pois, a educação estética Waldorf traz para si a função de promover a formação do ser consciente, tendo como finalidade o desenvolvimento do pensamento individual e criativo do educando, o estímulo à sua sensibilidade e à responsabilidade social, o cultivo do senso de integração com a natureza, nutrindo-o de energia e despertando-o para o agir em consonância com os seus objetivos e impulsos de realização futura. Nesse contexto, o papel da escola Waldorf é prover as necessidades das crianças em seu processo de desenvolvimento, objetivando não apenas preservar as potencialidades desse ser em formação como também favorecer o despertar de sua individualidade.

Em sua pedagogia, pois, vimos que tanto a prática pedagógica quanto o currículo se orientam pelas qualidades e necessidades do ser humano, inclusive em conformidade com cada uma de suas fases de desenvolvimento, denominadas “setênios”. Ao buscar toda uma fundamentação da educação e do ensino na concepção de desenvolvimento infantil através desses setênios, Steiner (1969) acreditava estar lançando as sementes que efetivamente fariam florescer um futuro da humanidade pautado nos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, conforme concebidos em sua obra *A Questão Social*. Para ele, pois, o princípio da “trimembração educacional” - denominação atribuída aos três períodos de sete anos a que se dedicaria a escolarização básica - seria o pilar fundamental sobre o qual se vislumbraria a “trimembração social”.

Segundo Steiner, cada um dos três primeiros setênios está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento de cada uma daquelas habilidades sociais latentes no ser humano. Assim, através da imitação, princípio educativo do primeiro setênio, Steiner acreditava desenvolver a liberdade no âmbito social:

(...) os homens terão que tornar claro a si próprios que, quando as crianças crescem para a vida adulta no organismo social, elas deverão ser seres humanos livres, e um indivíduo torna-se livre somente se como criança ele foi o mais intenso imitador. Esse poder natural da criança deve ser fortemente desenvolvido precisamente na época em que a socialização desabrocha em nós. As pessoas não se tornarão seres livres, a despeito de todos os discursos políticos sobre liberdade, se o poder da imitação não for implantado neles na idade infantil. Somente se isso for feito eles terão, como adultos, a base para liberdade social (STEINER, 1969, p.13).

O segundo setênio, cuja máxima educativa pode ser compreendida através da imagem da autoridade e da aspiração a ideais, estaria para Steiner relacionado ao desenvolvimento

daquelas capacidades que propiciariam ao adulto uma ação voltada ao exercício da igualdade de direitos:

Toda a educação neste período da vida deverá ser conscientemente dirigida para acordar na criança um sentimento puro e belo pela autoridade; por isto ser implantado na criança durante esta fase, é que se formam as raízes daquilo que no adulto será a experiência, dentro do organismo social, como igualdade de direitos dos homens. Direitos iguais entre os homens não virão a existir de outra maneira, porque as pessoas nunca se tornarão maduras para esta igualdade de direitos, se, na infância, o respeito pela autoridade não for implantado nelas (*Idem*, p. 14).

Para Steiner, sem essa autoridade vivenciada nessa fase de seu desenvolvimento, o ser humano passaria por uma espécie de 'sonolência cultural' que impediria a força necessária para o estabelecimento da igualdade de direitos. Finalmente, no terceiro setênio, a mesma raiz que faz emergir no adolescente o amor afetivo sexual faz com que nele também se desenvolva o amor fraterno, universal, que lançaria as bases para o exercício da fraternidade entre os homens:

Depois da puberdade, entre 14 e 21 anos, não apenas a vida amorosa sexual se desenvolve no homem; desenvolve-se não mais que uma especial manifestação do amor humano universal e deve ser especialmente fomentado quando crianças deixam a escola fundamental e vão para o ensino médio. Pois a configuração da vida econômica, que é uma demanda histórica, não será jamais aquecida como deveria ser pelo amor fraternal – isto é, amor humano universal – se este não for desenvolvido durante os anos entre a idade de 14 e 21. (...) Irmandade, fraternidade, na vida econômica como se deverá lutar para que exista no futuro, só poderá surgir nas almas humanas se a educação após o décimo-quinto ano de idade trabalhar conscientemente em direção ao amor humano universal. Isto é, se todos os conceitos que consideram o mundo e a educação em si, forem baseados no amor humano dirigido ao mundo exterior (*Idem*, p.16).

Para Steiner, finalmente, essa postura de amor pelo ser humano, iniciar-se-ia pela postura docente. O professor, pois, é o grande realizador da Waldorf, trazendo para si uma missão fundamental não apenas relacionada ao desenvolvimento físico anímico e espiritual dos seus educandos, mas, e sobretudo, relacionada à própria evolução da humanidade.

5.4 A Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento da expressão oral: tecendo os fios

Em seu livro recentemente publicado, intitulado *As Melhores Escolas - a Prática Educacional Orientada pelo Desenvolvimento Humano*, Thomas Armstrong, doutor em Psicologia pelo California Institute of Integral Studies, nos chama à reflexão: “como podemos ajudar cada criança a alcançar seu verdadeiro potencial? (...) Como podemos honrar a jornada singular e intransferível de cada indivíduo nesta vida?” (2008, p.16-17). Certamente, como assinado em resposta, não é direcionando a educação para os resultados acadêmicos, ou para a primazia dos conteúdos acadêmicos (literatura, ciências, matemática), nem preterindo as demais habilidades do educando em prol da ênfase irrestrita às habilidades acadêmicas (leitura, escrita, resolução de problemas e pensamento crítico), como usualmente acontece no meio educacional formal. Ao contrário, diz o autor, há que se orientar a educação em prol do desenvolvimento humano, considerando “o desenvolvimento natural e ideal das crianças e dos adolescentes como nosso mais sagrado dever e como nosso mais importante legado à humanidade” (p.17). Ou seja, buscar, através da educação, promover o “apoio, estímulo e facilitação do crescimento do aluno como um ser humano, incluindo seu desdobramento cognitivo, emocional, ético, criativo e espiritual” (p. 48).

Trata-se, pois, de propiciar o crescimento de um ser humano integralmente. A partir do que fora exposto anteriormente, podemos observar que esta tem sido a proposta da Pedagogia Waldorf - conforme também assinala o mencionado autor ao elencar o sistema educacional de Rudolf Steiner dentre as práticas educativas que, atualmente, estão voltadas à promoção do desenvolvimento humano. Com sua Pedagogia Waldorf, pois, Steiner, a partir de suas concepções baseadas nas relações humanas e cognitivas em suas várias dimensões, inaugura as primeiras incursões acerca da importância de um trabalho pedagógico voltado para o que Gardner (1995) mais recentemente denominou de desenvolvimento das múltiplas inteligências do educando¹³⁴. Uma vez voltada ao desenvolvimento global do educando, e não apenas

¹³⁴ Howard Gardner (1995), pesquisador da Universidade de Harvard que atuou ao lado de Erick Erikson, em sua teoria sobre as inteligências múltiplas, esclarece que existe um conjunto de habilidades, chamadas de inteligências, que cada indivíduo possui em grau e em combinações diferentes, como parte da herança genética humana, independente da educação ou apoio cultural a que esteja submetido. Essas inteligências são em número de sete: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Para ele, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma dessas inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele necessita de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. Caberia à escola a função de respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, além das lógico-matemática e

empenhada em estimular prioritariamente as suas habilidades cognitivas e conceituais, a Pedagogia Waldorf interpõe-se como uma alternativa para a educação efetivamente comprometida com o estímulo à expressividade do educando. Nas linhas seguintes, serão abordados alguns aspectos que permitem identificar como, a partir do que fora anunciado acerca das considerações sobre a estrutura e o funcionamento do ensino nas escolas Waldorf, esta tarefa vem sendo desenvolvida.

Como vimos, logo no Jardim de Infância, saltam aos olhos alguns procedimentos e atitudes da prática dos professores Waldorf que se apresentam muito favoráveis ao pleno desenvolvimento das crianças, demonstrando atuar positivamente na capacidade de expressão oral desses indivíduos: o estímulo ao movimento livre, ao brincar, e às vivências sensoriais ou imaginativas ricas. Francine Oliveira (2006) esclarece que, em entrevistas realizadas com professores de uma escola Waldorf em Curitiba, esses docentes sinalizaram a importância do movimento e do brincar para a primeira infância, revelando compreender as relações estabelecidas por Steiner (e outros estudiosos do tema) acerca da inter-relação entre movimento, fala e pensamento, bem como acerca da importância do brincar no processo global do desenvolvimento infantil. Ainda segundo a pesquisadora, esses professores evitam sobremaneira a utilização de bonecas ou animais de brinquedo que possuam face com expressão determinada, já que, conforme Steiner (1996, p. 25), “frente à boneca de guardanapo a criança precisa imprimir um esforço para torná-las humana que terá um efeito plasmador”. No que se refere a esse último elemento, vimos que também o conto, para o Jardim, é narrado em tom monocórdico, exatamente com a finalidade de evitar “as imagens prontas”.

Para a criança, o brincar é uma atividade essencialmente caracterizada pelo diálogo instituído entre a sua experiência interna e a expressão exterior dessa experiência, é um caminho para expressar, metaforicamente, sua intimidade (FREUD, 1968; BETTELHEIM, 1998; LUCKESI, 2002). Deste modo, a brincadeira comprova ser, nessa faixa etária, o instrumento fundamental através do qual a criança expressa o que ainda não consegue exprimir através da fala, sendo o fundamento essencial que a possibilita dar os primeiros passos a caminho de uma autoexpressão que se manifestará de forma mais elaborada através da linguagem oral. E, para fortalecer essa autoexpressão em desenvolvimento, a Pedagogia Waldorf busca enriquecer as vivências interiores através do canto e da música, como também

linguística, haja vista que em todas as atividades que realizamos, necessariamente utilizamos mais do que uma inteligência.

de brinquedos e narrativas que estimulem a autocriação de imagens, de modo a promover uma verdadeira “ginástica anímica” nessas crianças, abrindo-lhes, inclusive, o espaço para o desenvolvimento de seu “pensamento livre”.

Ao insistir na necessidade de que o Jardim de Infância deve criar um ambiente propício à livre expressão da criança através do movimento, do brincar - e ao estimular, nessa criança, a vivência de imagens autorreferenciadas, a Pedagogia Waldorf, pois, lança as primeiras sementes para o desenvolvimento da expressão oral dos seus estudantes. Ademais, a partir de uma ambiência caracterizada quer pela atmosfera de “final feliz” dos contos, quer pela qualidade instituída pela máxima “o mundo é bom” (imagem do ambiente que os professores Waldorf buscam construir para ancorar a criança do primeiro setênio), essas crianças vivenciam um sentimento de confiança que, mais tarde, “metamorfosear-se-á” em uma maior habilidade de expressão oral - certamente evidenciada a partir de uma postura de maior autoconfiança e segurança frente ao mundo “receptor”.

Com relação ao segundo setênio, ou melhor, à organização didático-metodológica do Grau, identifico que os instrumentos de estímulo à autoexpressão desenvolvido no Jardim ganham nova roupagem. O elemento artístico fundamentalmente vivenciado anteriormente através do brincar assume também novas configurações. Aliás, a orientação para que, nesse período, o mundo vivenciado seja belo, já sinaliza um dos pontos essenciais de toda a tônica da educação Waldorf no Grau: a intensa vivência artística da criança, cada vez mais intercalada, ritmicamente, com as atividades cognitivas específicas que começam a ser desenvolvidas. Uma vez que, segundo Steiner, é no sentir que se vitaliza a relação da criança dessa faixa etária com os seus pares e com o mundo, a Arte é, no Grau, o fio que entrelaça todas as atividades, motivando o agir da criança e sedimentando as bases para a estruturação de um pensar flexível e harmonioso.

Portanto, assim como, para a criança pequena, o brincar era a expressão de sua interioridade - e favorecê-lo era um meio de proporcionar o desenvolvimento da autoexpressão necessária ao desenvolvimento da expressão oral -, agora também a experimentação artística se mostra mais definida para esse propósito. Uma vez que, através da atividade artística, a criança vivencia seu elemento anímico, exprimindo através dos veículos apropriados a cada linguagem o que experimenta em seu mundo interior, a mediação da Arte, como acontece no currículo do Grau, não apenas propicia essa exteriorização dos pensamentos e sentimentos da criança, favorecendo sua expressividade, como também possibilita ao professor um conhecimento mais aprofundado sobre o ser que está diante de si. Sabendo melhor quais são os anseios e as inquietações de seus estudantes a partir de suas

expressões artísticas, ele também poderá propiciar intervenções que venham atender a demandas específicas dos estudantes.

No universo das várias modalidades artístico-expressivas do currículo Waldorf, estão também aquelas relacionadas à linguagem verbal. Deste modo, o verso inicial, o verso individual, as sucessivas recitações (ou os exercícios de dicção e articulação) realizadas tanto em classe como na Arte da Fala, o coral, os jograis, a música, as dramatizações e o teatro se manifestam, no currículo do Grau, como atividades eminentemente relacionadas aos aspectos plásticos da fala, atuando *sobre* e favorecendo o fortalecimento *do* componente anímico desses indivíduos. Entretanto, também já podemos observar um trabalho relacionado especificamente ao desenvolvimento dos aspectos discursivos da fala, como a retrospectiva diária do conteúdo do dia anterior, ou do capítulo da narrativa apresentada no dia anterior. Esse trabalho realizado diariamente também reflete, do ponto de vista metodológico, um grande investimento dessa pedagogia no desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes.

Cabem, ainda, algumas considerações sobre o que o Ensino Médio Waldorf traz de específico com relação ao desenvolvimento da capacidade de expressão oral de seus estudantes. Considerando-se que, no terceiro setênio, com a liberação das forças anímicas, o jovem está, de acordo com a Antroposofia, pronto para o pensar lógico, analítico e sintético, o grande esforço dessa Pedagogia, agora, é promover situações nas quais esses jovens possam formular os seus próprios juízos de valor. Esse esforço perpassa pela disposição de seus professores em criar situações, também através da linguagem oral, para que eles sejam estimulados a exercitarem o seu pensamento de forma autônoma e crítica. Assim, tendo antes passado pelo estímulo à elaboração pessoal através do exercício diário da retrospectiva dos conteúdos do dia anterior, esses jovens dão um passo adiante no que se refere ao desenvolvimento do seu potencial comunicativo e expressivo, em prol da construção de um discurso pessoal.

Embora não se constitua em disciplina específica no Ensino Médio, a Filosofia, pois, permeia todo o currículo Waldorf. Evidentemente, não se trata do mero ensino da Filosofia enquanto conhecimento formal das doutrinas e da história do pensamento; antes diz respeito ao próprio exercício do filosofar “enquanto aprendizado do pensar próprio e apropriado” - tomando aqui emprestadas as palavras de Dante Galeffi, que, sobre esse tema, assim se pronuncia:

a função primacial da filosofia é a formação da pessoa livre (...) da pessoa que se faz livre através de sua própria vida construída. (...) Ou seja, com a palavra filosofia afirmamos uma pedagogia da construção da pessoa livre; uma pedagogia, entretanto, que antes de ser um sistema pré-determinado e fixo, é uma abertura para a ação-formante do nosso próprio ser-no-mundo-com. (...) É no fazer filosofia que se dá o acontecimento da formação para a atitude de liberdade consciente e participativa; é por meio deste fazer que nos colocamos a caminho do autoconhecimento e nos constituímos pessoas livres - conscientes, responsáveis, participantes (2001, p.36).

Não era o ideal de Rudolf Steiner a formação de homens livres, portadores de um pensamento individual e singular? Uma proposta que atua dessa forma e com esses propósitos está criando condições para que essas individualidades cada vez mais possam se expressar com segurança e adequação nos múltiplos contextos que caracterizam o exercício social.

Algumas notas, aqui, ainda se fazem oportunas, pensando-se a relação Pedagogia Waldorf e desenvolvimento da expressão oral dos estudantes. Como vimos, o caminho que a criança percorre em seu desenvolvimento demonstra, primeiro, a conquista do ANDAR, depois, a conquista do FALAR e, em seguida às duas anteriores, a conquista do PENSAR. Também pudemos observar que o currículo Waldorf propõe, na definição e organização das metas para a educação básica, uma perfeita correspondência com o que ocorre no próprio desenvolvimento da criança: os primeiros sete anos são dedicados ao desenvolvimento das capacidades físicas do educando (“a educação da mão” - do querer/fazer), os sete anos seguintes, se propõem a desenvolver o cultivo da sua vida emocional (“a educação do coração” - do sentir) e, finalmente, os outros sete anos, são dirigidos à educação da vida intelectual do adolescente (“a educação da cabeça” - do pensar). Ao relacionarmos a conquista do FALAR com a educação do coração, além de compreendermos, pois, que é nesse setênio que se consolidam os pilares que cultivam e promovem o desenvolvimento da FALA, podemos também concluir que é através da educação estética que, sob as bases sedimentadas no primeiro setênio, tais pilares podem se erguer e se desenvolver.

Debrucemo-nos, pois, à pesquisa empírica deste estudo, focada exatamente em duas séries correspondentes ao setênio do FALAR e do SENTIR, com o intuito de aprofundar as relações entre Pedagogia Waldorf e desenvolvimento da expressividade dos educandos.

CAPÍTULO VI

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DOS ESTUDANTES: DIALOGANDO COM O ESTUDO DE CASO

Uma vez configurado o referencial teórico que alicerça as relações entre a Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento da expressão oral dos educandos, cabe-me, neste novo capítulo, buscar as possíveis relações entre este estudo e os dados e informações coletados na pesquisa empírica, com vistas à melhor compreensão dos aspectos didático-pedagógicos e das estratégias metodológicas associados ao desenvolvimento do potencial expressivo e comunicativo dos estudantes Waldorf.

O estudo de caso, modalidade eleita para a pesquisa empírica deste estudo, foi realizado com uma classe de estudantes do ensino fundamental da Escola Waldorf Aitiara, localizada no município de Botucatu, estado de São Paulo, durante o período compreendido entre os anos letivos de 2008 e 2009. A escolha dessa escola para a realização do estudo decorre do fato de esta ser uma das sete escolas Waldorf do Brasil que têm classes desde a educação infantil até o ensino médio¹³⁵.

Já a eleição da classe do 5º e 6º ano como sujeito desta pesquisa se deu em virtude de a professora regente dessa turma de estudantes, que é também uma das coordenadoras pedagógicas do curso de Qualificação em Pedagogia Waldorf realizado na Escola Aitiara com o apoio da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, e no qual estou matriculada como discente¹³⁶, ter manifestado interesse pela pesquisa (em vias de desenvolvimento por uma

¹³⁵ As demais escolas Waldorf brasileiras que possuem classes do jardim ao ensino médio são: Escola Waldorf Rudolf Steiner, (pioneira no Brasil, fundada em 27 de fevereiro de 1956), Colégio Waldorf Micael de São Paulo, Escola Waldorf São Paulo (todas três sediadas na cidade de São Paulo), Escola Waldorf Arcaño Micael (Poá-SP), Viver Escola Waldorf de Bauru (em Bauru-SP), Escola Waldorf João Guimarães Rosa (em Ribeirão Preto – SP) e Escola Livre Porto Cuiabá (em Cuiabá-MT).

¹³⁶ Para melhor conhecer a Pedagogia Waldorf, e para ter a oportunidade de vivenciar os elementos, a estrutura e o funcionamento deste modelo de educação, desde meados de 2007 frequento regularmente este curso - um dentre aqueles que, no país, estão voltados para a formação de futuros professores Waldorf. Com uma carga-

estudante da formação que não era - e nem aspirava naquele momento a ser - professora de nenhuma escola Waldorf!) e ter-se efetivamente colocado à disposição para que o estudo fosse realizado com a sua classe.

Para proceder à pesquisa empírica que compõe este estudo, busquei coletar e registrar os dados em três períodos distintos:

- No início da investigação, com o objetivo de buscar um diagnóstico da expressão oral da classe de estudantes;
- Ao longo da investigação, com o intuito de verificar a relação entre as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pela professora de classe e o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes;
- Ao final da investigação, com o intuito de detectar os efeitos do trabalho realizado com a classe durante um recorte de tempo específico no desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo de seus estudantes.

Visando contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica deste estudo, e para proceder com maior clareza à análise dos dados recolhidos, opto por descrever a pesquisa realizada a partir dos seguintes focos de análise: “a coleta de dados” e “a análise dos dados”. Antes, porém, julgo oportuno tecer breves considerações acerca da escola destacada para tal investigação, bem como proceder a uma caracterização prévia do perfil da classe-sujeito eleita para o estudo de caso.

horária total 840 horas-aula (acrescidas de 34 horas anuais de estágio), possui a duração de três anos para quem opta pela especialização em Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Por funcionar sob regime modular, e portanto, graças ao fato de manter uma periodicidade de quatro encontros de aproximadamente 10 dias durante um ano, este curso foi o que atendeu às minhas necessidades quanto ao acesso aos fundamentos teórico-vivenciais em Pedagogia Waldorf sem, contudo, exigir uma carga horária presencial que implicasse ter minha residência fixada na capital paulista. De fato, há um consagrado curso de formação oferecido pelo Centro de Formação em Professores Waldorf de São Paulo (sediado nesta capital) que, apesar de ter uma carga horária mais ampla (1.600 horas-aula, com a duração de quatro anos) e de ser, inclusive, reconhecido oficialmente pela Secretaria de Educação do Estado, exige que o aspirante a professor Waldorf compareça às aulas presenciais duas vezes por semana, além de um fim de semana por mês - o que inviabilizou minha participação discente.

6.1 Era uma vez... um impulso, um caminho de conhecimento, uma escola chamada Aitiara. Mas... que escola é essa?

A Escola Aitiara, lócus no qual foi realizada a pesquisa empírica desta tese, está localizada em Botucatu, um forte centro de efervescência antroposófica do estado de São Paulo que abriga também outras iniciativas orientadas pela Antroposofia. A sua história apresenta-se entrelaçada com a história de uma comunidade que se formou a partir de ideais muito claramente definidos.

Nos idos de 1969, os jovens Jorge Blaich e Marco Bertalot-Bay resolveram atravessar o oceano atlântico para participar de uma formação em agricultura biodinâmica¹³⁷ que iria acontecer na Europa, mais especificamente na Dinamarca. Como esclarece o próprio Bertalot-Bay (2004), ao retornarem ao Brasil em 1973, eles foram convidados pelos irmãos Joaquim e Pedro Schmidt, os fundadores da Giroflex Cadeiras e Poltronas S.A e da Organização não Governamental (ONG) de utilidade pública denominada Associação Beneficente Tobias (ABT), em São Paulo, para integrarem-se a um grupo de outros igualmente jovens que nutriam o propósito de desenvolver um projeto com esta modalidade de cultivo da terra no Brasil. Para a realização desse projeto, foram adquiridos em 1974 pela ABT, em regime de comodato, cerca de 70 alqueires de uma terra no interior de São Paulo - terra essa que, além de desfrutar de uma composição que é considerada uma das mais pobres do mundo (arenito - basalto), também “expunha as feridas causadas pelo ‘manejo’ agropecuário tradicional com suas queimadas anuais que pretendiam devolver um pouco de verde às invernadas castigadas

¹³⁷ A agricultura biodinâmica (ABD) é uma modalidade de manejo agrícola fundamentado nos princípios da Antroposofia. Teve seu início num ciclo de 8 palestras realizadas por Rudolf Steiner, na Polônia, na década de 1920, em resposta a um grupo de agricultores que lhe solicitou orientações para resolver os problemas decorrentes da degradação ambiental gerada pelas práticas agrícolas que, influenciadas pelo crescente processo de industrialização, estavam direcionadas à monocultura e à criação em massa de animais fora do seu ambiente natural (Cf. Steiner, 1993). Os fundamentos da ABD baseiam-se nos princípios da diversificação, integração e auto-sustentação: a partir da compreensão de que a propriedade deve ser entendida como um organismo, um ser indivisível, busca-se o equilíbrio entre as atividades de lavoura, criação de animais e o uso de reservas naturais, com a finalidade de restituir a integração entre as formas de matéria e de energia presentes no ambiente natural – e também de se alcançar uma maior independência com relação à energia e materiais externos à propriedade. De acordo com Moacir Darolt, doutor em Meio Ambiente e pesquisador do Instituto Agrônomo do Paraná (IAPAR), o que diferencia a ABD, em termos práticos, de outras correntes de agricultura orgânica é essencialmente a utilização, pela ABD, de preparados biodinâmicos (compostos líquidos elaborados a partir de substâncias minerais, vegetais e animais, que possuem alta diluição e que são submetidos a dinamizações, como os medicamentos homeopáticos) que são aplicados no solo, na planta e em composto, em conformidade com o calendário astrológico biodinâmico, e com o objetivo de reativar as forças vitais da natureza (cf: <http://www.planetaorganico.com.br/trabdurolt.htm>).

pela seca e pelas geadas” (BERTALOT-BAY, 2004, p.10). O propósito, com a aquisição da terra, era retirá-las da esfera patrimonial privada, refertilizá-las e propor uma inovação não apenas no ‘manejo’ do que nela seria produzido, como também na própria dinâmica da vida social a ser cultivada nos seus arredores - tudo isso orientado pela Antroposofia como caminho de conhecimento. Inspirada na grande imagem da deusa grega da fertilidade, da agricultura, da colheita, a “Deméter” - ou grande ventre da Terra -, nasce a Estância Demétria, primeira fazenda de agricultura biodinâmica no Brasil, situada a 15 km do centro de Botucatu, região Centro Sul do Estado de São Paulo.

A um contingente humano que, no início, não passava de dez moradores, foram se agregando agricultores oriundos de diferentes localidades para se dedicarem, predominantemente, ao cultivo de verduras e ervas medicinais, de modo que a Estância chegou a produzir trinta hectares de verduras e vinte hectares de ervas medicinais - incorporando, para isso, mais de 100 funcionários. Com a integração da área vizinha, o denominado “Sítio Bahia”, ocorrida há poucos anos, a nova extensão territorial deu origem ao Bairro Demétria, que, com seus aproximados 150 alqueires, passou a concentrar também sua atividade na produção de leite e derivados. Como ainda sinaliza Bertalot-Bay, o solo, pouco a pouco, demonstrou ter-se reintegrado à função de gerador de vida, dando lugar a uma paisagem que espelha, atualmente, a riqueza da flora e da fauna originais, redescobertas e/ou preservadas.

O contingente humano também se multiplicou: hoje, o Bairro Demétria possui em torno de oitocentos moradores que se distribuem entre os condomínios Aldeia, Alvorada, Atiaia, Santa Rita, Tarumã e Verbena, cujas terras foram adquiridas inicialmente para proteger as imediações da Estância Demétria da ação dos defensivos químicos que são usualmente utilizados na agricultura convencional.

“Enquanto, no início, a fertilidade do solo inexistia, a dos jovens casais já produzia crianças em abundância. E estas demonstravam saber o que queriam: entre muitas outras coisas uma boa escola” (*Idem*, p.11). Sensível para com essa demanda, Eldbjorg Blaich, esposa de Jorge Blaich, começou a reunir esforços para materializar essa tão necessária escola. No início, juntamente com Annemarie Pfister, convocava as crianças do bairro, seus próprios filhos e filhos dos trabalhadores da Demétria, para contar histórias e fazer brincadeiras. Somente em 1983, com a grande ajuda do Sr. Erich Otto Blaich (pai de Jorge Blaich), ao comercializar algumas belas e raras pedras de sua coleção e doar os recursos para tal iniciativa, é que finalmente foi construída a primeira sala de aula.

Valéria Teixeira, então recente moradora local, foi convidada por Eldbjorg para, juntas, estudarem os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf. Valéria havia concluído o curso de magistério (suficiente na época para o exercício docente nas primeiras séries escolares) e havia feito um estágio na Escola Ruldorf Steiner, instituição pioneira da Pedagogia Waldorf no Brasil e localizada na capital paulista; era, no entender de Eldbjorg, a parceira que necessitava para dar seguimento ao projeto da tão esperada escola. Era chegado o verão do ano de 1983 quando Valéria aceitou a tarefa de acompanhar uma turma de Jardim de Infância no ano seguinte, cabendo a Eldbjorg assumir o primeiro ano. Assim, com a finalidade de atender tanto aos filhos dos pioneiros como dos agricultores e funcionários que chegaram a partir de 1974, e imbuída do impulso de valorizar as atividades do campo e estimular o vínculo e o respeito com/para com a natureza, surgiu a Escola Aitiara (em tupi-guarani: “ninho de luz”) - naquele período denominada “Escola do Campo Aitiara” -, com 14 crianças no Jardim e 9 no primeiro ano. Sobre este momento singular, manifestaram-se quatro estudantes do 10º ano de 2009 da atual escola Aitiara¹³⁸:

19 de fevereiro de 1984. Um domingo às 10 horas da manhã. Adultos e crianças numa pequena sala recém construída. Coroas de flores, aquarelas, sons de flautas, um kantele¹³⁹ ... um chá de erva cidreira, cada um trazendo um prato, uma flor, sua contribuição. (...) Nesse dia, o sol atravessava o signo de Peixes. Ao mesmo tempo, na linha do horizonte, levantava-se a constelação de Áries. Peixes e Áries são o começo e o fim do círculo chamado zodíaco. (...) O sol em Peixes e o ascendente em Áries conferem à Aitiara (...) a sensibilidade e compreensão piscianas aliadas ao ímpeto de Áries. Um ser que se movimenta na direção dos necessitados, seu motor é (...) o social.

Durante os quatro primeiros anos, a Escola Aitiara funcionou sem nenhum vínculo com os órgãos oficiais de Educação no município: suas primeiras salas abrigavam apenas o Jardim, o primeiro ano, e turmas de apoio e complementação para as séries iniciais do ensino fundamental de uma Escola Municipal que funcionava nas adjacências. Como esclareceu

¹³⁸ Este texto, de autoria de Iara Sampaio, Lucas Felipe Basso, Patrick Metzler e Vinícius Cowan, foi extraído da *Revista Comemorativa dos 25 anos da Escola Aitiara*. Trata-se de uma revista com tiragem de 100 exemplares, idealizada e realizada pelos estudantes do 10º ano de 2009 da Escola Aitiara durante a época de Português e Literatura, sob a coordenação da professora Ana Vieira.

¹³⁹ Kantele é um instrumento musical da família das liras. Possui sete cordas montadas sobre uma caixa acústica de madeira e afinadas na escala pentatônica (ré mi sol lá si ré mi). Por seu tom aconchegante e por ser de fácil execução técnica, é muito utilizado na Pedagogia Waldorf para criar um ambiente sonoro apropriado para a criança da educação infantil.

Eldbjorg em uma entrevista concedida a estudantes da Escola Aitiara¹⁴⁰, o recurso para a construção de salas para a escola foi gerado através de um acordo com o governo alemão, que subsidiou 80% do valor dessas obras em função de um compromisso travado pela escola de atender a uma clientela de diferentes estratos sociais, culturais e econômicos.

Somente em 1988, esta iniciativa educacional obteve autorização da Secretaria de Educação para o exercício escolar, funcionando até 1997 do jardim até o 5º ano. Contando com o grande envolvimento dos pais e ainda com o empenho do grupo de fundadores, a Aitiara prosseguiu com o Ensino Fundamental, tendo, em 2003, inaugurado também o Ensino Médio.

A Escola Aitiara é uma iniciativa educacional sem fins lucrativos (ONG), de modo que sua estrutura administrativa não serve a interesses particulares. Segue o princípio da “trimembração do organismo social” proposto por Rudolf Steiner, funcionando sob o sistema de gestão participativa, a partir de três pilares fundamentais: a associação mantenedora (sociedade civil que, além de administrar as receitas e as despesas da escola, responde juridicamente pela mesma. Consiste em um elemento do tripé que compõe a sua administração, composta por associados que podem ser pais, professores e amigos da escola), a direção pedagógica (formada por um grupo de professores que, por delegação de todo o corpo de professores, tem como tarefa gerenciar pedagogicamente a escola) e o conselho de mães e pais (órgão deliberativo da comunidade de pais composto por mães, pais ou responsáveis dos estudantes, representantes de todas as classes da escola, e eleitos anualmente no início do ano letivo em reuniões de classe).

Graças a importantes ajudas financeiras provenientes de organismos internacionais que apóiam iniciativas antroposóficas em diversas localidades do globo terrestre, a Escola conseguiu ampliar gradualmente suas instalações, de modo a abrigar, atualmente, 14 salas de aula, laboratório, oficinas de artes, salas de música, salão de Eurytmia, sala terapêutica, quadra esportiva, museu de pedras, recepção, administração e horta. Além de ser aplicado nesses benefícios estruturais, tal apoio tem possibilitado que aquela vocação inicial para atender igualmente estudantes oriundos de famílias de diferentes segmentos sociais seja preservada, de modo que a Aitiara é considerada uma escola “de composição mista”, ou “de integração social”, que absorve, hoje, aproximadamente 350 estudantes, dentre eles filhos de professores e de funcionários da escola, filhos dos moradores (e dos funcionários dos moradores) dos condomínios do Bairro Demétria e adjacências, filhos de agricultores do entorno, e, ainda,

¹⁴⁰ Esta entrevista encontra-se publicada, na íntegra, na *Revista Comemorativa dos 25 anos da Escola Aitiara* (cf. nota nº138).

filhos de pais que, na cidade de Botucatu, exercem diferentes atividades laborais, com maior ou menor retorno socioeconômico¹⁴¹.



Figura nº 4: Recorte panorâmico da Escola Aitiara. Foto: Dulciene de Andrade

¹⁴¹ De acordo com os dados referentes ao ano letivo de 2009, 31% dos estudantes pagaram sua mensalidade integralmente, enquanto 18,2% estudantes receberam bolsa que correspondia a 100% do valor da mensalidade e outros 25,2% receberam bolsa cujo percentual variava de 10 a 90% do valor praticado para a mensalidade. Mas a escola ainda contou com 10,1 % de estudantes que obtiveram gratuidade sindical (ou seja, por serem filhos de funcionários, esses estudantes também receberam bolsa), além de outros 15,5% que receberam o denominado “desconto funcional” (ou seja, uma modalidade de desconto que incide progressivamente sobre o estudante que é o segundo, o terceiro ou o quarto filho de um mesmo casal, desde que todos estudem na escola).



Figura nº 5: Recorte panorâmico da Escola Aitiara. Foto: Dulciene de Andrade

6.2 A caracterização da classe-sujeito da pesquisa empírica: quem são esses estudantes?

Conforme mencionado, para realizar a modalidade empírica deste estudo, uma classe foi eleita como sujeito desta pesquisa. Durante o ano de 2008, ocasião em que foram iniciadas as observações, esta classe-sujeito correspondeu ao grupo de estudantes então matriculados no 5º ano (5ª série) e, no ano de 2009, quando foram realizadas as últimas observações, a classe compunha, então, o 6º ano (6ª série) da Escola Aitiara.

No 5º ano, a classe em observação era composta por trinta estudantes, dez meninos e vinte meninas com idade entre onze e doze anos, sendo que um dos meninos, logo em março, precisou se ausentar da escola para acompanhar seus pais, que fixaram residência por um ano em um outro estado brasileiro, retornando à classe apenas em 2009. Desses trinta estudantes (contando com o que excepcionalmente se ausentou da classe no 5ºano), dezoito estudam nessa instituição escolar desde o Jardim de Infância e cinco desde o 1º ano, enquanto que apenas dois ingressaram na escola no 2ºano do ensino fundamental. Nos anos subsequentes, mais cinco novos estudantes se integraram ao grupo: três no 4º ano e dois no 5º. O diagrama

abaixo pode melhor ilustrar a distribuição dos estudantes do 5º ano por ano de ingresso na Escola Aitiara, percentualmente:

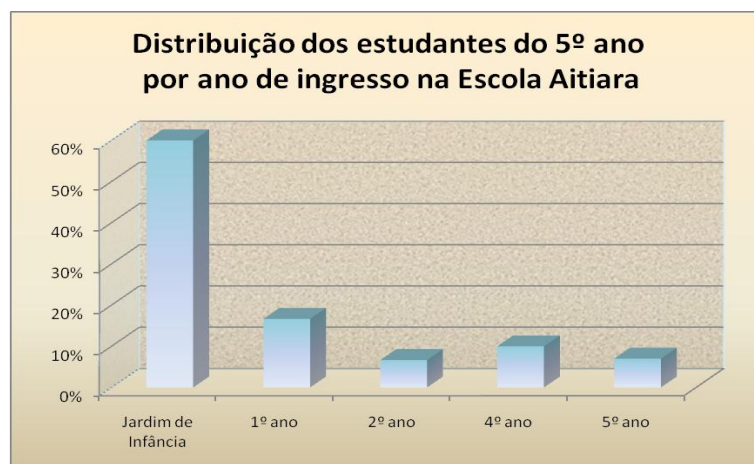


Figura nº 6: Gráfico da distribuição dos estudantes do 5º ano por ano de ingresso na Escola Aitiara

No ano de 2009, a configuração da turma foi levemente alterada: a classe deixou de contar com três meninas, que migraram para outras escolas (duas para um colégio de orientação religiosa na cidade de Botucatu e uma para a mesma escola pública de onde veio no ano anterior¹⁴²), mas também foi contemplada com a chegada de cinco novos estudantes: dois que vieram de colégios de orientação religiosa de Botucatu (um menino e uma menina), outros dois que estudavam em outras escolas Waldorf do estado de São Paulo (um menino e uma menina) e um menino que veio de um colégio convencional de outra cidade do interior paulistano. No 6º ano, pois, o grupo registra o maior número de estudantes novos desde o início do fundamental (um total de 15,6% recém-chegados), passando a ser composto por trinta e dois estudantes: vinte meninas e treze meninos. É importante ressaltar, porém, que mesmo com essa nova configuração, 75% dos estudantes do 6º ano sempre estudaram em uma escola Waldorf: 60% na Aitiara, desde o Jardim de infância, e 15% em outras escolas também Waldorf, antes de chegarem à Aitiara.

¹⁴² Apesar de ter-se adaptado bem à classe e ao trabalho pedagógico, a estudante que retornou para a escola pública de onde viera o fez em função da necessidade de estudar no turno vespertino, uma vez que necessitava ficar em casa às manhãs para cuidar da irmã menor enquanto a mãe trabalhava. Quanto às outras duas, uma saiu “por vontade própria e contra a vontade dos pais” e “não teve dificuldade alguma para se adaptar na nova escola”, e a outra por decisão dos pais, que se manifestavam incomodados e/ou inseguros pela oposição “excesso de trabalho do professor Waldorf” versus “baixa remuneração”.

No período correspondente à pesquisa, um pouco mais da metade dos estudantes (tanto do 5º ou do 6º ano) residia nas próprias imediações da escola, ou seja, fazia parte da comunidade do Bairro Demétria, enquanto que os demais perfaziam, diariamente, um percurso de aproximadamente 15 km para se deslocarem de suas casas, localizadas na cidade de Botucatu, para a Aitiara.

Como a Escola Aitiara é uma escola de integração social, seus estudantes são filhos de famílias com diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Compunham os fios do tecido humano do 5º e 6º ano tanto filhos de funcionários da empresa de coleta/reciclagem do lixo do Bairro, por exemplo, quanto de docentes da própria escola - ou de ex-estudantes de outras escolas Waldorf - e de líderes da comunidade local. Dentre os estudantes do 5º ano, 30% eram beneficiados pelo programa de bolsas concedidas àqueles que integram categorias menos favorecidas socioeconomicamente: 23,33% estudantes recebiam bolsa integral e 6,66% bolsa parcial¹⁴³. Já no 6º ano, este percentual de bolsistas é reduzido para 25%, em função da transferência da estudante que retornou para a escola pública, que recebia bolsa integral.

6.3 A coleta de dados

Uma das características do estudo de caso é o fato de esta abordagem utilizar diversos meios para recolher dados, em função da necessidade ética de se perseguir um determinado rigor metodológico que possibilite uma maior aproximação da realidade analisada. Por isso, alguns estudiosos chegam a considerar o estudo de caso como uma estratégia de investigação de “triangulação de dados” (cf. STAKE, 1995).

Podemos, pois, compreender a ferramenta da “triangulação de dados” como o processo de coleta de dados no qual se recorre a diferentes fontes, com intuito de buscar flagrar diferentes perspectivas de um fenômeno em estudo. O propósito é compor um retrato mais completo e holístico do tal fenômeno em estudo, criando condições para uma triangulação dos dados coletados durante a fase de análise dos mesmos (FLICK, 2005). Segundo Yin (2001), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, simultaneamente, permite corroborar o mesmo fenômeno.

¹⁴³ Neste percentual não foram computadas as bolsas relativas à gratuidade sindical (concedida aos filhos de funcionários da escola), bem como os descontos funcionais relativos a irmãos que estudam na mesma escola.

Tendo em vista assegurar a consistência das informações que compuseram este estudo de caso, recorri, pois, à ferramenta da “triangulação” para a coleta de dados em diferentes momentos da investigação através de diferentes técnicas, ou através de diferentes estratégias.

6.3.1 As técnicas de coleta de dados utilizadas no início da pesquisa

Para a coleta de dados do primeiro momento da pesquisa, quando buscava um diagnóstico da expressão oral da classe de estudantes do 5º ano, utilizei como técnicas a “observação sistemática”, a “entrevista semiestruturada” e a “pesquisa em registros escritos”.

a) A observação sistemática

Denominada de “estudo naturalista ou etnográfico” pelo fato de o pesquisador, ao utilizá-la como técnica de coleta, necessariamente ter que permanecer *in loco* nos locais onde os fenômenos da realidade ocorrem naturalmente, a observação sistemática, enquanto elemento básico a serviço da investigação científica, transcende as ações usuais de ver e ouvir, consistindo no exame dos fatos associados a um objeto de pesquisa previamente formulado (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Através desta modalidade, o investigador pode, muitas vezes, identificar e obter provas a respeito de aspectos que até então não se tinha consciência, exercendo importante papel no aspecto da descoberta, ponto inicial para a investigação social.

Nesta fase específica da coleta de dados, observei sistematicamente durante uma semana (perfazendo um total de aproximadamente 12 horas de observação) o cotidiano da classe de estudantes do 5º ano, com o objetivo de identificar elementos que possibilitassem configurar o perfil dos estudantes com relação ao seu desempenho comunicativo oral.

Uma vez que, para assegurar o seu teor de confiabilidade, a observação sistemática requer do pesquisador a elaboração prévia de um planejamento no qual sejam definidas categorias para a observação, estabeleci como norteadoras para este período as seguintes variáveis:

- Clareza, ordenação, objetividade e fluência na exposição de pensamentos e sentimentos;

- Adequação das construções frasais, em seus componentes lexicais e morfo-sintáticos, ao registro de linguagem utilizado;
- Dicção;
- Postura e reações corporais observadas em situação de exposição oral.

Embora ciente do fato de que a observação sistemática pode utilizar outras modalidades de registro além do relatório escrito, neste primeiro instante da pesquisa, que também coincidiu com o meu primeiro momento de convivência com a classe de estudantes, optei por criar uma atmosfera para a coleta com o mínimo de impacto para os estudantes, evitando, ao máximo, os registros iconográficos. Evidentemente, o uso de filmadora (e também de câmara fotográfica) pode provocar muito mais alterações no comportamento dos observados do que naturalmente já causa a simples presença de um observador que não faça parte do cotidiano escolar - como era o meu caso.

b) A entrevista semiestruturada

Conforme asseguram Menga Lüdke e Marli André, a entrevista semiestruturada é uma técnica que consiste em uma série de questões abertas nas quais “não há a imposição de uma ordem rígida de questões e o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (1988, p. 33-34).

Igualmente manifestando-se acerca desta técnica, Roberto Sidnei Macedo assim define a entrevista semiestruturada: “são um encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria” (2000, p.165-166). Assinala, ainda, que “o aspecto não estruturado da entrevista pode tomar, em algumas situações de pesquisa, conotações de uma dialogicidade totalmente livre” (2000, p.165). Para este autor, entretanto, apesar de possuir este caráter aparentemente não diretivo, que favorece a compreensão de que este tipo de entrevista não comporta nenhuma espécie de estruturação, é pré-requisito essencial para o seu bom andamento o fato de o pesquisador elaborar uma estratégia para conduzi-la. E, complementando sua conceituação, assevera que

a entrevista semiestruturada é flexível, mas também coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, porquanto trata-se de um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões de alguma forma já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador. Neste sentido, recomenda-se a realização de um roteiro flexível, onde a informação inesperada possa ser incluída (p.166).

Nesse estágio da coleta, a entrevista semiestruturada foi realizada com a professora da classe com o objetivo de colher desta profissional, que acompanha os estudantes desde o 1º ano, a sua impressão sobre o perfil da classe de estudantes com relação ao seu desempenho comunicativo oral. Para manter sempre em destaque o objetivo da entrevista, estabeleci algumas questões para me orientar nesta condução:

- Como você descreveria a classe como um todo do ponto de vista da facilidade ou dificuldade de expressão oral?
- Para você, o que indica que um estudante se expressa bem?
- Quais são os estudantes da sua classe que você considera que tem maior facilidade de se expressar oralmente?
- Eles representam que percentual da classe?
- E quais são os estudantes que possuem maior dificuldade em se expressar oralmente?
- Que percentual da classe eles representam?
- Quais são essas dificuldades?
- Por que você considera que essas dificuldades acontecem?

Visando uma posterior análise comparativa com os dados colhidos na observação, esta entrevista (que fez um total de uma hora e meia de duração) foi gravada e transcrita. Como ainda destaca Macedo (2000, p.168), “quanto ao aspecto interpretativo, o processo de gravação é um fator de ajuda, na medida em que favorece a possibilidade de o pesquisador se concentrar na conversação e registrar expressões não verbais do entrevistado, ao invés de despender um tempo significativo olhando notas e escrevendo o que é dito” - o que é de suma

importância para a pesquisa em função da pertinência de também se observar a professora quanto à especificidade do tema desta investigação.

c) A pesquisa em registros escritos

Dentre os procedimentos usualmente utilizados para a coleta de dados, encontra-se também a pesquisa em registros escritos, destacada por alguns autores como uma importante fonte de informações obtidas mediante documentação indireta (GIL, 1991, LAKATOS; MARCONI 1991).

Em conformidade com os objetivos desta fase da coleta de dados, busquei nos relatórios avaliativos elaborados pela professora de classe e pelos professores das aulas avulsas ou complementares informações que pudessem contribuir com a tarefa de delinear um perfil dos estudantes no que se refere às habilidades relacionadas com a expressão oral. Apesar de encaminhados aos pais dos estudantes ao final de cada ano letivo, esses relatórios possuem uma cópia que permanece arquivada na secretaria da escola (nos fichários individuais desses estudantes), servindo de orientação para a própria regente da turma e/ou para os professores que também atuam com a classe - neste caso nem sempre profissionais que acompanham os estudantes desde a primeira série do fundamental, como ocorre usualmente com o professor de classe na Pedagogia Waldorf.

6.3.2 As técnicas de coleta de dados utilizadas ao longo da pesquisa

Ao longo do período eleito para a investigação empírica, busquei nas técnicas da “observação sistemática”, da “pesquisa em registros escritos” e da “entrevista semiestruturada” os instrumentos para identificar, quer nas orientações curriculares, quer no planejamento pedagógico da docente, quer nas estratégias e procedimentos didático-metodológicos eleitos para a classe em observação, elementos que pudessem ampliar a compreensão do binômio Pedagogia Waldorf e desenvolvimento da expressão oral dos educandos.

a) A observação sistemática

Durante o período compreendido entre março de 2008 e dezembro de 2009, foram cumpridas 60 horas de observação em sala de aula. Como norteadoras dessas sessões de observação, destaquei, desta vez, as seguintes variáveis:

- Distribuição dos turnos de fala entre docentes e discentes no exercício cotidiano da aula;
- Modo de interação verbal entre professor e estudante, bem como entre os próprios estudantes (Como se dá a comunicação entre professores e estudantes - e em que circunstâncias? Os educandos possuem autonomia linguística, ou seja, usam bem recursos linguísticos e não linguísticos para iniciar, desenvolver e/ou encerrar turnos de fala? Possuem capacidade de escutar, respeitar o ponto de vista alheio, de interpretar as colocações alheias?);
- Procedimentos didático-metodológicos utilizados (e sua conformidade com as orientações curriculares e/ou o que fora planejado para o ano letivo e/ou para as Épocas específicas);
- Estratégias de intervenção adotadas com o objetivo de trabalhar as dificuldades de expressão oral identificadas.

Procurei registrar, o mais próximo possível do momento da observação realizada, as anotações pertinentes aos fenômenos relacionados às variáveis anunciadas, com o intuito de preservar ao máximo a sua acuidade. Assim, após cada manhã de aula, acrescentava no relatório de observação os elementos flagrados naquelas sessões, de modo a poder contar com uma maior fidedignidade da memória para, inclusive, reproduzir algumas falas dos estudantes e/ou descrever uma determinada ocorrência que, por ventura, se mostrassem relevantes para o estudo.

Graças à crescente familiaridade que, aos poucos, era construída entre mim e a classe de estudantes, obtive autorização da professora para também realizar alguns registros, neste estágio da coleta de dados, através da utilização da filmadora e da câmara fotográfica - muito embora esses registros só pudessem ser realizados na parte inicial da aula, momento em que

ainda estivessem sendo realizadas atividades de harmonização do grupo, sob pena de contribuir para a dispersão dos estudantes.

b) A pesquisa em registros escritos

Nesta fase específica da coleta de dados, os registros destacados como fontes para a pesquisa empírica foram “o currículo escolar do 5º e 6º ano da escola Aitiara” e “o planejamento pedagógico realizado pela professora de classe”. Estes documentos foram analisados com a finalidade de deles se extrair elementos que possibilitassem não apenas favorecer a descrição dos aspectos consagrados à Pedagogia Waldorf e que atuam favoravelmente no desenvolvimento da expressividade oral dos estudantes, como também de identificar as estratégias adotadas pela professora de classe para intervir nas dificuldades específicas da classe-sujeito da pesquisa no que tange à sua capacidade de expressão oral.

Deste modo, não apenas o “fio condutor” que estrutura o processo de ensino-aprendizagem do 5º e 6º ano da escola Aitiara foi investigado no que concerne à relação objetivos gerais, conteúdos e aprendizados fundamentais *versus* desenvolvimento da expressão oral, como também o próprio planejamento docente: como foi estruturado o planejamento para o ano letivo no sentido de atender às demandas voltadas às dificuldades apresentadas por estes educandos quanto à sua habilidade de comunicação e expressão oral? Como isto se reflete no plano de cada época específica - ou, ainda, de cada aula? O que se destaca no planejamento anual, das épocas ou de cada aula de modo a contribuir para o desenvolvimento comunicativo e expressivo destes estudantes?

c) A entrevista semiestruturada

Com o intuito não apenas de obter da professora da classe esclarecimentos acerca das estratégias e procedimentos eleitos pelo currículo para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes, mas sobretudo de colher informações sobre as intervenções planejadas especificamente para atender ao trabalho com as dificuldades relativas à expressão oral identificadas nos estudantes da classe através do diagnóstico realizado na etapa inicial desta pesquisa, recorri à técnica da entrevista semiestruturada, a partir das seguintes questões:

- O que o currículo Waldorf para o 5º e 6º anos propõe que, no seu entendimento, contribui para desenvolver a expressividades dos educandos?

- Como você tem trabalhado com esta classe, desde o início do ensino fundamental, no sentido de desenvolver a expressão oral dos estudantes?
- Ao longo desses anos, como você tem atuado de modo a minimizar as dificuldades identificadas na expressão oral de seus estudantes?
- E quais serão as estratégias de que você se utilizará, neste ano letivo, para minimizar as dificuldades especificamente identificadas na expressão oral de seus estudantes por ocasião da sondagem inicial desta pesquisa?
- Por que elegeu essas estratégias?

Essas entrevistas foram transcritas com o propósito de serem utilizadas para exemplificar, com a própria fala da docente, questões pertinentes aos aspectos a que se refere.

6.3.3 As técnicas de coleta de dados utilizadas ao final da pesquisa

Para a coleta de dados realizada ao final da pesquisa empírica, quando buscava um diagnóstico final da expressão oral da classe-sujeito deste estudo, utilizei como técnicas a “observação sistemática”, a “pesquisa em registros escritos” e a “entrevista semiestruturada”.

a) A observação sistemática

Assim como procedi no início da coleta de dados para configurar o diagnóstico inicial da classe-sujeito desta investigação, para compor o diagnóstico final da expressão oral desses educandos, observei o cotidiano da classe do 6º ano durante uma semana, totalizando 12 horas de observação - desta vez imbuída do propósito de identificar os efeitos do trabalho realizado com a classe no desenvolvimento do seu potencial comunicativo e expressivo. Busquei, nesta fase, verificar se houve alguma alteração significativa no desempenho comunicativo oral dos estudantes, especialmente no que tange aos aspectos identificados por ocasião da sondagem inicial, e em caso afirmativo, identificar em que consistem essas alterações.

Vale destacar que este estágio da observação perseguiu as mesmas variáveis anunciadas no início da pesquisa:

- Clareza, ordenação, objetividade e fluência na exposição de pensamentos e sentimentos;
- Adequação das construções frasais, em seus componentes lexicais e morfo-sintáticos, ao registro de linguagem utilizado;
- Dicção;
- Postura e reações corporais observadas em situação de exposição oral.

Uma vez que os estudantes - já maiores e por fim habituados às frequentes sessões anuais de observação - demonstravam menor capacidade de dispersão face à minha presença enquanto observadora, pude utilizar a filmadora e a máquina fotográfica para registro de algumas dinâmicas realizadas não apenas na parte inicial da aula, reservada à harmonização do grupo - como mencionado anteriormente -, mas também em momentos de apresentação do conteúdo propriamente dito.

Esses registros iconográficos (principalmente os vídeos produzidos através de filmadora) contribuíram muito positivamente para esta fase da coleta, principalmente por disporem da grande vantagem de poderem ser repassados, vistos e revistos, favorecendo, assim, uma análise minuciosa de aspectos muitas vezes não perceptíveis no momento real de observação - e por isso muitas vezes não registrados no relatório de observação. Além disso, permitiram uma análise mais completa do quadro registrado, reduzindo a minha dependência, enquanto observadora, para com determinados fenômenos que, por serem mais frequentes ou recorrentes, eram os que usualmente atraíam o foco da minha observação.

b) A pesquisa em registros escritos

Nesta fase da investigação empírica, recorri novamente aos relatórios avaliativos elaborados pela professora de classe e pelos professores das aulas avulsas ou complementares, com o objetivo de coletar dados que auxiliassem na configuração de um diagnóstico da

expressão oral dos estudantes após a intervenção pedagógica realizada durante o 5º e o 6º anos letivos.

d) A entrevista semiestruturada

Desta vez, para compor o diagnóstico final da expressão oral da classe, recorri à técnica da entrevista semiestruturada não apenas com a professora de classe, como também com os próprios estudantes da classe-sujeito da pesquisa empírica. Tais entrevistas foram transcritas com a finalidade de serem utilizadas para integrar o tópico seguinte deste capítulo, ao seja, a análise dos dados.

Graças às peculiaridades desta fase específica da coleta de dados, a entrevista com a docente buscou, agora, a compreensão desta profissional quanto aos resultados do trabalho pedagógico, realizado com a classe ao longo desses dois anos letivos, no que diz respeito ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes. Serviram como norteadoras para esta entrevista as seguintes questões:

- Como você descreveria a classe como um todo, do ponto de vista da facilidade ou dificuldade de expressão oral, após as intervenções realizadas durante esses dois anos letivos?
- Para você, houve um crescimento do grupo, com relação ao potencial comunicativo e expressivo? Em caso afirmativo, o que evidencia esse crescimento?
- Em sua opinião (caso a resposta anterior tenha sido afirmativa), quais são os aspectos do trabalho pedagógico realizado nesses dois anos que você associa a esse desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos estudantes?
- E como você considera que estão, hoje, os estudantes que você identificou como aqueles que possuíam maior dificuldade de se expressar oralmente? Eles superaram as dificuldades que apresentavam? Em caso afirmativo, o que mudou ao longo desse período? E, do foi realizado pedagogicamente, o que contribuiu para o desenvolvimento destes estudantes em particular? (Em caso negativo, por que você considera que estes estudantes não avançaram?).

Já as entrevistas com os estudantes, que tiveram, em média, a duração de 15 a 20 minutos cada, foram pensadas como um recurso adicional para o delineamento do diagnóstico final da expressão oral da classe, possibilitando o confronto entre dados flagrados no início da pesquisa e neste estágio atual, após o trabalho pedagógico realizado durante a 5ª e a 6ª séries. Possuíram a intenção de verificar de que modo estes estudantes expressam suas opiniões, seus pensamentos e seus sentimentos, inclusive no que diz respeito à sua expressão oral, numa situação de interação verbal extracurricular. Neste caso, também as reações corporais, a organização do pensamento, a adequação do registro de linguagem, a clareza e a fluência nas enunciações foram sempre observadas.

Estas entrevistas também favoreceram observar se os dados recolhidos através delas estão de acordo tanto com a avaliação realizada pela professora de classe (por ocasião de sua entrevista final e nos relatórios individuais de cada estudante), quanto com a minha própria percepção enquanto pesquisadora (durante as sessões de observação).

As questões elaboradas para orientar na condução destas entrevistas com os estudantes foram:

- Desde quando você estuda na Aitiara?
- Você sabe por que seus pais escolheram esta escola para você?
- Você gosta de estudar na Aitiara? Por quê?
- O que a Aitiara tem de diferente das outras escolas?
- Você acha que tem facilidade de dizer o que você pensa e o que você sente para sua pró ou para os seus colegas? (Em caso negativo, qual a sua dificuldade? E o que acontece com você que não consegue?)
- Quando você não entende alguma coisa que a pró está ensinando (ou ensinou), o que você faz?
- Você gosta de participar do momento da aula em que a pró pede a vocês para dizerem o que estudaram no dia anterior (ou fazerem um resumo do que aconteceu na história no dia anterior?). E você participa muito desse momento retrospectivo?
- Como é o seu desempenho nas apresentações orais em classe? Como acha que se sai nessas ocasiões?
- E quando tem que apresentar o que aprendeu no encontro com os pais? Consegue dizer tudo o que estudou ou preparou? E como se sente nessas ocasiões?

- E de recitar o verso de boletim? Você gosta? Como se sente indo para a frente da sala toda semana para recitá-lo?
- Para você, o trabalho que a pró realizou com vocês no 5º e no 6º ano ajudou você a se expressar melhor? Por quê?
- (Caso a resposta anterior tenha sido positiva:) De tudo que foi feito no 5º e no 6º ano, o que você acha que mais contribuiu para ajudar você a se expressar melhor?

6.4 A análise dos dados

De acordo com Lüdke e André (1988), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa - o que também está presente no pensamento de Macedo (2000, p.202): “uma das primeiras tarefas na análise de dados (...) é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa”. Deste modo, após a exploração do material recolhido nas três diferentes etapas desta investigação, busquei analisá-lo e interpretá-lo, com o intuito de “alcançar a alma e a carne do corpus comunicativo coletado” (Macedo, 2000, p.211).

6.4.1 O diagnóstico inicial da expressão oral da classe-sujeito da pesquisa

As técnicas de coleta utilizadas no momento inicial da pesquisa, como a observação sistemática, a entrevista semiestruturada com a professora de classe e a pesquisa nos relatórios de avaliação dos discentes, permitiram que fossem reunidos, no início da pesquisa, alguns dados que possibilitaram configurar um diagnóstico da expressão oral dos estudantes matriculados no 5º ano da Escola Aitiara, sujeitos da investigação empírica deste estudo.

As sessões de observação foram muito significativas para registrar o que logo salta aos olhos do observador quando atento à tarefa de identificar como e de que forma os estudantes que compõem a classe do 5º ano se expressam oralmente, a partir das situações de interação comunicativa flagrados na dinâmica de seu cotidiano escolar. Ao longo dos cinco dias dispensados para tal tarefa, o que mais chamou a atenção foi o fato de os estudantes utilizarem muito a linguagem oral em sala de aula, dispondo de muito mais turnos de fala do que

usualmente acontece nas classes do nosso sistema convencional de ensino. Ou seja, esses estudantes têm uma participação oral muito ativa, e isto é bastante estimulado pela própria orientação curricular Waldorf, como veremos no subtópico seguinte.

De um modo geral, nas situações em que se colocaram oralmente, os educandos se destacaram por apresentar um discurso bem estruturado e claro, manifestando seus pensamentos e/ou sentimentos em linguagem bastante fluente em relação ao que se esperaria dessa idade e com bastante consistência e objetividade. Ao solicitarem o turno da fala, o faziam com demonstração de respeito ao interlocutor, pouquíssimas vezes sobrepondo sua fala à dos demais.

Em momentos destinados à retrospectiva da aula do dia anterior - ou do fragmento do conto narrado no dia anterior - eram numerosos os que levantavam a mão para pedir permissão para participar da narrativa oral. Apenas três estudantes, ao longo de uma semana de observação, não solicitaram a palavra em nenhum dos cinco dias que compuseram a semana para participar de um momento da retrospectiva. Porém, as crianças que recebiam da professora a permissão para darem sua contribuição, geralmente o faziam demarcando bem claramente a sucessão temporal dos acontecimentos, possibilitando que, aos poucos, fosse delineado o fio condutor do texto que estava sendo narrado. Nesses momentos de retrospectiva, a observação destacou duas ocorrências pontuais que se diferenciaram do que era comumente observado ao longo da semana: a primeira delas, diz respeito a um estudante que se equivocou ao buscar um encadeamento dos fatos narrados, antecipando determinada passagem do texto, sem mencionar antes alguns acontecimentos necessários à compreensão lógica da mesma. E a segunda, refere-se a uma estudante que, convidada pela professora a participar, revelou não se recordar do que fora estudado no dia anterior - mesmo a professora intervindo e lhe fazendo algumas perguntas bem facilitadoras.

À exceção do que fora flagrado nessas duas situações específicas, nos momentos destinados aos exercícios retrospectivos, os estudantes, de um modo geral, expressavam algo mais em suas falas do que a pura informação, algo que deixava as suas vozes envolventes, permeadas de entusiasmo. Ficou muito evidente o quão o texto narrado parecia ser significativo para uma grande maioria daqueles educandos, pois havia um envolvimento notório dessas crianças com o que estavam falando. Na retrospectiva do conto, elas pareciam solidárias a cada personagem, e, quando mencionavam seus sentimentos ou dificuldades, pareciam estar falando de suas próprias questões - ou das dificuldades de alguém que lhes era muito próximo. Mas esse envolvimento também era flagrado na retrospectiva do conteúdo do dia anterior, mesmo que esse conteúdo se referisse a algo do não humano, como foi o caso da

semana específica dessa sessão de observação, em que a classe estava em uma época de Zoologia¹⁴⁴, que trazia como foco animais específicos. Neste caso, em suas falas, além de terem evidenciado uma memória em plena vitalidade para relembrar detalhes bem específicos sobre o respectivo animal (detalhes estes que normalmente necessitariam ser muito fixados para serem lembrados), discorriam sobre o que aprenderam acerca desses animais com um misto de respeito e admiração, externando o que poderia ser nomeado como um sentimento de grande alegria por poderem falar o que conheciam de novidade sobre o respectivo animal.

Algumas vezes, ao longo da semana de observação, alguns estudantes se manifestaram pedindo a palavra para trazerem algumas contribuições sobre o animal estudado, quer experiências vivenciadas pessoalmente relacionadas a aspectos estudados sobre esses animais, quer contribuições que eles extraíram de pesquisas em fontes bibliográficas (ou na internet), demonstrando coragem e desenvoltura para se exporem frente ao grupo.

Ainda recorrendo à retrospectiva, vale pontuar alguns aspectos especificamente relacionados à linguagem utilizada pelos estudantes em suas narrativas. Por um lado, esses educandos demonstravam confiança quando utilizavam um registro mais formal, adequado ao contexto de determinadas narrativas, por outro, surpreendiam pelo emprego adequado de vocabulário bem específico a determinados temas. Em muitos momentos, foram flagradas falas que traziam termos muito específicos, geralmente pertencentes ao vocabulário utilizado pela professora ao proceder a descrição da imagem de determinados animais, como “inofensiva” (referindo-se à girafa), “garras retráteis” (referindo-se à onça), “morfologia” (referindo-se à disposição corpórea do pinguim, como reflexo das adaptações necessárias à vida no meio aquático)... Note-se que esses vocábulos foram muito bem empregados, eram bem pertinentes ao contexto semântico ao qual se referiam.

Porém, quando a situação de expressão oral esteve relacionada à exposição com destaque na frente da sala, nas ocasiões em que os estudantes necessitaram recitar diante dos demais colegas o seu verso individual, quando não se tratava de comunicar um texto enunciado em situação simultânea de elaboração, nem todos conseguiram, naquele período que correspondia ao início do ano letivo, trazer seus novos versos já decorados, assim como nem todos se apresentaram confortáveis nessas situações. Mais de um terço dos estudantes revelou certa dificuldade de encarar a plateia de colegas, ora mantendo a cabeça baixa ao falar, e falando em tom de voz muito baixo; ora falando rápido demais, fazendo com que a

¹⁴⁴ No subtópico seguinte, quando será feita uma descrição das disciplinas e estratégias do currículo Waldorf para o 5º ano do ensino fundamental, serão apresentadas informações adicionais sobre este trabalho específico.

dicção e a entonação fossem prejudicadas e que o texto fosse anunciado de forma muito mecânica; ora demonstrando muita timidez, deixando flagrar uma excessiva movimentação corporal.

Apesar de terem cumprido um importante papel ao favorecer o delineamento de uma visão panorâmica da expressão oral da classe-sujeito da pesquisa, a observação sistemática realizada durante uma semana escolar, por suas características intrínsecas, dentre as quais se destaca o recorte espaço-temporal, não permitiu que dela se pudesse extrair uma compreensão mais aprofundada sobre algumas dinâmicas subjacentes ao que imediatamente se manifesta com relação ao perfil dos estudantes do 5º ano no que se refere à sua habilidade comunicativa oral. Neste sentido, a entrevista com a professora de classe, que tem acompanhado mais da metade dos estudantes desde o Jardim de Infância (conhecendo profundamente esses educandos), assim como a análise dos seus registros anuais de avaliação desses discentes, forneceram dados que possibilitaram complementar e/ou ampliar essa compreensão.

Corroborando com o que foi flagrado nas sessões de observação, para a professora de classe, a turma, como um todo, era portadora de um bom diferencial no que diz respeito à capacidade de expressão, tanto oral quanto escrita:

“eu vejo uma grande qualidade neles, no grupo em geral, que é a condição de formar e expressar um pensamento claro, ou de ouvir e conseguir deixar para si aquilo que é essencial, encontrar a essência das coisas, para escrever ou para falar. Essa eu diria que é a maior característica do 5º ano como classe, com relação à expressão oral.”¹⁴⁵

É evidente, porém, que esta é uma avaliação geral da classe como um todo, já que, se o nosso olhar recair para cada estudante individualmente, é possível identificar que há aqueles que se aproximam ao máximo deste perfil (o que para a professora representa aproximadamente dois terços da classe), enquanto que outros estão mais distantes – e nesse caso o grau de distanciamento é decorrente de variantes diversas, como será anunciado adiante.

Assim, os estudantes do 5º ano se destacam pelo bom desempenho que apresentam com relação à expressão oral, demonstrando ter facilidade quanto à seleção e ordenação do

¹⁴⁵ A grafia com aspas destacada deste ponto do texto em diante refere-se a recortes da fala da professora da classe, extraídos de entrevistas que foram concedidas para a finalidade deste estudo. Entretanto, quando essas citações estiverem sem as aspas, estarão se referindo a fragmentos dos relatórios de avaliação dos estudantes, elaborados anualmente pela docente, e/ou a observações sobre os estudantes que foram destacadas de seu diário de classe.

conteúdo exposto, inclusive conseguindo expressar muito claramente suas eventuais dúvidas com relação a temas, conteúdos trabalhados e procedimentos realizados (ou a serem realizados), e anunciando muito especificamente qual é sua dificuldade de compreensão - quando por ventura isso acontecia. Além disso, apresentavam um bom domínio de vocabulário e uma ótima dicção.

Se, porém, aos fatores clareza, objetividade, domínio de vocabulário e dicção associam-se a desenvoltura e a naturalidade, porém, verifico que há uma nova configuração dos estudantes. Nesse caso, a professora destaca doze educandos pela especial habilidade que possuem com relação ao restante da classe, já que estes estudantes demonstram uma maior tranquilidade e segurança nas situações de interação comunicativa, quer naquelas caracterizadas pela informalidade, quer em momentos mais formais e/ou específicos da dinâmica cotidiana do trabalho pedagógico, como o relato sintético da aula do dia anterior (ou o trecho do conto narrado no dia anterior) e/ou as apresentações periódicas de conteúdos trabalhados que são feitas para colegas da mesma ou de séries diferentes. Excertos destacados dos relatórios avaliativos desses estudantes ilustram alguns desses aspectos mencionados:

[Juliana¹⁴⁶] (...) Adaptou-se muito bem ao grupo, sempre muito à vontade para trazer suas contribuições para as retrospectivas. (1ºano)

(...) Sua mão estava sempre erguida, refletindo o desejo de contribuir. (2ºano)

(...) Desde a primeira semana, tinha o seu poema decorado e logo o recitou com tranqüilidade e facilidade. É muito expressiva nos gestos, e se expressa muito bem oralmente e por escrito. (3ºano)

(...) Nas retrospectivas, ela sempre chegava com muitas contribuições a partir do que ela tinha lido, e partilhava essas informações com o grupo através de uma narrativa muito bem organizada e com conteúdo bem articulado. Gosta muito de escrever e redige bons textos, assim como também se expressa oralmente com uma boa dicção, com muita espontaneidade, e com um vocabulário muito rico. (4ºano)

[Gabriel] Participou diariamente das conversas que tivemos já na primeira época sobre as histórias. (...) Na época de matemática, quando tinha alguma curiosidade ou alguma dúvida, prontamente erguia seu braço e formulava sua pergunta com clareza e muita pertinência. Contribuiu muito com o grupo, expressando sempre de forma muito clara o seu pensamento (...) Sua dicção é muito boa e seu canto ganhou nova afinação. (4ºano)

[Marcela] (...) Pesquisou sobre o conteúdo por interesse próprio e conseguiu fazer textos bem completos em seu caderno. (...) Sempre atenta e interessada nas aulas, participou dos momentos de retrospectiva em muitos momentos,

¹⁴⁶ Para preservar a individualidade das crianças informantes da pesquisa, optei por substituir aleatoriamente seus nomes, de modo que a partir desse momento, toda e qualquer referência nominal a qualquer estudante do 5º ano da Escola Aitiara em 2008, segue este princípio.

trazendo valiosas contribuições (...) Expressa em seu tom de voz coragem e muita segurança. (4ºano)

[Guilherme] (...) A vontade de aprender lhe é própria, assim como a coragem enfrentar novos desafios e a desenvoltura de se expor diante da sua própria classe ou para alunos de outras turmas. (...) Seu desempenho no decorrer do ano foi brilhante! Esteve sempre atento e entusiasmado com os conteúdos de tal forma que contagiava os colegas. Sua participação diária nas retrospectivas foi valiosa, e é difícil dizer em qual delas seu empenho foi maior. Na época de Antropologia e Geologia, trouxe contribuições que eram fruto de suas próprias observações, assim como nas de História e Geografia não se cansava de lançar questões muito pertinentes sobre Anchieta e o trabalho missionário com os índios. É muito bom poder constatar a sua capacidade de observação, de organização do pensamento, e de facilidade com a verbalização das suas ideias, sabendo que ele ainda é um menino de dez anos!

Entretanto, conforme verificado em relatórios avaliativos sobre o desempenho discente elaborados pela regente da classe, nem sempre todos esses estudantes especialmente anunciados apresentavam essa facilidade de exposição e essa espontaneidade ao falar no início de seu processo de escolarização. Para alguns deles, essa foi (ou melhor, tem sido) uma conquista gradual, que já os permite se destacar:

[Daniela] (...) Chegou bastante insegura e com medo do novo. (...) Na parte rítmica, no início, mostrou-se tímida para o movimento, mas foi progressivamente se soltando e ganhando mais confiança para se expor e para tocar a flauta. (1º ano)

(...) Na primeira semana, mostrou-se tímida para ler o seu poema. Depois, começou a falar sozinha, mas com a voz muito baixa. Semanas depois, já o fazia numa postura muito melhor, mais ereta, a voz suave, com um pequeno sorriso, recitando mais pausadamente. (...) Nas retrospectivas de matemática, lembrava-se de todos os cálculos feitos. (2ºano)

(...) Sua voz está firme, recita o seu poema com segurança. (...) Demonstra tranqüilidade para se expressar, tanto oralmente, nas retrospectivas, quanto por escrito. (3ºano)

(...) Vi seus olhos brilharem a cada começo de época. Já no início do ano, quando iniciamos com a Mitologia Nórdica, Daniela trouxe ricas contribuições para o grupo através de suas “reflexões” sobre o conteúdo narrado. (...) Cada vez mais percebemos o seu pensamento claro e organizado que muito tem se manifestado através da fala. Espero que, no próximo ano, seus textos escritos também ganhem essa qualidade de conteúdo. (4º ano)

[Felipe] (...) Bastante tímido e educado, quase nunca ouvíamos sua voz nem sua risada. De postura sempre ereta e olhar discreto. (...) No segundo semestre, trouxe ricas contribuições para as retrospectivas das histórias, após tê-las ouvido com olhos bem atentos. Ao final estava mais solto, ganhou maior segurança. (1º ano)

(...) Sabia desde cedo seu poema para recitar, mas a timidez quase não permitiu que ouvíssemos sua voz. (...) Sua participação nas retrospectivas revelam organização, clareza e fio de pensamento. (2ºano)

(...) Chegou sorrindo e falando. Desde a primeira semana, já sabia o seu poema de cor, e o recitou com segurança e tranqüilidade. . Tem revelado um processo de auto-superação: sua voz agora sai com força e segurança. (3ºano)

(...) Felipe chegou para o 4ºano com sua voz mais forte, o sorriso mais presente, e um entusiasmo para trilhar o novo desafio. (...) Com um pensar claro e organizado, expressou-se muito bem oralmente e também na escrita – embora acredite que seus textos escritos possam ganhar ainda mais qualidade de conteúdo. (4ºano)

Portanto, vale observar, de acordo com os registros acima, como a timidez é um elemento que demonstra ter exercido, em algum momento, uma ação restritiva à capacidade de expressão oral de muitos estudantes que, hoje, são apontados por apresentarem uma maior habilidade expressiva em linguagem oral. Aliás, a análise dos dados fornecidos pela professora de classe na entrevista inicial e as observações destacadas nos seus relatórios deixaram flagrar que é sobretudo a timidez - associada à insegurança, ao medo ou à autocrítica - o fator que atuou decisivamente no destaque aos doze estudantes face àqueles outros que, embora também habilidosos para formar e comunicar um pensamento claro e organizado, demonstravam ter menos desenvoltura nas situações de comunicação. Ou seja, dentre os estudantes que podiam ser considerados como possuidores de várias habilidades com relação à expressão oral, havia um grupo que ainda não explorava de forma mais plena o seu potencial expressivo em função das limitações impostas pelo grau de timidez que manifestavam:

[Ana Teresa] (...) “Ela não chega a ter uma dificuldade de expressão oral, assim exatamente, pois ela pode, e ela consegue se expressar muito bem. É muito mais uma dificuldade de se expor e, em função disso, ela deixa muitas vezes de mostrar aquilo que ela pode falar e como ela pode falar”.

(...) Foram necessárias algumas semanas para que se conseguisse ouvir sua voz ao recitar o poema. Só no segundo semestre conseguiu erguer a cabeça e falar com a voz segura. (...) Trouxe contribuições próprias para as retrospectivas, especialmente nas lendas de santos. Sua narrativa, além de bem ordenada, era rica em detalhes (...) Seu desafio é vencer sua insegurança no social. (2º ano)

(...) Desde a primeira semana tinha o seu poema decorado e lutava contra a timidez para recitá-lo com voz segura e firme. (...) Nas retrospectivas, sua voz agora era ouvida todos os dias, trazendo ricas e claras contribuições, apesar de ainda mediadas pela timidez. (3º ano)

[Maria] (...) Seus olhinhos brilharam ao ouvir a frase: “esse é o nosso primeiro dia de aula”. Mas, mesmo com essa grande vontade, eram grandes o medo e a insegurança que trazia consigo. Passou toda a primeira época me observando (...) Aos poucos, sua cabeça foi se erguendo e seus olhos foram ganhando mais brilho. Assim que começou a ganhar mais confiança em mim, começou a participar com mais alegria e coragem dos desafios da parte rítmica [da aula]. (1º ano)

(...) A primeira vez que recitou seu poema, nem se ouvia sua voz. Aos poucos foi erguendo a cabeça e sua voz foi se lançando no espaço. No segundo semestre, lá estava ela em posição ereta, tirou o cabelo do rosto e recitou bem baixinho - mas tranquilamente - o seu poema. (2º ano)

(...) Vejo que a nossa querida menina tem conquistado uma maior confiança em si mesma. (...) Algumas vezes, se chateou com os meninos, mas está ganhando forças para, sozinha, expressar seus limites. (...) Apesar da timidez, conseguiu se expressar bem nas retrospectivas, e depois através da escrita, no caderno. (4º ano)

Assim, o grau de timidez ainda recorrente parece ser a linha tênue que, para a docente, separa sutilmente estes últimos estudantes daqueles mencionados anteriormente: o que os diferencia, por conseguinte, é que muitos daqueles que hoje são mais habilidosos do ponto de vista expressivo evidenciaram já ter superado a timidez e a insegurança que, outrora, os impossibilitava de exercer de modo mais pleno a sua expressão oral - enquanto os demais, os que têm certas habilidades comunicativas, porém demonstram pouca desenvoltura, evidenciam estar ainda em processo de superação dessas limitações.

Em se tratando, ainda, do conjunto dos doze estudantes do 5º ano que foram destacados pela docente por apresentarem uma maior habilidade quanto à expressão oral, a análise aos relatórios possibilita observar que todos iniciaram sua escolaridade na própria instituição: oito estão matriculados na escola Aitiara desde o Jardim de Infância, enquanto quatro chegaram para a classe no 1º ano (uma delas egressa de um Jardim também Waldorf). No rol desses educandos mencionados, destaca-se uma estudante que, beneficiada pelo sistema de integração social, recebe uma bolsa que custeia integralmente a sua mensalidade escolar.

O destaque dessa estudante quanto às habilidades relacionadas à expressão oral, porém, é ocorrência isolada no que se refere ao montante de estudantes bolsistas dessa escola: do total de nove beneficiados pelo programa de bolsa (sete contemplados integralmente e dois parcialmente), oito manifestaram algum tipo de dificuldade relacionada à expressão oral. Desses oito, quatro sempre estudaram na Aitiara e os demais, a exceção de uma que foi matriculada no 2º ano, chegaram para a escola no 4º e no 5º ano.

Com relação aos quatro bolsistas que estão na escola desde o Jardim, vale pontuar que são os estudantes que compõem o grupo dos que apresentam as maiores dificuldades expressivas da classe. Conforme assinalou a regente da classe, três desses quatro bolsistas

“pertencem a famílias que, além de apresentarem um alto grau de privação econômica e sócio-cultural, possuem ou acreditam possuir grandes dificuldades cognitivas, e muitas demandas psico-emocionais. Dois desses alunos necessitam ser regularmente acompanhados por profissional da área de fonoaudiologia e psicoterapia, além de fazerem parte do programa escolar de apoio pedagógico.”

Em seus registros, a docente assinala que esses estudantes deixavam transparecer uma dificuldade maior para organizar o pensamento e para compreender os conteúdos. São educandos que dificilmente se colocavam na classe para expressar suas ideias ou manifestar suas dúvidas, e, quando solicitados, uns não se faziam compreender, e outros demonstravam muita insegurança, ou sentimento de baixa autoestima. Geralmente dispunham de um vocabulário muito restrito ou evidenciavam problemas com a dicção. Alguns deles deixavam transparecer uma frágil capacidade de memorização e uma recorrente falta de atenção que, dificultando a retenção das informações sequenciais da narrativa das histórias e/ou a compreensão de conteúdos formais, acabava por limitá-los ou impedir que atingissem os objetivos cognitivos para o período letivo:

[Carol] Desde pequenina, quando eu a conheci, Carol já evidenciava um tendência para a introspecção, para a melancolia. É um ser suave e sensível, que demonstra muito medo pelo novo e muita insegurança. Seus traços no desenho de forma eram leves, demonstrando que lhe faltava coragem! (1º ano)

(...) A sua falta de coragem é muito visível também na pintura em aquarela, onde ela se mostra muito presa ao pincel, não se arriscando a desafiar a tinta na folha molhada para conquistar o degradê. (...) Nos trabalhos manuais, mesmo sendo muito habilidosa, apresentou insegurança em todos os passos, mostrando-se muito dependente da professora. (...) Tem conquistado a organização das ideias para se expressar; sua voz já sai mais clara, embora persistam problemas de dicção. Na escrita, faz trocas nas letras - o que tem reforçado a necessidade de assistência fonoaudiológica e de psicoterapia. (...) Preciso se esforçar muito para compreender os conteúdos, como os de português e matemática. (3º ano)

[Carina] (...) Nem sempre compreende o conteúdo (...) Tenho a impressão de que as suas dificuldades estão muito ligadas a sua dificuldade de atenção. Sugiro que, além de dar continuidade ao trabalho oferecido pelo Apóio Pedagógico da escola, ela faça os exames médicos solicitados, para que se possa averiguar possíveis impedimentos ao seu desenvolvimento (...) Sua

participação na sala é muito restrita (...) Infelizmente, demorou muito para decorar o seu poema, mas, quando o fez, ficou feliz e não mais o esqueceu. (3º ano)

Quanto à quarta integrante do grupo com as maiores dificuldades expressivas, que recebe apoio do programa de integração social para custear parte de sua mensalidade escolar, é portadora de necessidades especiais. Suas dificuldades cognitivas são maiores, mas, conforme atesta seu relatório, essa estudante demonstra estar cada dia mais confiante e com menos timidez para se expor frente ao grupo:

[Luciana] (...) Levou alguns meses para decorar o seu poema. Na verdade, vejo que estava memorizado há muito tempo, o que talvez lhe faltasse era a coragem para recitá-lo sozinha frente à sala. Seu desenvolvimento cognitivo transcorreu num ritmo de muita instabilidade. (2ºano)

(...) Não foram muitos os dias em que eu precisei lhe ajudar com o poema neste ano, ela mostrou-se mais segura. (...) Seu interesse em aprender está levando-a para um caminho de desenvolvimento, embora não saibamos aonde vai chegar. (...) Não acompanha o grupo quanto aos aspectos cognitivos, mas quer dar passos, demonstrando muita vontade de aprender e muita coragem. (...) Sua voz é segura quando recita os poemas. Tem contribuído em alguns momentos com a retrospectiva, lembrando-se de alguns acontecimentos que vivenciou nas aulas e de histórias contadas. (3ºano)

(...) Seu desenvolvimento tem sido permeado por grandes oscilações: ora avança e demonstra capacidade de soletrar palavras e fazer cálculos orais simples, ora recolhe-se num mundo a parte e retira-se do ambiente. Mas, durante esse ano, mostrou-se mais presente nas aulas - prova disso é que participou dos momentos de retrospectiva pelo menos uma vez por semana. (4ºano)

À exceção desta última estudante, cujas dificuldades expressivas estão muito associadas às suas necessidades especiais, é possível identificar que, em geral, os estudantes da classe que apresentam uma maior dificuldade relacionada à linguagem oral são, em sua maioria, oriundos de grupos sócio-culturais e economicamente desfavorecidos. Por um lado, o fato de esses indivíduos não terem tido acesso a possibilidades e a recursos que são familiares aos grupos mais prestigiados socioeconomicamente, como conversas, leituras, diálogos, imitação e observação de falas de pessoas com diferentes níveis de complexidade léxica e sintática, por exemplo, que enriquecem as interações linguísticas, estimulam o seu desenvolvimento verbal e ampliam as suas competências metalinguísticas e cognitivas, coloca-os naturalmente em uma situação de grande desvantagem não apenas com relação ao seu desempenho comunicativo oral, mas até mesmo no que diz respeito ao próprio

desenvolvimento cognitivo. Neste último caso, é muito provável que essas crianças tenham tido menores chances de ver suas dificuldades diagnosticadas e submetidas a encaminhamentos antes do ingresso na escola, o que possivelmente poderia ter minimizado consideravelmente o impacto gerado nesse âmbito.

Entretanto, muitas das dificuldades cognitivas desses estudantes apresentaram-se associadas a fatores que nem sempre eram característicos das próprias crianças, vistas individualmente, mas que se manifestavam, sobretudo, como um reflexo do comportamento e das crenças de seus genitores. Uma vez pertencentes a um substrato social que não é valorizado pelas classes dominantes, e igualmente portadores de uma variante linguística que é estigmatizada e desprestigiada socialmente¹⁴⁷, esses indivíduos geralmente cultivam um sentimento de baixa autoestima, amplamente promovido e estimulado pela cultura hegemônica, que os faz desacreditar na própria capacidade cognitiva e, conseqüentemente, refletir essa crença, mesmo que de modo inconsciente, em seus filhos - ou para eles. Conforme esclareceu a docente da classe, há relato de pais que se mostraram muito relutantes em deixar que seus filhos continuassem na Escola Aitiara ao longo do ensino fundamental, por duvidarem da capacidade deles em acompanhar as estratégias propostas para a classe e/ou da possibilidade de integrarem o grupo de pais dessa instituição educacional.

Uma outra dificuldade relacionada à expressão oral desses estudantes apontada pela docente era o fato de alguns deles não saberem sintetizar, filtrar, dentre as informações que disponibilizavam, aquilo que era essencial para a sua enunciação. Ao lado da falta de objetividade, da dificuldade de destacar o essencial para falar, alguns também se mostravam muito evasivos e, muitas vezes, não sabiam responder ao que estava sendo solicitado. Segundo a professora, muito embora esses sejam aspectos que ela havia registrado principalmente naqueles estudantes que compunham o grupo dos estudantes que apresentam as maiores dificuldades expressivas, foram também flagrados, e com uma frequência

¹⁴⁷ De acordo com a Linguística, ciência inaugurada na segunda metade do século XX, a língua não é um sistema unitário e uniforme, e sim um conjunto de sistemas no qual se inter-relacionam diversos subsistemas. Deste modo, no interior de uma mesma língua, há muitas modalidades que caracterizam variações relacionadas quer a fatores intrínsecos aos falantes, quer ao contexto no qual se insere a comunicação. Pertencem ao primeiro grupo a variação espacial ou diatópica (que ocorrem na língua a depender da comunidade linguística geográfica de que faz parte o falante) e a variação social ou diastrática (que é determinado pelo nível sócio-cultural do falante), enquanto que ao segundo a variação contextual ou diafásica (determinado pelos diferentes estilos de linguagem). Embora essas variantes representem apenas as diferentes possibilidades de uso de uma mesma língua ao cumprir sua função primordial, que é a de comunicar, aquelas que correspondem ao dialeto-cultura das classes dominantes, só por serem dominantes, são usualmente eleitas como “as legítimas”. Cientificamente, pois, essas variantes desfrutam de uma posição equivalente no que tange à hierarquia de valores; socialmente, porém, aquela modalidade que tem representatividade no segmento dominante passa a ser considerada a “correta”, e este fenômeno político-social é o responsável por se atribuir às modalidades linguísticas características de falantes sócio-economicamente desprestigiados a conotação de “erradas” (cf. CUNHA; CINTRA, 1985; SOARES, 1986)

considerável, em quatro dos cinco estudantes que chegaram para a escola recentemente, um no 5º ano e três no ano anterior, tendo iniciado o seu ensino fundamental em outras escolas. Curioso é observar que todos esses quatro estudantes que apresentaram tal dificuldade são egressos de escolas com uma orientação pedagógica convencional (três oriundos de escola pública e uma de escola particular de referência na cidade de Botucatu), e que a única recém chegada que não manifestou essa limitação iniciou sua escolarização em uma outra instituição de ensino Waldorf.

A constatação de que boa parte dos estudantes que iniciaram o seu processo de educação formal em outras instituições escolares da rede convencional de ensino e que chegaram à Aitiara ao longo do ensino fundamental são possuidores de certas dificuldades que limitavam a sua capacidade de expressão oral foi também algo que ficou evidente no exame aos relatórios avaliativos dos estudantes, elaborados pela regente da classe. Além de refletirem o estranhamento desses educandos para com alguns procedimentos que eram usuais na escola Waldorf, mas distantes da realidade de suas escolas de origem, essas dificuldades evidenciavam um grande despreparo desses indivíduos face às atividades que propusessem a desenvolver suas habilidades linguísticas ou que favorecessem a sua expressão através da linguagem oral e/ou outras modalidades expressivas:

[Lívia] “No início, quando chegou à escola (ela veio de uma escola pública) estranhou muito. (...) Nós começamos o [5º] ano com uma época de História. Então, no primeiro dia, contei a primeira parte da história, e naturalmente, eu disse à sala que eles deveriam escrever o que eu havia contado. Coloquei alguns nomes na lousa, algumas referências para que eles pudessem se orientar, e pedi para eles fazerem em casa - porque, como era o primeiro dia, o tempo foi mais curto, e na sala eles só trabalharam a parte artística do conteúdo, só com o desenho. No dia seguinte, eu a encontrei em total desespero, ela tinha chorado a tarde inteira em casa, pedindo pelo amor de Deus para a mãe tirá-la dessa escola, porque ela nunca tinha escrito algo a partir do que ouviu. E, quando ela constatou que isso era uma rotina nossa, aqui da classe, e que ainda alguns de seus colegas perguntavam: “você quer que eu reconte tudo ou posso fazer resumido?”, ainda com uma pergunta dessa, como se a tarefa fosse coisa mais natural do mundo (e é para os da casa), ela entrou num desespero muito grande. A primeira semana dela aqui foi de muito sofrimento! Sei que é muito difícil para eles, em tudo, chegar na escola no meio do processo. Na flauta, por exemplo, eles chegam e encontram o grupo lendo a partitura, alguns já tocando de cor - imagina, eles antes nunca haviam sequer soprado uma flauta... Aí vão para a aula de Artes e o professor distribui um arsenal de tintas e diz: “criem um ambiente de tempestade”! Isso é grego para eles...(...) Como é a expressão oral dela? Olha... ela é capaz de se expressar, falar o que ela quer dizer, sim, que todo mundo entende... o que ela tem é um vocabulário muito ruim, pois isso não parece ter sido muito trabalhada nesse aspecto não. O seu vocabulário é muito restrito e a formação gramatical de suas frases é bastante precária.

Coisa que eu já vejo com uma diferença qualitativa bem grande nos outros [estudantes da turma]. Eles costumam construir bem sua fala quanto à concordância, também usam as preposições adequadas; eles constroem uma boa fala, não só quando escrevem - que aí é mais fácil, pois você pode ler e reler, e isto ajuda para que você vá arrumando melhor o que quer dizer -, mas eles conseguem se expressar oralmente com uma qualidade muito melhor, com qualidade tanto no conteúdo e na organização das ideias, quanto na própria estrutura do texto. Já ela não: fica, às vezes, meio confusa, e então você vê que o verbo dificilmente está concordando com o substantivo, e que até a forma de encadear o pensamento é mais para uma faixa etária menor, enfim, mas acho que é um caminho que ela poder vai construir agora.

[Bruna] Como já era esperado, teve algumas dificuldades com as novas regras e a nova forma de trabalho, mas em momento algum perdeu o entusiasmo. (...) Precisou se esforçar para cumprir com tudo que lhe cabia, mesmo que alguns conteúdos ela já tivesse trabalhado em sua escola anteriormente. No estudo das frações, por exemplo, percebeu que conhecia bem os nomes delas, mas que ainda lhe faltava muita compreensão. Ao perceber a lógica dos cálculos, descobriu que a matemática pode ser muito interessante. (...) Tem aprendido a usar mais sua memória e a escrever no caderno de época apenas o que aprendeu. (...) Sei que na escola de onde veio não é parte do currículo ouvir histórias apropriadas para a idade diariamente, por isso, seus olhos brilharam ao ouvir a Mitologia Nórdica. Mas, mesmo assim, no início teve alguma dificuldade em recontar as histórias que ouvia. Precisou ficar atenta às imagens que lhes eram oferecidas nas aulas, para poder participar dos momentos de retrospectiva. (...) Faltava clareza na ordenação de suas ideias e ela também falava muito rápido e sem uma boa dicção. (4º ano)

[Rosana] Para ela, muita coisa era novidade, desde como cumprimentar a nova professora até como o seu rendimento seria avaliado. (...) No início do ano, demonstrou uma grande necessidade de falar e de ser ouvida, e muitas vezes não conseguia se expressar com objetividade; com o decorrer do ano, essa ansiedade foi diminuindo. Algumas vezes, nas retrospectivas de matemática, eu observei que ela se enroscava com alguns raciocínios lógicos, mas percebi que isto se dava pelo fato de, até aquele momento, os conteúdos terem sido apresentados de outra forma para ela, exigindo-lhe muito mais a memorização do conceito do que a compreensão do raciocínio. (4º ano)

Conforme pontuado nesses excertos, o estranhamento que esses estudantes demonstram para com os procedimentos específicos da Pedagogia Waldorf, assim como o despreparo que manifestam face às suas estratégias, não se restringem apenas ao domínio linguístico e artístico, que têm interferência direta em sua habilidade expressiva, mas, inclusive, evidenciam-se também em outros domínios de habilidades - como o lógico-matemático.

De fato, como já mencionado oportunamente, o ensino que acontece em nossas escolas convencionais, por ser, ainda, de forte orientação cartesiana e mecanicista, tem se

caracterizado por apresentar um acentuado viés racionalista e conceitual. Deste modo, além de desprezar as expressões subjetivas e/ou o desenvolvimento de habilidades artísticas em seus educandos, faz com que, no domínio teórico, muitas vezes esses indivíduos possam até adquirir um razoável conhecimento sobre determinados assuntos, entretanto, não os possibilita compreender a lógica subjacente a esses conteúdos - o que os limita no sentido de relacionar esses conhecimentos às suas práticas cotidianas, incorporá-los (in-corporar: trazer para o corpo, para o agir) às suas ações e atuações, integrá-los às suas habilidades.

Por outro lado, graças ao reconhecimento do valor que a escrita adquiriu na sociedade - e no papel fundamental da escola enquanto entidade promotora de sua aprendizagem -, nessas escolas ainda é muito comum que professores de português ainda sofram a influência do “primado da língua escrita”, de modo que, em suas aulas de Língua Portuguesa, apesar das ricas contribuições advindas da ciência da linguagem, ainda demonstrem privilegiar a modalidade escrita. Assim, por desconhecerem a interdependência entre falar, ouvir, ler e escrever - o que justifica que essas habilidades sejam trabalhadas, na escola, com o mesmo cuidado e planejamento - (MUNIZ, 1986), esses professores têm direcionado o seu trabalho para essas duas últimas modalidades, exercitando muito pouco (ou quase nada) a expressão oral.

Oriundos dessa realidade, é natural que os estudantes egressos dessas escolas convencionais, ao chegarem à Aitiara, sejam portadores dessas dificuldades - que têm interferido negativamente no seu potencial expressivo e comunicativo em sala de aula. É importante asseverar que, neste caso específico, as dificuldades apresentadas não estão circunscritas àqueles estudantes que provêm de escolas públicas (a que logo se associaria o fator da privação cultural e econômica), uma vez que, conforme destacado pela própria professora, são observadas também em estudante egresso de escola particular - muito embora seja uma boa questão investigar em que grau e em que intensidade este fenômeno incide para cada um desses grupos de indivíduos.

Dois outros aspectos relacionados à dificuldade de expressão oral dos estudantes foram também destacados pela professora como eminentemente característicos dos egressos de escolas de orientação pedagógica convencional: a dificuldade em respeitar os turnos de fala alheios e a dificuldade de partilhar o espaço de enunciação com outros:

“É muito grande a diferença que eu percebo nas crianças que eu recebi e nas crianças que eu já tinha aqui, ou que chegaram de outra escola Waldorf. Então, eu percebo que quando alguns deles têm mais desenvoltura para falar - aqueles que são menos inibidos -, quando eles estão com a palavra, falam

tudo, não dão espaço para que mais ninguém contribua... Simplesmente vão falando, falando, falando, falando, falando, falando... e não veem que tem mais 10 ou 15 colegas de mão erguida querendo também contar alguma coisa. Esta é uma diferença gritante! (...)

Para você ter uma ideia, tem três alunos que chegaram no 4º e um no 5º, que vieram de outras propostas, vamos dizer assim, mais tradicionais... inclusive, as mais variadas... tem criança que veio de escola estadual, outra de uma escola municipal, e uma de colégio particular... às vezes, quando eu estou falando, ou quando tem um colega falando - agora um pouco menos, isso já foi muito mais evidente - essas crianças começam a falar ao mesmo tempo, por cima do que o outro está dizendo... como se não ouvissem que tem alguém falando, sem parar para escutar o que o que está sendo dito! (...)

Agora, se eu pergunto: “fala o que você mais gostou, o que mais você gostou de ouvir, ou o que você faria em tal situação, ou como você faria tal coisa”... algo assim... qualquer coisa que exija deles uma resposta bem direcionada, objetiva... essas crianças fazem um arco enorme e não respondem a minha pergunta... Ah, e em outros momentos, ficam tão tímidos que nem parecem aqueles que, outro dia, não deixavam ninguém mais participar.”

Como pontua a professora, ela não pode afirmar que esses aspectos sejam uma exclusividade dos estudantes egressos de escolas não-Waldorf, uma vez que também já os localizou em pelo menos um ou dois estudantes a que acompanha há alguns anos - embora essa ocorrência tenha se revelado apenas nas séries iniciais, ou seja, no início do seu processo de ensino fundamental. O que a surpreendeu, mais uma vez, foi o fato de “as quatro [crianças que chegaram de escolas convencionais recentemente] trazerem a mesma dificuldade, a mesma forma de se expressar e a mesma falta de percepção. Isso foi bem forte, e foi o que mais deixou ver a diferença entre as crianças que [recebeu de fora] e as crianças que já [estudavam na escola]”.

Mais uma vez, é preciso que se leve em consideração, na compreensão das dificuldades apresentadas pelos egressos de escolas convencionais, o fato de que, nesse ensino, além de se priorizar as estratégias relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita, a ênfase do trabalho pedagógico recai sobre os conteúdos factuais ou conceituais (pensar), sendo pouco ou quase nada trabalhados os conteúdos procedimentais (fazer) ou os atitudinais (sentir - aqui significando o âmbito expressivo e o relacional)¹⁴⁸. Isto implica que,

¹⁴⁸ Como uma resposta à necessidade de tornar a educação formal uma experiência mais significativa para os estudantes, de modo que estivesse voltada ao atendimento de suas necessidades globais, a reforma educacional empreendida no cenário pedagógico mundial nas décadas de 1980 e 1990 propôs uma flexibilização do próprio conceito de conteúdo, preconizando que ele deveria abarcar elementos de natureza diversa, como fatos, conceitos, sistemas conceituais, procedimentos e até mesmo valores. O ensino, pois, de acordo com essa orientação, deveria extrapolar a dimensão puramente informativa que o tem caracterizado e buscar, através de seus conteúdos, atender ao máximo o conceito formativo em todas as suas perspectivas. De acordo com César

nessa instituição, os educandos são privados de desenvolver algumas habilidades essenciais às situações de interação verbal, faltando-lhes uma visão abrangente do “todo comunicativo” no qual estão inseridos e, conseqüentemente, uma percepção do outro enquanto elemento com quem partilha o espaço de interlocução. Ademais, como esperar que, num modelo onde toda expressão subjetiva e pessoal é desestimulada, os estudantes desenvolvam um senso de percepção de si que os permita tão prontamente anunciar em suas falas, quão logo questionados, suas preferências e suas opiniões? E por que estranhar quando, em situações de discordância com o outro, esses estudantes manifestem-se com violência e agressividade, se não foram estimulados a perceber seus incômodos nem encorajados a expressá-los, para que pudessem desenvolver um maior domínio sobre suas emoções (especialmente as mais primitivas) e sobre modos menos intempestivos de expressá-las?

Nos relatórios avaliativos sobre os discentes, esses últimos indicadores da expressão oral dos estudantes da rede tradicional de ensino também se destacaram como marcadores diferenciais entre a expressão oral desses educandos *versus* os estudantes da casa: os estudantes de escolas não-Waldorf chamaram a atenção da regente da classe por verbalizarem de modo muito agressivo nas eventuais situações de conflito com os seus colegas, e por não saberem pontuar com clareza o motivo de seus incômodos, ou esclarecer os motivos geradores da situação conflituosa:

[Meire] (...) Chegou à escola com hábitos muito diferentes do restante do grupo, como o de brigar com os colegas sempre que há uma iminência de conflito, em vez de buscar solucioná-lo através do diálogo, e resistir fortemente à autoridade da professora. (2º ano)

(...) Ainda busca resolver seus problemas através de agressão física. (...) Está aprendendo a utilizar um tom de voz mais baixo em sala de aula, pois geralmente fala muito alto, especialmente nas ocasiões em que discorda de algo ou se sente injustiçada. (3º ano)

(...) Este foi um ano mais tranqüilo no social, com os colegas: aproximou-se de outras amigas e mostrou-se mais flexível nas pequenas intrigas. (...) Mas ainda se envolve em conflitos com os colegas, embora não mais tão agressivos. (4º ano)

[Mércia] Demonstra-se extremamente sensível a qualquer crítica ou observação, magoando-se com facilidade. (...) Embora se aborreça com facilidade, não consegue verbalizar com clareza o que lhe incomoda. (4º ano)

Coll (1996), tais conteúdos deveriam contemplar os domínios conceituais (que se referem à transmissão do conhecimento socialmente produzido), atitudinais (que devem promover o desenvolvimento de aspectos inerentes aos valores a serem cultivados pelos indivíduos) e procedimentais (que devem estimular a implementação do que é aprendido pelo estudante).

[Bruna] (...) Ela tem conhecido uma nova forma de resolver as pequenas situações de desentendimento com as colegas e isso tem contribuído para sua maior integração no grupo. (4º ano)

“Mas ela é assim: não agüenta lidar com as situações mais difíceis, então ela chora, ela quer ir embora, mas não consegue dizer realmente qual é o seu problema. Tem muita dificuldade de expressar com clareza os seus sentimentos, é uma enorme confusão, e eu tenho de ficar ordenando o que ela fala para chegar mesmo na ‘questão’”.

Além da dificuldade em respeitar os turnos de fala alheios e da dificuldade de partilhar o espaço de enunciação com o interlocutor - limitações já mencionadas anteriormente, e associadas principalmente aos egressos de escolas da rede convencional de ensino -, outras questões associadas ao “ouvir” (habilidade linguística complementar à do falar, no ato de comunicação oral) também foram dignas de destaque com relação ao desempenho comunicativo da classe sujeito desta pesquisa. De acordo com os registros de avaliação dos discentes, alguns estudantes demonstraram ter dificuldades de ouvir, muito embora esta dificuldade tenha se manifestado associada a diferentes fatores. Em alguns casos, foi evidenciada em momentos bem específicos da trajetória de alguns educandos, especialmente quando esses estudantes demonstravam estar distraídos. Contudo, mesmo que essa distração comprometesse o ouvir e, de certa forma, o rendimento desses estudantes, chegando a interferir ocasionalmente em sua capacidade de memória, revelava-se muito mais como uma ocorrência pontual, identificada em um curto período da trajetória escolar do estudante (inclusive de alguns considerados mais habilidosos do desempenho comunicativo oral), ou então como um traço localizado e característico do seu temperamento:

[Rodrigo] Desde o 1º ano ele demonstra o seu temperamento bastante inclinado para o sanguíneo. Neste ano, essa tendência ficou ainda mais clara. (...) Não tem dificuldade em assimilar conteúdos. (...) No geral, mostrou-se atento às histórias e imagens apresentadas, participando, com seu pensamento claro e organizado, dos momentos de retrospectiva. Mas, às vezes, mostrou-se muito distraído, mesmo quando estava em silêncio, e não ouvia o que estava acontecendo. (...) Observei que, algumas vezes, sua memória não se mostrava condizente com o seu interesse e a sua disposição: ele esquecia de conteúdos e até de acontecimentos importantes em suas narrativas (4º ano).

Em outros estudantes, porém, a dificuldade de ouvir foi constatada com maior regularidade, de modo a interferir negativamente no seu desempenho e, em algumas situações, chegando a dificultar-lhes alcançar os objetivos esperados para o período letivo. Nesses casos,

a desatenção era o fator principal, e evidenciava uma falta de interesse recorrente do estudante no processo que estava sendo desenvolvido em sala de aula. Segundo a professora, uma vez que esses estudantes em particular demonstravam estar vivenciando precocemente o seu ingresso à adolescência, destoando-se do restante do grupo, certamente a desatenção e/ou a falta de interesse de que eram vítimas sinalizavam que as suas forças vitais (ou a sua energia psico-emocional) estavam sendo desviadas do ritmo normal de seu desenvolvimento para se deter em questões que ainda não deveriam estar latentes, comprometendo sua participação ativa nas atividades desenvolvidas pelos docentes:

[Meire] A falta de atenção foi uma tônica este ano: por várias vezes não pintou a aquarela porque não tinha “ouvido” a proposta. (...) Também no Inglês deixou de cumprir suas tarefas por não ter “ouvido” a orientação fornecida pela professora. Evidentemente, esse comportamento tem prejudicado demais o seu desenvolvimento. (3º ano)
 (...) Tem apresentado muita resistência para ouvir, ao lado de uma dificuldade de memorizar, de recordar. (4º ano)

[Mércia] (...) Na verdade, desde o nosso primeiro contato que percebi que sua entrada na adolescência estava acelerada demais. Quanto mais preservarmos a sua infância, maior possibilidade de se tornar uma adulta segura e confiante ela terá. Assim, tenho feito tudo o que me é possível para resgatar a menina de dez anos que mora dentro dela, e seria bom para ela se vocês pais atuassem também dessa forma em casa. (...) Percebo que sua força de vontade está um pouco enfraquecida. Ela tem um entusiasmo inicial que se desfaz rapidamente. Percebo que ela tem a habilidade, mas lhe falta a vontade. (...) Na verdade, não consigo dizer que lhe falta concentração, ao contrário, ela está concentrada demais, porém, totalmente voltada para si mesma, fazendo com que não ouça ou não perceba exatamente o que está acontecendo ao seu redor. (...) Isso não permite com que participe muito das retrospectivas, e tem prejudicado o seu desenvolvimento, mesmo que os objetivos esperados para o ano tenham sido cumpridos. (4º ano)

Todos os educandos que se destacam por essa questão muito particular são egressos de escolas convencionais, e chegaram à Aitiara, além de muito estimulados sexualmente, com grandes dificuldades quanto aos limites e à organização rítmica do seu cotidiano, destoando-se do restante do grupo. Em entrevista, quando questionada acerca de sua compreensão sobre essas ocorrências, a professora de classe anunciou que, muito embora essas estudantes (são todas meninas) demonstrem uma prontidão precoce para a adolescência, apresentam-se em muitos aspectos emocionais muito mais imaturas do que o conjunto de estudantes da classe. Segundo ela, todas essas estudantes tiveram - e têm - muitos problemas com os limites (como

também acontece com outros estudantes), com a autoridade, e não vivenciaram uma infância que lhes inspirasse proteção e segurança:

[Bruna] “Quando ela nasceu, a mãe era muito jovenzinha, tinha apenas 16 anos. Eu vejo que só agora ela está amadurecendo para a maturidade, assim, junto com a filha, aprendendo a criar e a ver a situação da filha... Mas ela sempre teve uma relação muito de irmã com a filha, ou de amiguinha. Assim que percebi isso, em uma de nossas conversas, eu pontuei isso para ela: você é a mãe, ela precisa saber disso... e não você dividir os seus problemas com ela, suas angústias com ela, como se ela fosse uma adulta, pois ela não tem idade ainda pra isso. Quando ela for uma adulta, aí será diferente... e a mãe me respondeu: é, mas é que eu não tenho com quem falar. Então, isso é muito triste para a menina, porque ela teve que carregar um peso que não lhe cabia... e, por outro lado, essa relação de coleguinha não deixava que a mãe exercesse sua autoridade, os limites eram muito frouxos. Quando ela chegou aqui, ela já chegou com 9 para 10 anos, já com atitudes adolescentes, pensando em outras coisas, bastante preocupada com o cabelo e com a roupa... com isso e com aquilo... ela teria ainda que poder deitar no colo... O que fica muito forte para mim é o quanto essa proteção, quando eles são menores, é importante. E o quanto essa questão da autoridade é decisiva para a segurança interna futura deles - ou o quanto que a falta dela os deixa totalmente perdidos... e isso que para mim já era claro teoricamente, tem ficado muito claro na prática: que quando você precisa começar a soltar o cordão, para que eles comecem a agir com autonomia e perseverança no mundo, eles se recolhem, porque eles não tiveram o cordão bem forte, bem puxado, quando eles eram menores.”

[Mércia] “Ela chegou na escola no quarto ano, e ainda usava mamadeira. Eu precisei ser bem incisiva quanto a isso, eu coloquei como condição da vaga que ela não mais usasse mamadeira. Imagina, uma menina de nove pra dez anos, em pleno rubicão¹⁴⁹, usar a mamadeira antes de dormir! Então, o que é que eu vejo claramente na Mércia? A vontade dela de dez anos era de três, até menos de três, que com três já deveria ter largado a mamadeira. A Mércia teve muita dificuldade em querer crescer para as responsabilidades. Quando os hormônios começaram a aflorar, bem mais cedo, quando ela foi acordando para outras coisas, ela achou muito legal. Usar uma maquiagem, pintar a unha, por uma roupa diferente. Isso ela curtiu, isso ela gostou. Agora, ser responsável, cumprir com as tarefas, ser conseqüente, estar presente no tempo dela... isso ela não estava acostumada... porque a idade emocional dela estava lá, na mamadeira, no maternal. Ela largou bruscamente a mamadeira para cair no mundo do quarto ano.”

[Meire] “Ela tem uma situação bem difícil também, porque parece que quanto mais a gente sinaliza e adverte, mais ela desafia: ela testa a gente o tempo todo e ela te enfrenta... E ela ainda verbaliza algo assim: eu duvido que você faça isso! Ela sempre duvida que as conseqüências cheguem até o final, porque a mãe nunca levou até o fim uma promessa de repreensão, quando necessário. Nunca... a mãe mesmo fala dessa sua dificuldade... Mas eu não passo a mão pela cabeça dela não. Eu sei que, se eu realmente quero ajudá-la, eu devo ir até o final com os combinados, sejam quais forem as conseqüências...”

¹⁴⁹ Trata-se do processo de evolução humana a que Rudolf Steiner denominou rubicão, conforme já mencionado anteriormente.

Muito embora, como mencionado, todas essas estudantes sejam egressas de escolas públicas, essas questões de limite e autoridade parecem estar muito mais associadas à educação doméstica e familiar do que à orientação pedagógica específica das suas escolas de origem. Entretanto, há que se ressaltar que, conforme anunciou a docente, se essas meninas estivessem

“estudado numa escola, não necessariamente Waldorf, mas numa escola onde se promovesse mais um ambiente de proteção anímica, desse cuidado com a infância, e os alunos fossem vistos com maior individualidade, ou onde houvesse uma maior parceria entre os professores e os pais, a professora, quem seja, poderia ter chamado os pais para pontuar a necessidade de determinada proteção para aquelas meninas que têm essa fragilidade anímica, e também sempre atentando esses pais para a importância da autoridade para a autonomia futura delas”.

E, relacionando as dificuldades dessas estudantes em questão com o seu desempenho comunicativo oral, a professora ainda assinala:

“o que eu vejo muito claramente é que a dificuldade que elas apresentam com relação à expressividade oral está muito relacionada com as suas dificuldades anímicas; a falta de interesse e a dificuldade de estarem presentes no seu tempo, a confusão que às vezes deixam transparecer em seu pensamento e a falta de clareza são também o reflexo da confusão emocional que vivenciam internamente: a expressão oral delas é um reflexo da sua expressão anímica...”

Ainda com relação à dificuldade de ouvir, vale, finalmente, destacar que, em um número bem reduzido de estudantes (inclusive aqueles que fazem parte do grupo que, no início, foram destacados por apresentarem as maiores dificuldades expressivas), esse fenômeno apresentou-se vinculado a questões de maior complexidade, revelando-se como consequência de um comprometimento maior de ordem psíquica ou cognitiva. Nesses casos, o estudante não consegue ouvir (nem reter o que ouve) por ser portador de um déficit de atenção que, inclusive, reduz a sua capacidade de memorização e limita o seu aprendizado - o que, como já mencionado anteriormente, lhes tem impedido de atingir os objetivos cognitivos para o ano escolar.

Em síntese, pois, com relação ao diagnóstico inicial da expressão oral dos estudantes do 5º ano da Escola Aitiara, posso concluir que, em geral, esses educandos utilizam bastante a

linguagem oral em sala de aula. Especialmente aqueles que estão na instituição desde o início de seu processo de escolarização (e que, a exceção de uma estudante, não são bolsistas) mostraram-se sempre muito autônomos e dispostos a solicitar os turnos de fala para participar das atividades que requeiram a sua participação oral e, quando o fizeram demonstraram possuir uma boa capacidade para formar e comunicar um pensamento claro, desenvolvendo um discurso fluido, com ideias bem organizadas e bem encadeadas, expressas através de frases cuja construção e vocabulário mostravam-se bem pertinentes ao registro específico de linguagem utilizado - embora nem sempre a maioria tenha revelado desenvoltura e naturalidade nas ocasiões em que necessitaram se expor oralmente.

A timidez, o medo e a insegurança revelaram-se como os fatores que ainda dificultam ou que já dificultaram a expressividade oral de uma grande contingente da classe, inclusive aqueles que sempre estiveram matriculados na Aitiara. Excepcionalmente, a dificuldade de ouvir, quer como reflexo de distração, quer relacionada a dificuldades cognitivas, foi um fenômeno observado como ocorrência localizada em alguns estudantes veteranos da escola.

Uma vez que dos nove estudantes que são beneficiados pelo programa de integração social da escola oito apresentam dificuldades com relação ao seu potencial comunicativo e expressivo (e inclusive a metade deles se destaca por apresentar as maiores dificuldades, mesmo estando esses estudantes matriculados nesta instituição de ensino desde o Jardim de Infância), a variável classe social mostrou-se um fator muito significativo quanto ao desempenho oral dos estudantes da classe.

Quanto aos estudantes que não iniciaram o ensino fundamental nesta escola Waldorf, as suas dificuldades expressivas apresentaram-se, na maioria das vezes, relacionadas à falta de percepção: a falta de percepção de si (não saber anunciar o que incomoda, ou quais são suas preferências e opiniões), a falta de percepção do essencial (ser evasivo na comunicação, não localizar nem destacar o essencial para ser comunicado) e a falta de percepção do outro (não consciência de que, no ato de comunicação oral, por partilharem o mesmo espaço e tempo da situação comunicativa, emissor e receptor necessitam alternar seus turnos de fala, desrespeito aos turnos comunicativos alheios). Também a fala agressiva, principalmente em situações que se lhes mostravam adversas, e a dificuldade de ouvir - esta última relacionada à desatenção, como consequência de uma fragilidade anímico-emocional - foram expressões notórias no desempenho comunicativo oral desse grupo específico de estudantes.

6.4.2 A análise dos dados colhidos ao longo da pesquisa

As 60 horas de observação em sala de aula, a análise do currículo escolar para o 5º e o 6º anos, o exame do planejamento pedagógico da professora para essas séries (inclusive no que diz respeito às estratégias e procedimentos destacados pela docente para atuar nas dificuldades localizadas na expressão oral de alguns de seus educandos) e a entrevista com a docente possuíram o intuito de reunir dados que ajudassem na compreensão de como a Pedagogia Waldorf atua no desenvolvimento da expressão oral do educando. Opto por proceder à descrição e à análise desses dados coletados a partir das considerações iniciais sobre o currículo dessas séries, por considerar que assim será favorecida a contextualização do planejamento pedagógico da docente, bem como as observações destacadas das sessões de observação e/ou as falas destacadas da entrevista sobre o trabalho desenvolvido/por desenvolver.

6.4.2.1 O currículo do 5º e 6º anos escolares Waldorf: um instrumento a serviço do desenvolvimento da expressividade do educando

Na Pedagogia Waldorf, todo o currículo é organizado a partir da compreensão dos aspectos antropológicos desenvolvidos por Rudolf Steiner, que levam em consideração uma compreensão das fases evolutivas da infância e da adolescência a partir do desenvolvimento físico, anímico (psico-emocional) e espiritual da criança e do jovem. O currículo, pois, é considerado uma ferramenta para desenvolver as habilidades dos educandos, e seus conteúdos tornam-se legítimos exatamente por se relacionarem às necessidades dessas crianças e desses adolescentes, em sua fase específica de desenvolvimento. Conforme anuncia o próprio Rudolf Steiner em palestra proferida aos professores por ocasião da fundação da primeira escola Waldorf:

Ao lidar com o método, antes de tudo deveremos estar cômicos de que de certa forma estaremos tratando de uma harmonização entre o ser humano “superior”, o ser humano anímico-espiritual, e o ser humano físico-corpóreo, o ser humano “inferior”. Os senhores não terão de utilizar as matérias de ensino do mesmo modo como até agora foram utilizadas. De certa forma, terão de empregá-las como meio de promover um correto desenvolvimento

das forças anímicas e corporais do ser humano. Portanto, para os senhores não se tratará da transmissão de uma matéria cognitiva como tal, mas de uma utilização dessa matéria para o desenvolvimento das faculdades humanas (STEINER, 1992, p.11).

Para compreender o currículo para o 5º e o 6º anos, pois, é imprescindível conhecer quem é a criança que chega a essas classes, quais são as suas necessidades anímicas peculiares, e como se expressa a relação entre os conteúdos trabalhados nessas séries e o estágio de desenvolvimento em que se encontram esses educandos¹⁵⁰. Conforme anuncia Tobias Richter, o editor de “Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma escola Waldorf”, ao proceder à tentativa de descrever a sintonia didática entre as diversas matérias do currículo Waldorf e as faixas etárias dos educandos, “por trás de cada conteúdo ensinado (...) deve-se visualizar sempre a criança, a qual, para o professor, constitui o verdadeiro ‘currículo’, o verdadeiro ‘programa de ensino’. É ela que lhe deve servir de orientação” (2002, p. 20).

As crianças que chegam ao 5º ano e ao 6º ano escolar, apesar de estarem, ambas, no período de desenvolvimento correspondente ao segundo setênio, vivenciam algumas particularidades que sutilmente as diferenciam enquanto grupos específicos. Graças a tais especificidades, costuma-se, na Pedagogia Waldorf, subdividir as séries do ensino fundamental em três subgrupos: o primeiro, que inclui as classes do 1º ao 3º ano (quando as crianças ainda se sentem muito próximas do universo do primeiro setênio); o segundo, que corresponde ao 4º e 5º ano (que corresponde ao ponto alto do setênio); e o terceiro, que abarca do 6º ao 8º ano (quando, desta vez, as crianças já se sentem mais próximas do universo do terceiro setênio).

Uma vez que a passagem de um setênio para o outro não se dá de forma estanque, durante os três primeiros anos do segundo setênio, que correspondem aos três primeiros anos do ensino fundamental, embora demonstre uma prontidão para sair da fase imitativa (característica do primeiro setênio), a criança ainda vivencia a experiência da unidade entre seu mundo interior e o mundo exterior; ou seja, vivencia uma experiência direta com a natureza. Segundo a Ciência Antroposófica, essa realidade interna progressivamente vai-se

¹⁵⁰ Para proceder à descrição que se segue, reuni informações destacadas não apenas das duas publicações a que usualmente recorrem frequentemente os professores Waldorf por ocasião da elaboração do plano de curso de suas classes, como também das próprias palestras de Rudolf Steiner, proferidas por ocasião da fundação da primeira Escola Waldorf em 1919, e compiladas nos três volumes de *A Arte da Educação*. Também serviram de subsídio para esse texto o planejamento da professora de classe e dos demais docentes do 5º e do 6º ano da Escola Aitiara durante os anos 2008 e 2009, e as anotações das aulas ministradas sobretudo pelos Professores Sandra Beck, Luciana Betti e Jorge Cisneros, no Curso de Qualificação em Pedagogia Waldorf, realizado na Aitiara durante o quadriênio 2007-2010.

modificando, até que, conforme anunciado anteriormente, aproximadamente aos nove anos e um terço, graças a um forte lampejo de consciência do próprio “Eu”¹⁵¹, essa unidade dá lugar a um distanciamento em relação ao mundo.

A criança experimenta internamente a separação entre o eu e o mundo, entre si própria e o adulto, refletindo a separação progressiva que, neste momento, ocorre com relação ao seu distanciamento do invólucro espiritual que até então permeava a sua existência desde o universo pré-natal. Ela passa a olhar para o exterior e quer conhecer esse exterior - e, na medida em que empreende esse movimento, acaba por reconhecer que nesse mundo externo, há algo que se relaciona com ela. Trata-se do processo de evolução humana que Rudolf Steiner denominou rubicão, conforme já mencionado em capítulo anterior.

Para a criança, não existe mais a possibilidade de retornar, de modo saudável, ao período da “infância dourada”, e isso gera um sentimento de melancolia, de saudade do que foi deixado para trás - mas também de medo e insegurança. Os professores Waldorf costumam associar esse momento do desenvolvimento anímico da criança à passagem bíblica correspondente à “queda do paraíso” - que também corresponde ao nascimento da consciência humana.

Não obstante a separação ter ocorrido, a relação com o mundo não foi interrompida; na verdade, esta relação foi ressignificada por uma vivência e uma compreensão de mundo externo diferenciada e mais aprofundada: o distanciamento se fez necessário para que a criança pudesse desenvolver um olhar cada vez mais objetivo para com o mundo exterior:

Enquanto o 3º e o 4º ano da escola eram um caminho em direção ao mundo terreno, o 5º ano marca a chega da criança nesse mundo. (...) com isso, ela desenvolve uma visão que se direciona para aquilo que é morto no mundo, isto é, para a aparente realidade exterior. (...) Por isso, convém estabelecer uma ligação entre o lado ideal dos fenômenos e as matérias de ensino, por meio de imagens cheias de significado (FEWB, 1999, p.84).

¹⁵¹ De acordo com a Antroposofia, o primeiro lampejo desse despertar do Eu acontece aproximadamente aos três anos de idade, ocasião em que a criança desenvolve, como já mencionado, uma primeiríssima percepção de que ela e o mundo exterior são realidades diferentes: é o momento em que consegue dizer “eu quero”, ao invés de “João/Maria quer”. Aos nove anos (e depois aos doze), graças à progressiva interiorização das forças astrais (consequência da maturação do corpo astral, que finalmente se tornará autônomo no início do terceiro setênio) a criança cada vez mais vai conquistando o espaço interno que a possibilita realizar graduais vivências de consciência, até que, em torno dos vinte e um anos, a sua personalidade espiritual (o seu “Eu”, a sua autoconsciência) possa, de fato, emergir. É tarefa do corpo astral “criar” esse espaço interno - ao qual a personalidade espiritual se “encaixará” ao final do terceiro setênio. Por volta dos nove - e depois por volta dos doze anos -, a criança sente mais fortemente essa interiorização favorecida pelo progressivo desenvolvimento do corpo astral, que se manifesta através de fortes e crescentes vivências de consciência - afinal, como também já foi sinalizado, a consciência é o atributo através do qual se expressa a sensibilidade conquistada com o advento do corpo astral.

Essa nova forma de a criança se relacionar com o mundo aparece traduzida no próprio verso que, a partir do 5º ano, é declamado pelos estudantes todas as manhãs, no início da rotina escolar (cf. anexo nº 2). Tal verso traz clara a imagem do “Eu” do futuro adolescente em confronto com o mundo, e, ao mesmo tempo, revela a

futura meta de todo o aprendizado: que o ensino possa se tornar um encontro com o espírito que vem atuando lá fora, na luz do sol, e [que] dentro, nas profundezas da alma, a possa esse espírito estar presente nos estudos e no trabalho, dando à criança forças para o seu crescimento anímico-espiritual (FEWB, 1999, p.84).

Todas as orientações curriculares, porém, convergem para o fato de que esse encontro da criança com o mundo exterior não deve ser mediado pelo cientificismo, que o concebe como apartado do ser humano: “quanto mais fortemente ‘a perda do paraíso’ for sentida, ou quanto mais essa percepção avança, tanto mais o ser humano precisa se tornar o ponto de referência” (RICHTER, 2002, p. 23). O homem, deste modo, passa a ser o ponto de partida para todos os conhecimentos que lhes são apresentados.

Ao ter desenvolvido a coragem para fazer a passagem do rubicão - ao ter experimentado a sensação de poder romper com o passado e seguir adiante - emerge uma grande força positiva e a criança, então, vivencia de forma imediata “toda a alegria do mundo dos sentidos”. No auge dos seus dez para onze anos, pois, ao chegar ao 5º ano, as suas atividades interiores e exteriores passam a ser caracterizadas por uma relação de grande harmonia, graciosidade e dinamismo. Aliás, a harmonia apresenta-se refletida na constituição de seu próprio corpo físico, que, além de inaugurar, nessa fase, uma nova organização rítmica entre a respiração e os batimentos cardíacos, exhibe um perfeito equilíbrio na organização da cabeça, do tronco e dos membros.

Eis o chamado “ponto alto da infância”. “A beleza torna-se o veículo através do qual essa alegria poderá melhor se expressar” (FEWB, 1999, p.85). O professor deverá, agora, “trazer o mundo para dentro da sala”, e esse mundo a ser descortinado diante de seus olhos deverá ser “belo”:

A sabedoria que permeia o mundo deverá lhes vir ao encontro revestida de beleza e arrebatá-las ao trabalho e ao entusiasmo (*Idem*, p.86).

A criança deveria se confrontar com o belo e aprender a cultivá-lo, na sua maneira de se expressar oralmente, no estilo da representação pictórica, em toda a maneira de contemplar e de resolver problemas. Esse “belo” não se limita às artes. Tudo no ensino deve ser instigante, interessante, excitante, exigindo a participação interior. É só assim que o mundo objetivo se tornará familiar à criança” (*Idem*, p.85).

Parece, então muito oportuno que, nesse estágio de seu desenvolvimento, o mundo da Grécia antiga se mostre para essas crianças como imbuído de um sentido e um significado especial. Pode-se dizer que o “ponto alto da infância”, na verdade, corresponde à “Idade de Ouro” do Olimpo. Além da própria constituição física do educando refletir o ideal de beleza grega, e esse belo estar também sendo a sua vivência interior, impulsionando-os para uma atitude estética diante da vida, a própria conquista gradual do raciocínio lógico-abstrato, advinda com o desprendimento do pensar imagético-conceitual (que vai culminar adiante aos 12 anos) e a possibilidade de um olhar mais objetivo para o mundo exterior, espelha também a grande conquista desse povo: a passagem do pensamento mítico para o filosófico. Sempre correlacionando as fases evolutivas do educando com o desenvolvimento da humanidade, Rudolf Steiner, pois, consagrou o 5º ano como o marco do ensino de História no currículo Waldorf, elegendo a Grécia como o ponto central de todo o ano escolar¹⁵².

Se, no 4º ano, ao se abordar noções de História e Geografia local, plantam-se as primeiras ideias históricas a respeito do tempo, no 5º ano é, pela primeira vez, apresentado o lastro da História: uma vez despertada a consciência do “Eu”, torna-se, então, possível se construir uma consciência do tempo. A matéria História, nesse ano escolar, traz como conteúdo a história das antigas civilizações, da pré-história à história antiga, que, apesar de focar aspectos mais objetivos, como a passagem do nomadismo à sedentarização, desenvolvimento da agricultura e da escrita, organização política, ainda se encontra muito imbricada nos mitos e nas lendas. Assim, são destaque no currículo de História para o 5º ano a Atlântida, através da ótica de Platão, a antiga Índia, seguida da antiga Pérsia, a Mesopotâmia e o Egito, até então se chegar à Grécia (que marca o nascimento da filosofia), sendo esse conteúdo distribuído em duas épocas específicas (uma ao início do ano e outra mais ao final

¹⁵² Para Rudolf Steiner, esse estágio de desenvolvimento da criança corresponde a uma parte do que a humanidade vivenciou por ocasião da 4ª época cultural pós-atlântida (ou época Greco-romana), correspondente ao período histórico compreendido entre 750 a.C. a 1.413 d.C (ou seja, do período arcaico Grego até o final da Idade Média). Trata-se de um momento histórico no qual tanto a preponderância da faculdade do pensar, que apontava para racionalidade emergente (Platão, Aristóteles, Thales de Mileto, Pitágoras, etc), quanto o desenvolvimento de uma mentalidade imbuída de vida emocional harmoniosa (herança do povo celta) proporcionaram o advento do nascimento da “Alma do Intelecto ou do Sentimento (também denominada de Alma da Índole)” (vide capítulo 3, tópico 3.2.1.).

do ano letivo), mas também destacado como material narrativo diário, mesmo em outras épocas, nas quais sejam trabalhados conteúdos de outras matérias - já que há sempre um momento, no final da aula principal, como já mencionado, que é destinado às narrativas, pilar fundamental de todos os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo.

Como esclarece Passerini (1998), essa diversidade de mitologias é muito pertinente aos estudantes do 5º ano, oportunizando-os a fazerem uma retomada do caminho que eles mesmos já empreenderam, nos outros anos escolares, e também enquanto humanidade, estimulando-os a perceberem o fio condutor que perpassa por essas grandes culturas construindo a evolução da consciência humana, mesmo que ainda de forma imagética e simbólica - porque o objetivo, aqui, ainda não é proceder a uma descrição científica, factual e cronológica, evocando a relação causa e efeito, mas sim despertar para as inter-relações que evoquem as fases evolutivas da humanidade, e destacar a importância dos grandes guias e iniciados antigos, de deuses e de alguns seres humanos. Assim, a

indicação para este ano é retomar, como panorama, a história mítica desde a Atlântida, com o grande mito do Dilúvio e depois, sob a liderança de *Manu*, a chegada à Índia, onde viveram os *Sete Richis*: em seguida a Pérsia com *Zaratustra*, o Egito e seus deuses, a Mesopotâmia, com a epopeia de *Gilgamesh* e, por fim, seu ápice, com a história da civilização grega (p.130).

Tudo o mais, no currículo do 5º ano, passa a se relacionar tanto com a vivência de interiorização possibilitada pela separação eu-mundo (que permite agora à criança lançar um olhar mais objetivo para o mundo exterior), quanto com o pano de fundo evolutivo descrito, cuja grande imagem representativa é a Grécia.

Na Educação Física, por exemplo, conforme anuncia Maurício Ferreira, o professor dessa matéria para o 5º ano da escola Aitiara, em seu relatório descritivo dos objetivos e atividades da disciplina, “prepara[-se] os “jovens gregos” para, assim como na Grécia Antiga, vivenciar intimamente o movimento, considerando a unidade do homem com o corpo”. Deste modo, através dos cinco exercícios gregos que compunham os jogos olímpicos, em sua execução antiga, e que são destacados para o 5º ano, desenvolvem-se múltiplas habilidades do homem:

corrida (relação equilibrada com a terra, na qual se estabelece o equilíbrio entre o em cima e o embaixo), salto (é o querer mantendo sob controle as forças vitais, exercitando a moderação e conquistando amplitude e força de alma), luta (conduz a uma saudável autoconfiança, além de desenvolver o equilíbrio na posição vertical, força, concentração, consciência, destreza e

energia), lançamento de disco e de dardos (harmonia entre o dar e o receber, direção correta).

Na Matemática, a transformação ocorrida no anímico da criança após sua passagem pelo rubicão, em que a sua relação com o mundo se transforma e ela vive internamente uma “quebra”, uma “fração” da harmonia anterior entre sua alma e o meio-ambiente, é vivenciada de forma concreta com a introdução no manejo dos números fracionados, de modo que a criança encontra na matéria algo que ela já vivenciou internamente. A orientação, pois, é que, no 5º ano, após as frações já terem sido apresentadas no 4º ano, introduzam-se as frações decimais.

A indicação para o trabalho com os números fracionados é que a relação entre as unidades e suas partes seja inicialmente vivida fisicamente através do movimento físico, mais precisamente utilizando-se exercícios rítmicos como andar, bater palmas, etc (já que parte-se do princípio de que a formação de conceitos aritméticos são decorrentes das percepções e dos atos do organismo motor¹⁵³), nos quais as subdivisões (a metade, um terço, um quarto) devam ser integradas ao todo: do todo à parte, primeiro¹⁵⁴, e depois da parte ao todo, fazendo-se comparações. A essa vivência experimental, devem-se relacionar os cálculos com frações com as quatro operações (sempre através de problemas que apresentem exemplos práticos) e, em seguida, os processos de redução e simplificação, até que, no 5º ano, sejam, enfim, trabalhados os cálculos com as frações decimais (neste caso, recorrendo-se sempre aos cálculos comerciais para aplicação prática). A meta do ensino não é “generalizar e abstrair”, mas “concretizar”, e através desse procedimento metodológico descrito deve-se conduzir os estudantes a, natural e automaticamente, descobrirem as regras que se aplicam aos cálculos com as frações.

A Geometria, no 5º ano, ainda tem uma forte equivalência com o Desenho de Formas, que, então, é conduzido para as polaridades básicas do círculo e da reta, orientando-se cada vez mais à conexão do belo com o exato, o preciso. A passagem do rudimentar para o mais harmônico, que é a tônica das artes na Grécia, requer agora uma maior sutileza, expressa na

¹⁵³ O editor de “Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma escola Waldorf” chama atenção para o fato de que, também Piaget, em seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência infantil, sinaliza que, no período correspondente ao das operações concretas (até 12, 13 anos), “a criança realiza movimento quando precisa relacionar uma coisa a outra. Esses movimentos dependem também de percepções concretas, das quais a criança ou dificilmente se desliga ou ainda não consegue se desligar” (RICHTER, 2002, p. 184).

¹⁵⁴ Vale aqui ressaltar que a indicação metodológica de sempre partir do todo para as partes é um dos princípios metodológicos dessa pedagogia. Esse caminho analítico é eleito por Steiner por corresponder àquilo que transcorreu naturalmente ao longo do processo evolutivo do mundo: da unidade à diversidade.

utilização do lápis fino e não mais do giz para a execução das formas. Na realidade, trata-se do desenho geométrico elementar, já que se estimula ainda uma execução à mão livre, sem o uso da régua e do compasso, no intuito de primeiro produzir no educando a vivência interna dessas duas formas geométricas, e cultivar a capacidade de desenvolver imagens espaciais.

Na Música, a vivência do uníssono na flauta e no canto, em consonância com a vivência interior de unidade, característica do estágio de desenvolvimento infantil anterior ao rubicão, vem, desde o 4º ano, sendo substituída pelo estímulo progressivo à polifonia, de modo que no 5º ano deve chegar ao canto com duas ou três vozes, já que o pré-adolescente, agora que já possui um esboço de “centro”, ou de individualidade, consegue cantar e manter sua voz enquanto exteriormente a ela há outras vozes. Essa condição anímica diferenciada é também o argumento para que, em profunda relação com o estudo dos números fracionários na Matemática, sejam fixados os valores rítmicos das notas: a notação musical, introduzida no 4º ano, é agora favorecida pelo grande estímulo à leitura de partitura.

Na Eúritmia, atendendo à demanda da criança de voltar-se para o mundo exterior, a dissolução das atividades em círculo e a introdução dos movimentos frontais (já iniciada no 4º ano) busca possibilitar ao educando uma vivência objetiva das direções no espaço, revelando um novo ponto de vista com relação ao mundo. As formas geométricas são trazidas para o movimento corporal frontal percorrido no espaço, como a lemniscata¹⁵⁵ e a estrela de cinco pontas, revelando a ligação com os conteúdos da Geometria; o andar rítmico e cadenciado expressa, através dos valores das notas musicais, a relação com a Matemática; o exercício de jogar bastões obedecendo-se a melodias e ritmos gregos (como o anapesto, dáctilo e anfíbraco¹⁵⁶), além de explorar as peculiaridades estilísticas herdadas da civilização grega, estimula a sensibilidade estética para com a beleza e musicalidade da língua.

Também com os Trabalhos Manuais busca-se uma correspondência com a situação anímica da criança. Como esclarece Maria Elisa Ferrari, professora dessa matéria na Escola Aitiara, no relatório descritivo dos objetivos e atividades da disciplina,

¹⁵⁵ Denomina-se lemniscata a forma geométrica que corresponde a uma curva plana fechada que possui dois laços simétricos que se encontram em um ponto. Em seu formato, a lemniscata assemelha-se ao numeral 8 e/ou ao símbolo de infinito (∞).

¹⁵⁶ Na métrica grega, o anapesto, o dáctico e o anfíbraco são unidades rítmicas do poema, todas caracterizadas por três tempos (metro ternário). O anapesto é formado por duas sílabas átonas (ou breves) e uma sílaba tônica (ou longa), em ritmo ascendente Ex: (coração; educar), enquanto que o dáctilo, ao contrário, é formado por uma sílaba tônica (ou longa) e duas átonas (ou breves), em ritmo descendente (Ex: pétala; música). Já o anfíbraco é formado por uma sílaba tônica (ou longa) entre duas átonas (ou breves) (Ex: história; vivência).

no 5º ano, o aluno tem o desafio de tricotar com cinco agulhas um objeto com um espaço interior, ou seja, com altura, largura e profundidade. Essa vivência da tridimensionalidade acompanha o que está acontecendo em seu corpo anímico: os primeiros vestígios de individualidade inauguram na criança a vivência incipiente de um espaço interno, desta vez diferenciado do mundo exterior.

Além de refletir a condição psico-emocional da criança, o advento do tricot com cinco agulhas é considerado especialmente favorável ao desenvolvimento do raciocínio lógico-abstrato da criança nesse estágio evolutivo específico em que se encontra, por exercitar ao máximo a sua “vontade” - capacidade que não apenas possibilita a atuação no mundo, como também estimula saudavelmente o intelecto. Para a Pedagogia Waldorf, pois, a riqueza dos Trabalhos Manuais extrapola o aspecto da habilidade manual orientada por uma atividade específica: parte-se do princípio de que os movimentos repetidos ritmicamente que esta atividade solicita atuam sobre o “pensar lógico” da criança - em outras palavras, o treinamento da coordenação e da motricidade fina favorecido pelo exercício do tricot de cinco agulhas é de suma importância para o desenvolvimento da inteligência infantil, lançando os fundamentos para o seu raciocínio lógico e para o desenvolvimento de um pensar matemático claro¹⁵⁷. Como elucidava o próprio Rudolf Steiner,

(...) o homem inteiro é um pensador lógico, e não só a sua cabeça. (...) O surgimento da exigência de que também os meninos devessem fazer tricot e outras coisas em nossas escolas não foi apenas uma ideia absurda. Nessa atividade das mãos desenvolve-se algo que realmente aperfeiçoa a capacidade de julgar. Exercícios de lógica são os que menos desenvolvem esta capacidade de julgar (2009, p. 23).

Quanto menos se exija do intelecto, e quanto mais nos dirigamos ao homem integral, de modo que o intelecto nasça a partir a partir dos movimentos das extremidades e da destreza - e nascerá - tanto melhor para a criança. (Idem, p.39)

¹⁵⁷ Conforme explica Hans Aebli (1971), pesquisador suíço dos fundamentos cognitivos e psicológicos da educação (e a quem coube o mérito de ter trabalhado com o epistemólogo suíço Jean Piaget em Genebra), Piaget também traz a compreensão de que as operações lógicas (inclusive a dedução, o julgamento e a compreensão) são resultantes da interiorização e da coordenação de atos - o que pressupõe que as operações mentais são favorecidas e estimuladas pela ação. Também o neurologista californiano Frank R. Wilson, em seu estudo *The hands: how its use shapes the brain, language and human culture* (1999), esclarece que, graças à diversidade de terminações nervosas contidas nas pontas dos dedos, o tatear, o explorar e o manipular manual estabelece uma íntima comunicação com o circuito neural, estimulando diferentes áreas do cérebro que atuam no desenvolvimento neurológico, psicológico e linguístico.

Após a travessia do rubicão, dada a possibilidade de a criança, neste momento específico de seu desenvolvimento, já não mais se relacionar com o mundo exterior a partir de uma identificação excessiva com o ambiente - o que favorece, enfim, o confrontar-se com esse mundo externo, o colocar-se frente a frente ao mundo natural, as Ciências Naturais (“evolução” das Ciências Práticas estudadas até então) são trazidas para inaugurar uma nova vertente no currículo. À criança que desceu “do Paraíso”, dando mais um passo em direção à sua maturidade terrena, cabe, pois, o início do estudo dos reinos que habitam esse mundo terreno. A Zoologia (introduzida no 4º ano e continuada no 5º) e a Botânica (introduzida no 5º ano e continuada no 6º) são eleitas, nessa ordem, como marco introdutório deste caminho com as Ciências Naturais. Entretanto, como explica Rudolf Steiner,

assim como o mundo vegetal deve ser apresentado, durante o ensino, em sua relação com a terra - para que o mundo vegetal se pareça, num certo sentido, com algo que emana como seu resultado do organismo vivo da terra -, também todo o reino animal precisa ser visto como uma unidade que decorre do homem. E assim se integra a criança de forma viva na natureza, no mundo. Ela compreende que o tapete vegetal da terra faz parte do organismo terra. Mas aprende também, de outro lado, a compreender que todas as espécies animais espalhadas na terra constituem, de certa forma, um caminho em direção ao homem (STEINER, GA 307 *apud* RICHTER, 2002, p.214).

Deste modo, antes de se iniciar a época de Zoologia como marco do ensino de Ciências Naturais no 4º ano, Steiner sugere que se busque uma compreensão do ser humano como base para todo este ensino, colocando a figura humana como a centralidade de todo estudo da natureza. O reino humano, como o mais completo dos reinos, é, assim, o ponto de partida para o estudo dos demais reinos - e essa condução observada no ensino de Zoologia, inclusive, deixa transparecer um dos princípios básicos da metodologia Waldorf: todo ensino deve ser realizado partindo-se do todo para as partes.

No 4º e no 5º ano, pois, são inicialmente feitas considerações sobre a trimembração do organismo físico do homem (cabeça, tronco e membros), inclusive aludindo-se às funções ou sistemas que lhes são específicos (respectivamente sistema nervoso, respiração e batimentos cardíacos, digestão, funcionamento dos membros), e a partir dessa trimembração as espécies animais são trazidas, buscando-se a relação entre o animal e os sistemas neuro-sensorial, rítmico e metabólico-motor: animal cabeça (nos quais há especialização de processos neuro-sensoriais, como a águia e a visão aguçada), animal tronco (nos quais há domínio de processos relacionados ao sistema rítmico: vide o leão e sua organização respiratória e

circulatória), animal membro (nos quais, como ocorre com o bovino e sua digestão, há especialização de processos metabólicos). O objetivo do ensino da Zoologia, pois, é possibilitar à criança ter uma compreensão de como o ser humano, apesar de não apresentar essas funções correspondentes de forma tão especializada e de apenas reunir em si, de forma generalizada, as qualidades que cada animal possui, representa a síntese e o extrato de todo o reino animal num nível mais elevado - e de como o animal, ao desenvolver habilidades específicas, o faz de modo a realizar uma unilateralização extrema de alguma das capacidades humanas. Como assevera Richter:

Trata-se de estabelecer uma divisão do reino animal com base na observação física do homem e considerando-se a organização da cabeça, o sistema do tronco e a organização dos membros e este fosse o ser humano que se estende sobre a terra tal qual um “leque”. Com isso ela terá uma sensação do caráter particular do homem: ele não é determinado, dominado por instintos e definido pelo comportamento como os animais, mas, por sua não-especialização e universalidade, é ‘projetado’ para a liberdade (2002, p. 217).

Enquanto o ensino da Zoologia se baseia na organização ternária do corpo físico do homem, a Botânica introduz uma relação temporal evolutiva do corpo anímico do ser humano. Conforme esclarece Richter,

a sequência ascendente das plantas primitivas às mais evoluídas é relacionada com as fases evolutivas da criança e do adolescente: o desabrochar anímico da criança (...) se apresenta na sequência das diversas formas vegetais como imagem física visível da diferenciação e do desenvolvimento de novas capacidades (2002, p.33).

Steiner, porém, advertiu sobre a necessidade de se evitar analogias exteriores, sob pena de se banalizar o ensino, ou proceder a ele a partir de um enfoque meramente descritivo, e propôs que as diferenças entre as diversas espécies vegetais fossem apresentadas de forma artística, “integrando as crianças com suas primeiras vivências anímicas e suas formas de consciência neste processo expositivo e vivo” (*Idem*, p. 219).

Além desse aspecto, no ensino de Botânica busca-se também destacar a relação das plantas com a terra e com o sol (estimulando também a criança a perceber-se como parte dessa relação, enquanto cidadã da terra), as transformações que incidem sobre os vegetais no

decorrer do ano (estimulando a observação de plantas por um período definido) e as variações geográficas de toda a terra.

Observar e caracterizar são, pois, os procedimentos essenciais para o estudo das Ciências Naturais nesse estágio do currículo do fundamental. Essa observação, porém, não corresponde à mera observação conceitual (que também será desenvolvida a partir do 7º ano); ao contrário, baseia-se na observação fenomenológica goetheanística¹⁵⁸, que pressupõe a incorporação do observador à experiência do fenômeno observado.

Geralmente após a primeira época de Botânica, quando já foram trabalhadas as relações entre o mundo vegetal e a terra, aconselha-se iniciar o estudo da Geografia. Rudolf Steiner sugere que essa disciplina adquira no currículo do 5º ano uma posição de centralidade, dadas às suas múltiplas relações com os conteúdos das outras matérias - o que introduz ainda mais organicidade a esse currículo. Assim, considerando-se a predisposição da criança para com o mundo exterior, e levando-se em consideração a recém desperta consciência do “Eu”, busca-se construir na disciplina Geografia, assim como ocorrera com o tempo na História, uma consciência do espaço geográfico.

Enquanto no 4º ano, se enfatizou a localização espacial-geográfica da escola, do seu entorno e da cidade, agora, no 5º ano, o foco é o estudo das regiões do país, a partir do próprio estado. Inicialmente, de modo artístico, é dada à criança uma imagem das condições montanhosas e fluviais da região. Elegendo-se um rio desta região, preferencialmente desde a sua nascente até a desembocadura, procede-se ao reconhecimento da paisagem local e das diversas outras paisagens em seu transcurso, buscando-se conhecer não apenas a vegetação natural e/ou os aspectos relativos ao relevo, como também as relações com as condições da vida humana: as relações econômicas, as vias de comunicação, as vias de transporte - até que se chegue às aldeias e cidades. Conforme assinalado,

¹⁵⁸ O método científico de Goethe, denominado de *Fenomenologia da Natureza*, tem como premissa básica o fato de que o observador deve incorporar-se à experiência do fenômeno, em vez de especular em torno dele ou substituí-lo por um conceito abstrato, relacionando, assim, a percepção ao pensamento. Trata-se de uma tentativa de revitalizar o pensar, de propor um pensar vivo e orgânico, que transcende as orientações positivistas e mecanicistas, no qual não se busca a ideia das partes, mas, em se estando em a coesão com essas partes, reconhecer o invisível, o que anima a própria vida. O caminho de observação fenomenológico da natureza indicado por Goethe e sistematizado por Rudolf Steiner segue a sequência dos quatro passos, através dos quais se observam os aspectos físicos da planta (o detalhe, a percepção espacial do fenômeno), o que na planta é constante (a conexão, a percepção temporal do fenômeno), o ritmo ou movimento da planta (o gesto anímico do fenômeno) e a qualidade essencial que surge no observador (o “todo ideal” - ou o arquétipo; a intuição ou, como denominava o próprio Goethe, o “juízo contemplativo”). Cf. STEINER, 1984; GHELMAN, 2001; COELHO, 2009.

tais contrastes mostram como a terra, nas suas relações com a água e com o sol, atua sobre o caráter da paisagem, dos animais, das plantas, do próprio homem e inclusive do trabalho deste na formação das indústrias e das vias de comércio. Em seguida, todas essas regiões apresentadas são procuradas no atlas. Os alunos podem desenhar mapas de certas regiões e de um determinado rio [até que,] no fim do 5º ano, os alunos [tenham] uma noção clara da posição dos rios e das cidades que foram apresentados em aula (...) (FEWB,1999, p 112).

O importante, pois, é levar todo esse conteúdo através de uma infinidade de fatos cheios de vida e, sobretudo, a partir de uma visão na qual, mais uma vez, o homem e/ou sua ação está na centralidade do que está sendo estudado, de modo que todo esse aprendizado possa produzir nesses educandos vivências emocionais que lhes despertem o interesse pelo mundo e o entusiasmo pela vida - inclusive compreendendo como o ser humano “não faz apenas parte desse espaço, mas transforma-o constantemente pela sua atividade econômica e cultural” (RICHTER, 2002, p. 148). Acredita-se que, procedendo desta forma, desperta-se desde cedo nos estudantes não apenas a disposição para o “assumir responsabilidades sociais”, mas sobretudo uma compreensão da relação homem-natureza que extrapola o viés pragmático de orientação mecanicista e positivista para o qual o conhecimento é o meio para exercer um controle desenfreado sobre a natureza, subjugando-a. Afinal, conforme logo observado na introdução da época de Zoologia, o que caracteriza o homem é justamente a liberdade de poder utilizar seus membros para fins que não sejam meramente utilitários, mas para, orientado por uma sólida consciência ecológica, poder realizar algo “no” mundo e “para” o mundo.

Também no ensino de Língua Materna (no caso a Língua Portuguesa), é notória a estrita relação do conteúdo a ser estudado com o estágio de desenvolvimento da criança. Conforme já pontuado, no período em que a criança vivencia animicamente uma separação entre si e o mundo exterior, e que passa a voltar a sua atenção para o ambiente externo, para a natureza, desenvolve simultaneamente lampejos de consciência sobre si mesma, já que a diferenciação eu-mundo dá ensejo a um esboço de “centro”, ou de individualidade. Rudolf Steiner acreditava que esse, então, era o período apropriado para as primeiras inserções da criança na gramática da língua, pois, através da gramática, a criança poderia desenvolver a firmeza necessária para fortalecer essa autoconsciência emergente:

somente a partir dos nove anos, (...) até por volta dos doze, (...) pela transformação passada, (...) o ser humano já está em condições de assimilar em sua autoconsciência o que a gramática pode lhe oferecer (1992, p. 109).

Antes dos nove anos, a relação da criança com a fala é inteiramente emocional. Mas a sua autoconsciência não poderia desenvolver-se, se não introduzíssemos um pouco daquilo que é racional (2009, p.226).

Para Steiner, uma vez que a linguagem articulada é uma propriedade inteiramente humana, “em nosso sentimento do eu, ao sentir-nos como personalidade, devemos muita coisa justamente à linguagem” (1992, p.55). Deste modo, ele acreditava que toda a metodologia e didática do ensino da gramática, na Pedagogia Waldorf, deveria partir do princípio que ao se iniciar a criança no estudo consciente da estrutura da Língua, está-se despertando na criança uma adequada sensação do eu, “um sentimento consciente de personalidade” (*Idem*).

Trazendo impulsos didáticos inteiramente novos, Steiner sinalizava, porém, que este ensino deveria criar os fundamentos para o que denominou de “gramática viva”, ou seja, possibilitar que os aspectos gramaticais e sintáticos somente fossem trabalhados a partir do elemento artístico, de modo a favorecer que as crianças pudessem se vincular emocionalmente com tudo o que aprendiam a designar. Isto significa que, ao estudar tempos verbais, por exemplo, as crianças deveriam sentir “a natureza de um tempo perfeito, de um presente”; ao estudar as orações afirmativas, interrogativas, emotivas, deveriam compreender o “colorido emocional” de cada uma delas; ao serem apresentados aos substantivos, aos verbos, aos adjetivos, deveriam compreender a qualidade vinculada a cada uma dessas classes de palavras:

O que fazemos, na verdade, ao elevar a linguagem inconsciente ao *âmbito gramatical*, ao conhecimento da gramática? Com relação à linguagem no caso de nosso aluno, passamos a elevá-la do inconsciente ao plano consciente; não desejamos ensinar-lhe gramática pedantemente, e sim alçar à consciência o que normalmente se realiza inconscientemente. De fato, inconsciente ou semiconscientemente o ser humano se alça, em sua vida no mundo exterior, a algo correspondente ao que se ensina na gramática. Na gramática aprendemos, por exemplo, que existem substantivos. Substantivos são designações para objetos, para objetos que, em certo sentido, estão encerrados no espaço. O fato de que na vida nos deparamos com tais objetos não é desprovido de significado para nossa existência. *Em tudo o que se exprime por substantivos nós nos tornamos cônscios de nossa independência como seres humanos.* Nós nos segregamos do mundo exterior ao aprender a designar os objetos por substantivos. Ao designarmos algo por “mesa” ou “cadeira”, separamo-nos da mesa ou da cadeira: nós estamos *aqui*, e a mesa ou a cadeira está *lá*. É bem diferente quando designamos as coisas por *adjetivos*. Ao dizer “a cadeira é azul” eu exprimo algo que me une à cadeira.

A qualidade que percebo une-me à cadeira. Designando um objeto por um substantivo, separo-me dele; pronunciando-me sobre sua qualidade, junto-me novamente a ele, de modo que a evolução de nossa consciência em relação às coisas se desenrola na fala individual que se tem de levar inteiramente à consciência. Ao dizer o *verbo* em “O homem escreve”, estou-me unindo não somente ao ser a cuja atividade me refiro, mas estou participando do que o outro faz com seu corpo físico. Eu estou fazendo junto, meu eu está participando. O que é executado com o corpo físico é feito conjuntamente por meu eu quando exprimo um verbo. Eu reúno meu eu ao corpo físico do outro ao exprimir esse verbo. Nossa *escuta*, mormente no caso dos verbos, é na realidade sempre uma ação conjunta (STEINER, 1992, p.51).

Uma vez que, para atender às demandas dessa fase específica de seu desenvolvimento, o currículo Waldorf elege como meta fundamental favorecer à criança, através das suas várias disciplinas escolares, o desenvolver de uma consciência temporal e espacial, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa esse esforço se expressa, sobretudo, pela abordagem dos tempos verbais. Assim, se no 3º ano, quando se introduz a época de gramática, após terem estudado as orações e as três classes essenciais palavras (substantivo, adjetivo e verbo), os estudantes passaram a conhecer conscientemente a função do verbo no presente do indicativo (sob o aspecto da ação), e no 4º se abordou o aspecto do tempo cronológico, com o estudo dos tempos passado, o presente e o futuro e dos advérbios de tempo, eis que no 5º ano, além do primeiro contato com a sintaxe (através da identificação das partes da oração¹⁵⁹), são trazidos para estudo os tempos pretérito-mais-que-perfeito e futuro do pretérito.

Steiner acreditava que o estudo dos tempos verbais, e o treino de sua conjugação, exerce também um efeito especial no despertar a criança para a existência de diversos pontos de vista, e de diversas possibilidades de relações temporais, oferecendo à nova vida anímica dessa criança novas possibilidades de uso da língua. É necessário, igualmente, que nesse estágio em que adquire maior consciência de si, a criança também exercite, em linguagem oral e escrita, o posicionamento pessoal face ao que narra, e é por isso que são também eleitos como conteúdos para o 5º ano a distinção entre o discurso direto e indireto e entre as vozes passiva e ativa. Pronuncia-se a FEWB:

¹⁵⁹ Vale ressaltar que, na Pedagogia Waldorf, somente a partir do 9º ano (com idade correspondente a 14, 15 anos) é que se usa nomear e/ou conceituar e/ou classificar as orações (causal, final, concessiva, adjetiva...), já que este é um procedimento que exige a capacidade de interpretação intelectual, para a qual os estudantes somente deverão ser estimulados ao adentrarem-se no terceiro setênio. Neste momento de sua formação escolar, importa apenas fazê-los perceber esses elementos de forma “plástica”.

Rudolf Steiner aponta para a conveniência de a criança levar em conta, pela sua maneira de falar, as hipóteses de ela expressar a sua própria opinião ou a de outra pessoa. Ela deveria usar o discurso direto para aquilo que viu ou ouviu, e deveria fazer uma distinção entre aquilo que ela mesma pensa e viu pessoalmente daquilo que ela apenas transmite por tê-lo ouvido de outras pessoas. (...) A força egoica da criança é desafiada quando se pede a ela que se identifique ao falar com outra pessoa e que reproduza literalmente o que foi dito. A repetição exata do que disse um colega desperta a atenção e exige que se escute com muita atenção (...) (1999, p.103).

Enfim,

O ensino da linguagem no 4º e 5º anos tem um amplo efeito plasmador da personalidade. O despertar da autoconsciência é efetuado pela atenção dada aos tempos (...). Esse “embasamento” é seguido pela auto-afirmação (voz ativa e passiva) e pelo fortalecimento do “eu” através da prática (por exemplo: futuro do pretérito e o discurso direto) (*Idem*).

Ainda no que se refere à disciplina Língua Portuguesa, vale ressaltar que, em conformidade com as orientações de Rudolf Steiner, busca-se sempre associar a produção de texto escrito a uma real funcionalidade: para o idealizador do ensino Waldorf, essa pedagogia deveria estar investida da função primordial de estimular nos educandos uma intensa relação com a vida prática. Assim, durante o 5º ano, são propostas produções que tenham, além desse aspecto pragmático mencionado, também uma intensa relação com conteúdos e/ou estratégias adotadas em outras disciplinas. Uma vez que as épocas de algumas matérias, como por exemplo História, Geografia, Zoologia, Botânica, apresentam assuntos que oferecem a possibilidade de se proceder a caracterizações, narrações ou descrições, solicita-se às crianças tarefas correspondentes.

Uma vez que na Matemática, por outro lado, muito se enfatiza, ao estudar as frações decimais, o cálculo comercial, também em Língua Portuguesa busca-se a relação com esse contexto, estimulando-se a produção de comunicações escritas comerciais. O espírito comercial prático sugerido por Steiner, pois, extrapola o âmbito dos cálculos matemáticos e passa a ser também cultivado em Língua Portuguesa, através das cartas comerciais, quer para encomendar material para confecção de peças para o Bazar Natalino (como vela, lã, etc), quer para comprar objetos do uso no cotidiano escolar, como pincéis, tintas, giz de cera, etc.

Em suas várias conferências, Rudolf Steiner chama a atenção para um importante aspecto pedagógico relacionado à produção dessas cartas comerciais: a busca pela clareza e pela concisão. O conteúdo, pois, deve ser exposto de forma bem objetiva, distinguindo-se o

essencial do acessório, e prestando-se bem a atenção para o fato de que tal material é redigido a um destinatário específico, a quem se deve escrever num tom cortês. “Isso a prepara para o confronto do “eu” com o mundo” (FEWB, 1999, p.141).

Aliás, clareza e concisão são o que também se busca desenvolver em um dos recursos metodológicos essenciais da Pedagogia Waldorf: a narrativa oral diária da retrospectiva das aulas e dos contos que invariavelmente acompanham todas as épocas de ensino, quer em Língua Portuguesa, quer nas demais matérias que configuram o currículo do 5º e do 6º anos (assim como de todas as séries do ensino fundamental).

Em se tratando, ainda, da relação entre o conteúdo de Língua Portuguesa e o grande cenário evolutivo dessa fase de desenvolvimento da criança, cuja imagem representativa primordial é a Grécia antiga, vale destacar as recitações realizadas na parte rítmica da aula, nas quais o hexâmetro¹⁶⁰ dos poemas e versos, algumas vezes recitados na própria língua grega antiga, reflete, em sua estrutura peculiar, a harmonia da expressão do universo artístico grego. Ademais, como assinala a FEWB, a poesia em hexâmetro

corresponde ao “amadurecimento” da respiração, fenômeno fisiológico característico das crianças no 5º ano. Dentro do desenvolvimento da humanidade, encontramos esse momento refletido na cultura grega. Nessa idade, os ritmos da respiração e do pulso começam a ter uma relação harmônica - o que se reflete no Plano de Ensino pela introdução de exercícios intensos de cultivo da fala, baseados em obras poéticas em hexâmetros.

Assim, dando continuidade aos exercícios de cultivo da fala realizados nos anos escolares anteriores, em que se treina a dicção, a sensibilidade estilística, a nitidez e a força da articulação - mas também a exposição, o gestual, a postura -, nas épocas de Língua Portuguesa (como também nas épocas das demais disciplinas do currículo) a recitação em grupo e individual explora, nos textos poéticos, os hexâmetros. Vale aqui destacar que todo esse trabalho com o cultivo da fala, realizado diariamente no currículo Waldorf, juntamente com as apresentações teatrais e cênicas que são frequentemente realizadas na disciplina de Língua Portuguesa e em História, Geografia, etc, corresponde a uma gradual preparação

¹⁶⁰ O hexâmetro é o verso formado por seis pés (ou metros). O hexâmetro dactílico, por exemplo, possui como unidade métrica o dáctilo (cf. nota nº156), formado por uma sílaba longa seguida de duas breves. Trata-se de uma forma de métrica poética (ou um esquema rítmico) associado à poesia épica grega e latina. A *Iliada*, e a *Odisséia*, de Homero, ou ainda a *Eneida*, de Virgílio, foram escritos em hexâmetros.

desses estudantes para os dois grandes momentos do Teatro nesse currículo: no 8º e no 12º ano. Nestas séries, a preparação e apresentação teatral é algo muito mais elaborado, e o estudante “colhe os frutos” do que fora desenvolvido ao longo dos anos letivos anteriores, realizando, finalmente, uma interpretação individual pela fala, pelos gestos, pela mímica (com utilização de máscara, no 8º ano, e dispensando-as, no 12º).

Resta ainda, nessa tentativa de proceder à descrição das orientações essenciais para o currículo do 5º ano Waldorf, enfocando-se sua relação com o estágio específico de desenvolvimento da criança em conformidade com o que anuncia a ciência Antroposófica, compreender o papel da Pintura e da Modelagem nesse contexto.

A Pintura em Aquarela, atividade realizada semanalmente no contexto da aula principal, e sempre vinculada diretamente com o tema dessas aulas, adquire, no 4º e no 5º ano, uma nova perspectiva, para também atender à predisposição da criança para com o olhar mais objetivo sobre o mundo exterior.

Conforme explica Richter (2002), o trabalho com pintura no currículo Waldorf acompanha todo o Grau, tendo um horário semanal definido para a atividade, desde o 1º até o 8º ano. Do 1º ao 3º ano, o objetivo da pintura em aquarela era proporcionar à criança a vivência do elemento qualitativo da cor, para que ela pudesse identificar as sensações que cada uma das cores proporciona (inicialmente as três básicas - vermelho, amarelo e azul - e depois também as secundárias - verde, laranja e roxo), e perceber que cada uma dessas cores expressa algo muito particular. Ao relacionar o efeito das cores a uma qualidade anímica concreta, a criança, a todo momento, era estimulada a tornar visível, através da cor, uma vivência interior. Ademais, experimentando as qualidades de cada cor (expansão/contração, movimento/calma, força/suavidade...), a criança tem a possibilidade de se confrontar com suas próprias qualidades e dificuldades, utilizando a essência das cores para exprimir sua vivência interior.

Como continuidade desse trabalho, no 4º e no 5º ano propõe-se que, ainda a partir da cor, e a partir das qualidades que as cores expressam, a criança busque criar ambientes (montanhas, vales, fenômenos atmosféricos) dos quais se possa extrair, por exemplo, figuras de animais (no 4º ano, em consonância com os conteúdos de Zoologia), de plantas (no 5º ano, em consonância com os conteúdos de Botânica), ou temas dos contos (no 5º ano, das várias mitologias clássicas até a Grécia). Como esclarece Richter:

O ensino da pintura, conforme já dito, pode se referir a temas da aula principal. É bom lembrar mais uma vez que não se deve tratar de ilustrações estéticas, mas de um ato criativo, neste caso a partir das cores da natureza. Desta forma, a pintura pode significar um aprofundamento do tema da aula principal sob um aspecto essencialmente qualitativo. Outrossim, temas da botânica permitem que a criança traga algo que ouviu e sentiu às aulas de pintura (2002, p. 316).

Levando-se em consideração que, nesta fase, a criança já vivencia uma maior consciência de si, busca-se também trabalhar mais conscientemente com tonalidades e livres nuances de uma mesma cor. A ênfase, nesta fase, já não recai mais sobre o resultado casual, mesmo se este for muito bom, haja vista que o que se busca agora é o exercício consciente com as cores.

Também a Modelagem, introduzida no currículo Waldorf no 4º ano, reflete uma correspondência com a situação anímica da criança. No momento em que a diferenciação eu-mundo possibilita a abertura de um espaço interno diferenciado do mundo exterior, no qual se assentam os vestígios primeiros de uma consciência de si, o currículo Waldorf oferece à criança a possibilidade de criar formas que devem nascer exatamente da pressão e contrapressão de suas mãos “ocas” (ou geradoras de um espaço interno entre si) sobre materiais moldáveis como argila ou barro. Mais uma vez, busca-se a experiência de partir do todo para as partes, de modo que não se trata, aqui, de acoplar sucessivamente partes isoladas desses materiais, mas de já se partir de uma quantidade específica de material para dar origem à forma que se busca criar. No 5º ano, principalmente em associação com os conteúdos de Botânica, pois, propõe-se à criança que, a partir de uma massa inicialmente esférica ou oval, criem-se formas vegetais. Não se trata, porém, “de uma representação naturalista, mas da percepção do movimento de crescimento que plasma a ‘matéria’” (RICHTER, 2002, p.337).

Com o fechamento do 5º ano letivo, abrem-se, por outro lado, novas janelas no desenvolvimento dos estudantes, através das quais passam a figurar novos elementos responsáveis por instituir uma tônica diferenciada ao currículo do 6º ano nas escolas Waldorf.

Segundo a Antroposofia, por volta dos doze anos, a criança começa a adentrar-se na terceira parte do segundo setênio. Nessa fase, em que se dá uma progressiva aproximação do nascimento do corpo astral, as forças astrais / anímicas cada vez mais se interiorizam, a criança cada vez mais vivencia a “expansão” do seu espaço interno, da sua interioridade (processo que teve início com a passagem pelo rubicão) que será alcançada em totalidade,

enfim, com o advento da autonomia desse novo corpo então em gestação - o que acontecerá por volta dos catorze anos.

Portador das manifestações psíquicas de dor, prazer e paixão, esse corpo que cada vez mais se ancora no organismo corpóreo da criança também abre caminho para fortes vivências emocionais, inclusive todas aquelas que anunciam a passagem da fase infantil para a puberdade. Trata-se, pois, de um período de transição, em que a criança, em mais um lampejo de consciência, sente que não é mais criança - mas que também não é, ainda, um adolescente - , experimentando uma grande conturbação emocional. Sua alma - como um pêndulo - experimenta a polaridade do mover-se entre a sensação da despedida da infância (o céu) e a estreia em uma nova etapa de vida (a terra).

Uma vez que as forças vitais que até pouco estavam ancoradas no sistema rítmico (circuitos respiratório e cardíaco) descem agora para os membros, dá-se uma grande modificação na estrutura corporal. A forma física perde a harmonia e beleza vivenciadas anteriormente: os membros parecem-lhes as maiores partes do corpo, e esse “desajuste” momentâneo traz-lhes uma desconfortável sensação de estranhamento e imprime um certo cunho “desajeitado” às suas ações:

de um ponto de vista fisiológico, o jovem se integra, cada vez mais, em seu esqueleto. Antes, ele atuava com graça natural a partir do sistema dos seus músculos, impulsionado pelo ritmo da circulação sanguínea. Agora, o jovem passa a ser dominado, cada vez mais intensamente, pelo peso de seu esqueleto. Ele fica sujeito às leis da gravidade, seus movimentos tornam-se desleixados e sem graça, embora mais vigorosos (STEINER, GA305 *apud* FEWB, 1999, p.135).

É, pois, o momento em que os professores Waldorf dizem que se dá a “queda do Olimpo”.

Por outro lado, se, inicialmente, a criança estava imersa no mundo, mas sem ter essa consciência, agora que tem consciência dele como algo externo a si, agora que, inclusive, já foi iniciada no conhecimento de suas “regras”, a criança - ou melhor, o púbere - começa a expressar o desejo de poder interagir objetivamente com esse mundo, de conhecê-lo através da causa e do efeito:

surgem, ao mesmo tempo, novas capacidades anímicas com as quais o jovem procura compreender o mundo. Suas forças intelectuais o capacitam para entender o mundo, sob o aspecto da causalidade, e isto significa aprender através do pensamento as atuações do mundo. Com isso, surge um profundo

anseio pela compreensão da causalidade como princípio ordenador e esclarecedor do universo (STEINER, GA303 *apud* FEWB, 1999, p.136).

Essa ânsia de ir para o mundo, essa exaltação que se manifesta para “fora”, porém, entra em contradição com aquele outro aspecto que esse púbere vivencia, que é a sensação de desconforto interno, de estranhamento, de constrangimento que o deixa muito sensível (e que acaba por promover um certo isolamento do social), acentuando a vivência de polaridade de sua alma, reforçando a “tensão anímica”.

Assim como ocorrera no ano escolar anterior, também no 6º ano os conteúdos curriculares procuram atender às necessidades desses púberes em sua fase específica de desenvolvimento, quer relacionando-se com suas vivências anímicas peculiares, quer buscando suscitar determinados efeitos em seu desenvolvimento psico-emocional. Afinal, como pronunciara Rudolf Steiner,

nosso verdadeiro papel como educadores é o de facilitadores na remoção de dificuldades. (...) É nossa tarefa como educador a remoção de obstáculos físicos e psíquicos [do] caminho [de nossos educandos]. [Para que ele possa] vencer as dificuldades de forma a permitir que seu espírito adentre a vida em total liberdade (1999, p43).

Uma vez que a causalidade desponta como o grande anseio do púbere de onze a doze anos, de modo que ele demonstra não apenas a curiosidade por conhecer as causas dos fenômenos, mas, sobretudo, busca produzir essas causas para observar quais efeitos são gerados, as disciplinas curriculares também buscam, através de seus conteúdos, possibilitar as vivências de causa e efeito. Afinal, “a tarefa de desenvolver no jovem o pensar causal e ajudá-lo a entender o mundo através do raciocínio próprio abrange toda a última terça parte do segundo setênio” (FEWB, 1999, p. 136).

Entretanto, nesse impulso de julgamento que desabrocha no púbere, para que se dê o desenvolvimento “vivo” do seu pensar, é de suma importância, ainda, que a fantasia seja o ambiente no qual se exercite esse pensar. Conforme assinala um veículo de orientação aos professores Waldorf,

todas as descrições deveriam estar cheias de fantasia, para despertar os sentimentos e as forças da índole dos alunos. Isso pode ser conseguido mais facilmente se não descrevermos os fatos como se fôssemos espectadores,

mas de maneira que os alunos participem daquilo que vive no interior dos personagens, sempre que possível (FEWB, 1999, p. 152).

Na História, todo o ensino - que agora corresponde a quase 2.000 anos, indo dos romanos (em uma primeira época da disciplina) até a Idade Média (na segunda época) - é permeado por essas relações: é chegado o momento em que o púbere é capaz de compreender a História das civilizações sob o aspecto da causalidade, vivenciando, através da fantasia, as forças despertadas na humanidade naquele período. Fica evidente que, em toda a organização curricular, uma vez que a capacidade de pensar clara e objetivamente - bem como a vivência de um sentimento individualizado -, são apontadas como Steiner enquanto forças desenvolvidas na humanidade nessa época cultural abarcada pela matéria de História do 6º ano (e que também correspondem ao que esses púberes vivenciam nesse estágio específico de seu desenvolvimento)¹⁶¹, também o currículo para esta série de ensino Waldorf procura, subliminarmente, despertar os estudantes para esses elementos e/ou promovê-los com seu ensino.

No início do ano letivo, para o púbere que anseia por conhecer o mundo sob o aspecto da causalidade, o material narrativo pensado por Steiner para o 6º ano já o iniciara na História dos Povos, sempre pelo prisma de biografias de personalidades que marcaram essa história com seus feitos. Assim, a História da Fundação de Roma e dos sete reis, que usualmente integra a seleção narrada por ocasião do momento da aula principal destinado a essas narrativas, é retomada na primeira época da disciplina História. Em um primeiro momento, essa História ainda é bastante mesclada com a versão lendária (como as biografias de Rômulo e Remo, por exemplo); aos poucos, aproxima-se das versões mais “científicas”, e aos conteúdos “formais”, destacando-se, nestes, o grande sentimento que o povo romano tinha, desde o início, com relação ao Direito e as suas capacidades específicas em orientar a vida pública a partir de um especial senso de justiça (o que proporcionou com que se deflagra-se o conflito entre os patrícios e os plebeus, inicialmente, e que também possibilitou a fundação da República e a concepção das Normas de Direito).

Como usual neste ensino, destacam-se em primeiro plano, sempre, as personalidades humanas, para que então se dê prosseguimento com os seus feitos que marcaram a História. A

¹⁶¹ Para Rudolf Steiner, esse estágio de desenvolvimento da criança ainda corresponde a aspectos que a humanidade vivenciou na já mencionada 4ª época cultural pós-atlântida (em que se dá o advento da “Alma do Intelecto ou dos Sentimentos” ou “Alma da Índole”), equivalente ao período histórico compreendido entre 750 a.C. a 1.413 d.C (ou seja, a civilização Greco-romana, desde seus primórdios, até o final da Idade Média) (Cf. tópico 3.2.1.)

seguinte passagem de um dos materiais que servem de orientação aos professores Waldorf deixa evidente não apenas esta preocupação, como também a necessidade de se enfatizar a causalidade e a dualidade nos acontecimentos e/ou personagens históricos:

Ao tratarmos da expansão do domínio romano e da disputa com Cartago, os destinos de Aníbal e de Cipião podem estar em primeiro plano. Convém descrever detalhadamente as consequências das Guerras Púnicas para os habitantes do Império Romano: a entrada das riquezas, a conquista de províncias férteis, que levou a formação de grandes propriedades agrárias, pondo fim à classe camponesa, a divisão do povo em uma pequena classe superior, enriquecida, e outra camada, cada vez maior, de cidadãos empobrecidos que se mudaram para a capital (...) [onde, sem emprego, passaram a se ocupar] com pão e jogos circenses. Em contrapartida, as antigas virtudes romanas se perdem. (...) [Também] na guerra entre Romanos e Germanos (...), os Romanos [devem ser] caracterizados pelo seu intelecto e os Germanos pela sua força muscular (FEWB, 1999, p. 153).

O final da época de História deve trazer bem evidente os efeitos da cultura greco-latina até a atualidade, assim como as consequências das Cruzadas para a Europa Central, e os desdobramentos econômicos e culturais do encontro, durante mais de dois séculos, do Oriente com o Ocidente.

Em consonância com o espaço geográfico no qual se dá o estudo de História, na época de Geografia busca-se proceder ao estudo de paisagens e formas de vida polares e contrastantes na Europa Central, ao mesmo tempo em que se traz, brevemente, uma visão sistemática de todos os continentes, da terra como um todo (ancorada numa breve introdução da economia mundial).

Assim como aconteceu no 5º ano, também aqui o estudo das Ciências Naturais se dá em estrita relação com a Geografia. Porém, se até o 5º ano o mundo natural que se apresenta à criança é o mundo orgânico, aquilo que tem a vida animada, no 6º ano, dá-se o início do mundo inorgânico, uma vez que o púbere já vive as relações de causa e efeito, já é chamado para o lado mais lógico e causal do pensar. A Mineralogia, pois, surge como uma das novas disciplinas no currículo do 6º ano. Pontua Rudolf Steiner:

Deixemos os minerais justamente para o fim, porque para eles quase só é necessário o juízo, e este não apela a algo que liga o homem ao mundo exterior (1992, p. 147).

Quando se apresenta o mundo mineral à criança antes dos seus 11-doze anos, sem partir das plantas que saem da terra, isto é, da região mineral, prejudica-se bastante a mobilidade anímica interior da alma infantil. É o mineral que não tem relação nenhuma com o homem. Só daremos início ao estudo do

mineral depois que a criança veio a participar ordenadamente do mundo pela integração do elemento vegetal e animal, em seu pensar e em seu sentir, e da zoologia em seu querer (GA 307 *apud* RICHTER, 2002, p. 220).

O caminho da Mineralogia, pois, se dá pela via da Geografia: das formas das montanhas, às rochas, à pedra, aos minerais - sempre do mais abrangente para o detalhe particular. Em geral, para finalizar ou contextualizar essas épocas de Geografia e Mineralogia, é feita uma viagem, uma excursão com estudantes para locais que propiciem a observação de formações rochosas, acidentes geográficos, espécies vegetais, etc.

Enquanto a Mineralogia conduz os educandos a olhar para a terra e as maravilhosas formações minerais, outra matéria, também desmembrada da Geografia, eleva o olhar desses púberes para o céu, possibilitando-lhes observar a infinita grandeza cósmica - e refletindo a dualidade céu-terra que esse púbere vivencia em sua alma. Trata-se da Astronomia.

Partindo-se, pois, da situação climática, propõe-se o estudo do céu. A excursão favorece enormemente a observação dos fenômenos astrológicos (constelações) e dos acontecimentos meteorológicos (ventos, temporais, chuva, granizo...), sempre buscando, em linhas gerais, perfazer o caminho que a própria humanidade percorreu até chegar a esses conhecimentos. Por isso, busca-se inicialmente observar os fenômenos da Terra em direção ao céu, ou seja, a partir de uma visão geocêntrica, para somente em outro momento da formação escolar fundamental (no 7º ano) se chegar ao sistema de Copérnico (a teoria heliocêntrica).

Importa ainda mencionar que, mais uma vez buscando a relação de todos os fenômenos estudados com o homem, também na Astronomia estimula-se a reflexão sobre essas inter-relações. Assim,

as crianças poderão vivenciar a relação da vida humana com o Cosmo quando, juntos, [calcularmos] que o homem respira 25.920 vezes num dia, que em uma vida média de 72 anos ele adormece e acorda 25.920 vezes, e que esse valor corresponde a um ano cósmico, isto é, a caminhada do ponto da primavera através de todo o zodíaco (FEWB, 1999, p. 192).

Na Matemática, agora que o púbere já se iniciou no mundo da causa e do efeito, agora que já pode ordenar com a força da lógica o que conquistara até então, a Matemática Contábil e a introdução à Álgebra conduzem à compreensão e à percepção de relações mais amplas:

O sentido de uma fórmula algébrica expressa por meio das letras é a constatação de que existe uma relação conceitual lógica. Isso constitui um progresso maior no desenvolvimento da criança do que o mero uso de fórmulas: é o preparo da transição de um pensar ligado a representações mentais, para um pensar conceitual (...) A criança deveria ter muitas oportunidades de passar pelo processo que consiste na conscientização de um problema prático (juros), na sua solução, na formulação da lei subjacente e finalmente na aplicação repetida dessa lei (SHUBERTH, 1976 *apud* RICHTER, 2002, p. 192)

Entretanto, mesmo já tratando da circulação de mercadorias e da situação econômica da sociedade, ainda não se desperta esses púberes para os aspectos relacionados à exploração capitalista que é impressa à economia, como por exemplo, o ideal de altos juros. O mundo apresentado aos educandos ainda deve expressar a máxima do segundo setênio - “o mundo é belo” -, para que esses púberes mantenham forte o elo que os une a esse mundo, e que para que o impulso que os conduz agora a esse encontro com essa exterioridade não seja refreado pela perspectiva pessimista e materialista da realidade.

Na Geometria, uma vez vivenciadas intensamente no 5º ano as formas geométricas elementares através do desenho preciso, mas ainda a mão livre, o belo deve, então, se unir ao exato: no 6º ano, é chegado o momento de, “com olhos e mãos já bem treinados”, desenhar círculos, quadriláteros, retas e ângulos com as ferramentas régua e compasso. “É especialmente indicado o exercício do círculo, pelo qual surge a formação da figura regular de 6 folhas, já bem conhecido” (FEWB, 1999, p. 168) por ocasião do estudo de Botânica, no ano letivo anterior (no qual se explorou a forma das pétalas das rosas - “rosáceas”):

Para evitar, contudo, que a Geometria se encerre em algo abstrato e objetivado, há que se prevenir, apelando para uma “atitude de admiração”: a exatidão não pode prescindir da beleza, pois esses dois aspectos, juntos, conduzem a uma consciência mais elevada, “acorda as forças do pensar em desenvolvimento”. O seguinte poema de Ruth Salles¹⁶², eleito pela professora da classe para compor a parte rítmica da Época de Geometria do 6º ano da Escola Aitiara, em 2009, ilustra o sentido e o significado dessa matéria no currículo:

¹⁶² Ruth Sylvania de Miranda Salles, poetisa brasileira nascida em 1928, publicou *Pastoral* (1954), *Parcéis* (1960) e *Sem Símbolos nenhuns* (1982), tendo *Parcéis* recebido o Prêmio Olavo Bilac, da Secretaria de Educação e Cultura, e o Prêmio Governador do Estado, do Conselho Estadual de Cultura. É tradutora de obras infantis publicadas pela editora Ática e grande colaboradora da Pedagogia Waldorf, tendo traduzido, revisado, recriado e criado mais de 400 poemas e/ou textos de teatro para todas as séries do ensino fundamental Waldorf.

De ponto a ponto se trace a reta	E assim como pões o teu empenho
De forma firme e certa;	Em retas, círculos, arcos,
E a rodeá-la se abre o arco	Firme e forme o teu pensamento
Na justa volta exata.	Em estrutura exata.
A nítida e clara precisão	Se tu souberes atento estar,
Agrada ao coração.	Seguindo a trilha interna
Pois sempre uma obra alegre a alma	Há de surgir de teu pensar
Se em trilha reta e calma,	A forma clara e bela
A ela fiel te dedicares	
Nos mínimos detalhes.	

Nesse começo da “idade da causalidade”, em que o púbere é chamado para exercitar essa precisão conquistada com a Geometria, também o Desenho e a Pintura voltam-se para as relações de causa e efeito entre claro e escuro, entre preto e branco, chegando-se à teoria da projeção das sombras (ainda de forma meramente artística, com o uso do carvão, e sem conexão com a perspectiva - o que será feito somente no 8º ano). Esse contraste, essa polaridade, esse confronto vivenciado entre luz e escuridão, condensação e dissolução, altura e profundidade, leveza e peso é, nessa fase do desenvolvimento anímico do educando, vivenciado “existencialmente”: a luz e a sombra, observadas no mundo exterior, também correspondem às vivências internas desses educandos. Os professores Waldorf depõem que, nesse período, os púberes naturalmente perdem o colorido, começam a borrar os cadernos, adoram usar vestimentas e acessórios pretos; parecem dizer, a todo momento: “mundo da luz acabou”, “a queda do Olimpo conduz a um mundo também de sombras”.



Figura nº 7: Exposição de trabalhos: Rosáceas e Carvão. Foto: Dulciene de Andrade

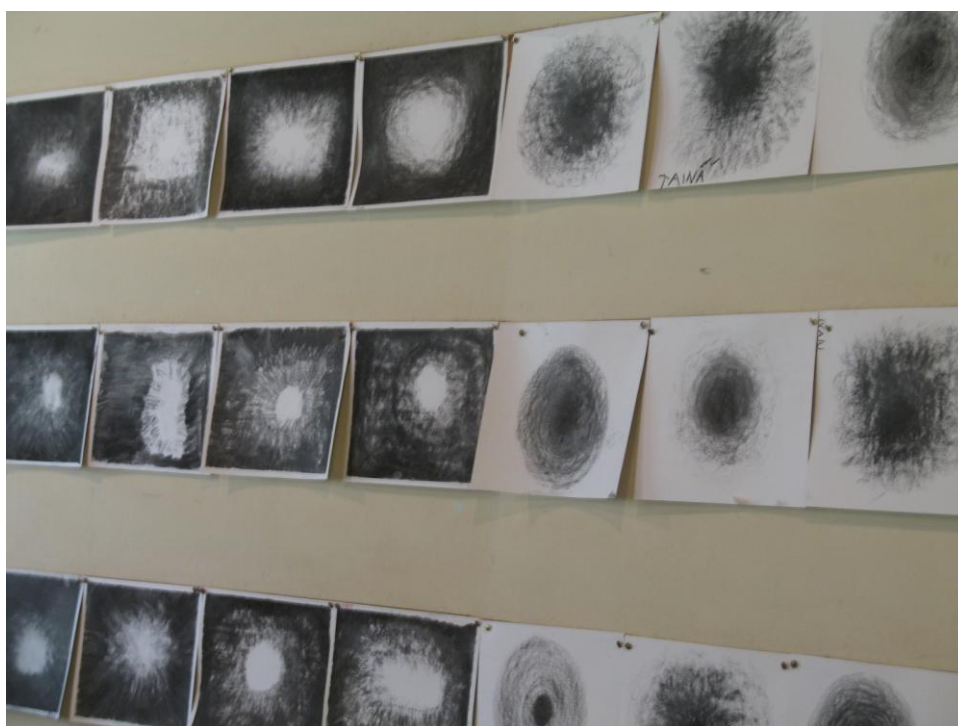


Figura nº 8: Exposição de trabalhos com Carvão. Foto: Dulciene de Andrade

Eis, pois, o momento em que as cores são momentaneamente substituídas pelo carvão, proporcionando-se aqui também uma vivência de interdisciplinaridade com relação a conteúdos de História, Geografia, Mineralogia e/ou de Geometria. Por exemplo, o cinza e o preto podem ser experimentados para criar ambientes da natureza, como aqueles relacionados com o tempo (tempestades, calor, frio), e associados a passagens da História, a paisagens geográficas estudadas, a temas de mineralogia. Ou, ainda, a esfera, o cilindro, o cone e o cubo podem ser desenhados enquanto corpos espaciais, levando-se em consideração as diferentes direções da luz e, conseqüentemente, as distintas formas das sombras.

Vale ressaltar que, no 6º ano, também a Modelagem busca, em consonância com os conteúdos de Geografia e Mineralogia, e novamente a partir de uma massa inicialmente esférica ou oval, a representação plástica de formas minerais que se aproximem da riqueza das formas cristalinas.

A orientação curricular para a Música, por sua vez, sugere que, no 6º ano, em consonância “com o princípio anímico primordial da causalidade”, treine-se a diferença entre os valores maior e menor, através de vivências com as terças. E, uma vez que, nessa fase de puberdade, meninos e meninas começam a modificar suas vozes (a do menino desce uma oitava, e a da menina para uma terça) e o recolhimento (enquanto expressão da dinâmica comportamental oscilante entre “expansão para o mundo externo” *versus* “contração para o mundo interior”) passa a ser uma constante nas atividades sociais, propõe-se alternar o trabalho com esta modalidade artística do coral para o instrumento. É, pois, chegado o momento de diversificar os instrumentos (se for possível para o orçamento escolar), como também introduzir além da flauta contralto, também a tenor (já que utilizava apenas a soprano).

Em todo o trabalho com a Música nesta fase em que se encontra o púbere, a grande indicação é para que se enfatize, sempre, o aspecto estético, com o propósito de se começar a “formar julgamentos musicais”: “o aumento do peso do corpo pode ser compensado por uma certa leveza anímica” (FEWB, 1999, p. 206).

Para enriquecer e aprofundar as vivências anímicas dos estudantes, propõe-se um encontro com os primeiros temas dramáticos, como por exemplo, a Flauta Mágica, de Mozart.

Na Eurytmia, o currículo do 6º ano busca exercitar as transformações das formas trabalhadas na Geometria: lemniscatas, triângulos, pentágonos são executados, corporalmente, no espaço. Acredita-se que esses exercícios, juntamente com outros nos quais se utiliza o bastão, e/ou nos quais se treina o ritmo e a simetria, os tons e os intervalos musicais (novidade para os estudantes!), exercem uma importante função ao possibilitar que o púbere, neste

instante em que experimenta nos movimentos a perda da harmonia natural em função das transformações físicas que vêm ocorrendo em seu corpo, possa perceber sua nova estrutura corporal, desenvolvendo a sua coordenação e conquistando uma maior segurança.

Uma vez que vivencia, aos doze anos, o desenvolvimento de sua estrutura corporal, o púbere deve, agora no 6º ano, exercitar a dinâmica dos membros em si (músculo, nervo, osso) - o que, na Educação Física, se busca através do Atletismo (que fora introduzido, no 5º ano, com os Jogos Olímpicos) e das Artes Circenses (com o malabarismo, diábolo, etc). Observa-se, mais uma vez, uma estrita relação entre esses conteúdos e temas trabalhados em outras matérias, como por exemplo, a História Romana: embora tenha surgido nos Jogos Antigos da Grécia, o Atletismo continuou sendo celebrado pelos romanos, autores da máxima “*mens sana in corpore sano*”. Ademais, foi também no contexto desse império, especialmente ao final das Guerras Púnicas, que as Artes Circenses se popularizaram na capital romana.

Nos Jogos, regras rigorosas são agora a tônica, também como expressão do grande “sentimento” de justiça desenvolvido pelos romanos.

O esforço individual cada vez mais ganha importância, a relação causa e efeito cada vez mais é vivenciada através da percepção de que, nos movimentos e atividades ora propostos, só é possível conseguir bom resultado se a coragem, a vontade e a aceitação do desafio estiverem atuantes.

Esse esforço - e também a necessidade de realizar algo, de concretizar com a ação - é igualmente estimulado em duas outras disciplinas do currículo Waldorf para esta série específica: Jardinagem e Trabalhos Manuais (que agora inclui também Artes Aplicadas, ou Trabalhos Manuais “Duros”).

Como explicou, em entrevista, o professor de Jardinagem da Escola Aitiara, Márcio Vieira, nessa fase em que se encontram, os pequenos jovens vão ficando, por um lado, menos ativos, mais recolhidos, e por outro, mais “desengonçados”, mais “desastrados” - nesse último caso, graças às modificações vivenciadas em sua corporalidade advindas do grande desenvolvimento dos membros e dos músculos. Isso contribui para que experimentem uma perda de confiança em si próprio e no que podem realizar, de modo que o trabalho corporal, no caso da jardinagem, que é voltado para a terra (como o arar e o plantar), faz brotar nesses púberes a sensação de que podem agir no mundo, de que podem transformar o mundo com suas mãos. Aqui, é possível se experimentar claramente que nenhum ato fica sem consequência.

Assim, tal como ocorre com a Geografia e a Mineralogia, que buscam através de seus conteúdos, fazer com que o púbere dirija seu olhar para a Terra, na Jardinagem, o “revolver a

terra, cavar, rastelar, semear, plantar, repicar plantas anuais, cuidar das mudas, transplantar, afofar, limpar o mato” (FEWB, 1999, p. 211) são as tarefas propostas para o currículo do 6º ano. Vale destacar que, nesta disciplina curricular, busca-se, conforme ainda sinalizou o professor, proporcionar aos estudantes, do preparo da terra para a plantação do trigo até a produção do pão, a vivência de todos os processos que, historicamente, foram percorridos pelo homem em sua jornada com o desenvolvimento da agricultura.

Com os Trabalhos Manuais, que no 6º ano são desmembrados em “Trabalhos Manuais Moles” e “Trabalhos Manuais Duros” (ou Artes Aplicadas)¹⁶³, aprofunda-se a vivência da construção de objetos com espaço interior, ou seja, com altura, largura e profundidade, mas, sobretudo naquela última modalidade, também se apela para o desafio da “técnica adequada” - e o esforço da ação com o objeto torna-se maior. Enquanto nos Trabalhos Manuais Moles os estudantes vivenciam a relação de causa e efeito com a costura de bichos de pelúcia (conforme desenho e molde dos próprios estudantes), com os Trabalhos Manuais Duros atuam sobre a madeira para dela extrair uma colher ou um recipiente - nesse caso vivenciando conteúdos de Geometria: côncavo e convexo, reta e curva.

Com relação ao trabalho proposto para o 6º ano com as Artes Aplicadas (ou Trabalhos Manuais Duros), assim se expressa a professora dessa matéria na Escola Aitiara em 2009, Kátia Moreira, no relatório descritivo dos objetivos e atividades da disciplina:

A madeira, pela sua dureza, oferece muita resistência e exige do aluno força física, muita atenção e sensibilidade. Ao mesmo tempo em que deve empregar a força para quebrar a resistência do material, precisa ter a sensibilidade para pegar um pedaço de madeira e dele retirar um recipiente, assim como atenção constante para não se machucar com as ferramentas: goivas, serrotes, plainas, etc.

Começam trabalhando de fora, em direção à forma, utilizando as goivas: esse movimento se relaciona à curva (convexo), e em seguida abrem espaço pelo lado de dentro (côncavo) (...) tornando clara a relação de causa e efeito.

De fato, como pontua Steiner, aproximadamente aos doze anos, quando surge a compreensão das relações de causa e efeito, “a mão pode e deve tornar-se o instrumento perfeito da vontade. Isso coincide com o pleno desenvolvimento dos metacarpos e permite o

¹⁶³De acordo com Tobias Richter, “a diferença entre trabalhos manuais ‘duros’ e ‘moles’ reside no seguinte: nos primeiros, apelamos, principalmente, à vontade nos membros; nos últimos, nos dirigimos precipuamente ao sentimento e à sensibilidade. Dessa maneira, o desenvolvimento da capacidade de julgar (...) se dirige - mais uma vez - ao ser humano total”. (2002, p. 343)

trabalho com o machado ou a atividade - em pé - no banco do carpinteiro, com goiva e macete” (apud RICHTER, 2002, p.354).



Figura nº 9: Aula de Artes Aplicadas – meninos trabalhando com a goiva
Foto: Dulciene de Andrade



Figura nº 10: Aula de Artes Aplicadas – menina trabalhando com a goiva
Foto: Dulciene de Andrade

Já a contextualização da proposta para os Trabalhos Manuais Moles no 6º ano pode ser bem visualizada através do exposto da já mencionada professora de Trabalhos Manuais da Escola, em seu relatório descritivo das atividades desse curso:

No 6º ano, os alunos encontram-se numa fase transitória entre pré-adolescência e adolescência. O mundo interno desses jovens começa a transformar-se e a movimentar-se com os mais variados sentimentos, mostrando-nos que a gestação do corpo astral [veículo do mundo sentimental] está acontecendo. Acompanhando esse movimento anímico, propomos a modelagem de animais - que são os representantes desse mundo astral [é o corpo astral que o homem compartilha com os animais]. A revelação de algo interno para o exterior [a primeira revelação do interior desse púbere] pode ser vivenciada quando, no trabalho, os animais são “virados” do avesso para o direito do tecido. (...)

Iniciamos o trabalho [com uma história que traga a imagem de um animal, para em seguida partilharmos] pesquisas e relatos sobre o animal, com desenhos, modelagem em argila, novos desenhos até chegarmos ao molde. Com o molde pronto, partimos para o uso do tecido: riscagem, corte, chuleado, alinhavo e costura propriamente dita [tudo pelo avesso]. Realizamos a “virada” do animal e cardamos a lã para preenchê-lo, e finalmente fazemos a caracterização final, aplicando orelhas e rabo. (...) Aqui vemos um paralelo com a Física, matéria que evidencia as relações de causa e efeito: o desenho e o molde são a base para a confecção do animal.



Figura nº 11: Aula de trabalhos manuais – menino costurando um animal (rato)
Foto: Dulciene de Andrade



Figura nº 12: Aula de trabalhos manuais – menina costurando um animal (rato)
Foto: Dulciene de Andrade

Tobias Richter afirma que “dificilmente uma outra matéria é tão intensamente baseada na causalidade como é a Física” (2002, p.34). Exatamente por trazer tão forte em seu conteúdo essa relação de causa e efeito - anseio básico do estudante de 11 a 12 anos -, a Física estreia, como disciplina, no 6º ano do currículo Waldorf, provocando nesses estudantes uma grande surpresa e um enorme interesse, de modo a conduzi-los para fora de seu estado anímico de reclusão: da sombra à luz, literalmente.

Nesse momento primeiro de familiarização com essa disciplina, porém, a indicação de Steiner é que se tenha como ponto de partida a vivência de fenômenos fundamentais da Acústica, da Ótica, da Termologia e do Magnetismo, em detrimento de se partir de teorias, hipóteses ou modelos. Deve-se sempre procurar ligar todos os fenômenos relacionados a cada um desses campos com a experiência dos próprios estudantes, para possibilitar que eles possam se compreendidos concretamente, e só então, a partir da descrição dessas vivências, é que se deve proceder à dedução de algumas de suas leis. Priorizam-se, portanto, raciocínios que decorram direta e plenamente de experiências vividas e sentidas por esses educandos, para que então as qualidades constatadas possam ser processadas cognitivamente.

Como esclarece a FEWB, o caminho para o conhecimento da Física, no currículo Waldorf, corresponde ao processo de encarnação dos jovens, uma vez que todo o percurso parte do menos ao mais material dos conteúdos:

Começamos com Acústica, assunto bastante “imaterial” da Física, ou seja, o mundo dos sons e dos fenômenos acústicos. A percepção se relaciona com a audição, cujo órgão está totalmente dirigido para fora: a audição é um sentido dirigido expressamente ao exterior. Segue a Ótica. Através do estudo do órgão sensorial (a visão é um sentido exterior-interior), vimos a conhecer o mundo da luz, da escuridão (sombas) e das cores. Na Termologia, a percepção sensorial é dirigida para dentro, começando na superfície exterior do corpo, na epiderme, pela qual o calor é percebido (o sentido do calor é exterior-interior). Finalmente, o caminho que leva ao sistema dos músculos e dos ossos (os sentidos do equilíbrio e do movimento são sentidos interiores), envolvem a mecânica, cujas leis podem ser encontradas no nosso corpo. Mas esta área deveria ser estudada apenas no 7º ano, quando o ser humano está totalmente ligado, em sua evolução fisiológica, com o sistema dos ossos (1999, p.174)

Vale ressaltar que na Física (como também com relação a outras matérias), conforme já sinalizado, o tratamento com cada conteúdo obedece a uma metodologia que comporta três procedimentos básicos, que se estendem por três dias para que se possa contar com o que se passa com “o sono”: a observação, a descrição e a reflexão, discussão e formulação das leis verificadas.

Para o ensino de Língua Portuguesa, o currículo Waldorf sugere que, na parte rítmica das aulas de todas as épocas temáticas, ao lado do recital de poemas relacionados ao tema dessas épocas, sejam trabalhadas algumas baladas (como, por exemplo, “O Aprendiz de Feiticeiro”, de Goethe), para que, assim como acontece na matéria Música, sejam introduzidos os primeiros elementos dramáticos. Por explicitarem em sua narrativa a maneira como uma série de fatos resulta de determinadas causas, as baladas (que são poesias narrativas) atendem especialmente ao anseio pela relação causa e efeito tão buscada pelo jovem de doze anos.

Apesar de, nessa fase de seu desenvolvimento, graças à vivência da “reclusão” em sua vida interior - como também da alteração de sua voz -, os estudantes demonstrarem mais vergonha que o natural para as recitações, nas orientações para o trabalho com a Língua Materna é destacado como imprescindível à continuidade desse trabalho, já que “para invocar o ‘sentir’ a atuar junto com e acompanhar o pensar de forma ativa em todas as matérias, (...) os exercícios de recitação, as boas leituras e (...) as descrições bem preparadas, cheias de

imaginação (...) feitas pelo professor para apresentar [os temas das aulas]” são essenciais (FEWB, 1999, p.142). Uma ênfase cada vez maior é dada para a estrutura poética, para as caracterizações, para o uso de certos fonemas, de modo a também chamar a atenção para os aspectos estilísticos da Língua.

Até o 6º ano, todo o trabalho com a produção escrita - assim como também acontece com a produção oral, nas “retrospectivas” do conteúdo das épocas ou das narrativas - está voltado para a reprodução do que fora anteriormente vivenciado na matéria - ou para a redação das “cartas comerciais”, como já explicitado. Como assevera Tobias Richter, “é importante que o aluno, ao procurar uma maneira individual de falar e de se expressar, encontre uma linguagem livre da emoção e centrada apenas no que é e não no que deveria ser” (2002, p.194).

Até o período aproximado dos doze anos, pois, a indicação é que as redações dos estudantes apenas correspondam a registros concisos, claros e descritos com o máximo de exatidão. A partir desse momento, porém, são também estimuladas as composições “livres”, pois é nesse momento que o pensar causal começa a estar disponível para o púbere.

Com relação à gramática, enquanto no 5º ano o insight de consciência proporcionado pela diferenciação eu-mundo possibilitou ao educando assumir o ponto de vista do objeto, do mundo, do “não-eu” através da utilização da voz passiva - bem como distinguir o seu próprio ponto de vista e o de outrem, com o exercício do discurso direto e indireto -, no 6º ano, quando se dá o desenvolvimento do pensar causal e de um julgamento próprio incipiente, o subjuntivo torna-se o tema principal da matéria Língua Portuguesa. Como explicita o próprio Steiner,

procuramos, então, desenvolver na criança um forte sentimento estilístico do que é o elemento do subjuntivo. Convém falar desse assunto, na medida do possível, por meio de exemplos, para que a criança possa aprender aquilo que pode ser afirmado diretamente daquilo que precisa ser exprimido de maneira conjuntiva (GA 309 *apud* RICHTER, 2002, p.99).

Se, por um lado, o modo verbal do subjuntivo possibilita ao púbere a expressão da sua interioridade, que se manifesta através do reconhecimento de uma intenção, de uma manifestação pessoal, por outro, favorece a distinção entre desejo e intenção *versus* realidade, dualidade que esse púbere também vivencia em sua alma.

Toda essa exposição sobre o currículo do 5º e do 6º ano tem o intuito de ilustrar o grande esforço de Rudolf Steiner para que a educação Waldorf superasse a visão instrumental de educação e realmente correspondesse, inclusive no que se refere aos aspectos pragmáticos, a um ensino pleno de sentido para os estudantes. Conforme o exposto, não há nada com que o estudante se depare no currículo, nesta ou naquela série, que não tenha um significado subjacente, relacionado às necessidades anímicas desses indivíduos.

Além disso, todo o conteúdo é apresentado de forma orgânica, contextualizada, partindo sempre do geral para o particular, do todo para as partes, deixando transparecer não apenas sua relação com as demais disciplinas do currículo, como também, e em primeiro lugar, com o próprio ser humano. Novamente, nada que é apresentado ao estudante é impessoal; ao contrário, graças ao caráter antropocêntrico desse currículo, busca-se, através das imagens, sempre introduzir um conteúdo a partir da relação deste com o homem.

Outro aspecto relevante que se destaca na descrição desse currículo é o fato de o desenvolvimento da racionalidade não ser priorizada em detrimento das demais habilidades do educando - como usualmente acontece nas escolas convencionais, graças à orientação cartesiana e positivista que ainda norteia, na prática, todo o ensino. De acordo com a organização curricular ora exposta, e/ou suas respectivas orientações metodológicas, há um verdadeiro investimento tanto em atividades voltadas para o exercício do pensar, quanto para o fazer artístico, para a atividade artesanal, para o movimento corporal.

As atividades artísticas, além de muito estimuladas nesse currículo, apresentam-se bastante articuladas com os conteúdos, e tal como ocorre com os conteúdos formais eleitos para cada série, possuem uma íntima relação com o desenvolvimento psico-emocional dos estudantes. Ao favorecer que esses educandos possam exteriorizar seus pensamentos e seus sentimentos através dos múltiplos veículos que lhes são disponibilizados, as atividades artísticas mostram-se como um grande diferencial do currículo Waldorf e grande aliada ao desenvolvimento da expressividade dos educandos. Ora, toda linguagem existe porque se une um significado (pensamento, ideia, sentimento) a um significante (uma forma material, concreta, de expressão). Na linguagem oral, essa forma de expressão é a palavra falada. Quando o currículo Waldorf cria condições para que os estudantes possam exprimir suas vivências interiores através de variadas formas de expressão, ele está proporcionando o desenvolvimento do potencial expressivo do estudante como um todo - o que naturalmente favorece o também a sua capacidade de expressão oral.

Entretanto, é no próprio ensino de Língua Portuguesa do 5º e 6º anos que se destacam muitas estratégias especificamente relacionadas ao desenvolvimento da expressão oral dos

estudantes. Diferentemente do que tem sido usual no sistema convencional de ensino, no qual a ênfase de todo o trabalho com essa disciplina recai sobre as habilidades do ler e do escrever, e na crença de que o ensino de teoria gramatical é suficiente e necessário para desenvolver essas habilidades linguísticas, o currículo Waldorf evidencia uma real orientação para que as quatro habilidades da língua (o ouvir, o falar, o ler e o escrever) sejam trabalhadas com a mesma ênfase e prioridade - e convoca a que todo conteúdo gramatical seja um facilitador - e não a finalidade - desse processo.

Chama a atenção o enfoque para que toda a produção textual do estudante, quer em linguagem escrita, quer em linguagem oral, esteja voltada ao desenvolvimento de uma maneira individual e particular de falar e de se expressar - a exemplo do que também acontece com as orientações para as expressões artísticas desses educandos. Deste modo, embora as diretrizes curriculares para o 5º e o 6º anos escolares com a modalidade oral, em seus aspectos discursivos, não enfatize, ainda, a necessidade de se promover atividades que exijam do educando um julgamento pessoal (pois as forças disponíveis para essa habilidade, segundo a Antroposofia, só estarão disponibilizadas por ocasião do ingresso no terceiro setênio), variadas são as indicações para que o estudante possa, nesse período, familiarizar-se com situações de exposição nas quais necessite expressar-se oralmente.

Ademais, a insistência para que o estudante busque realizar, através dos textos construídos oralmente ou por escrito, uma exposição clara, concisa e essencial, já demonstra o objetivo de todo o currículo para que esses educandos desenvolvam um crescente domínio de um dos aspectos primordiais da comunicação.

6.4.2.2 As estratégias de intervenção pedagógica para desenvolver a expressão oral dos educandos: o planejamento e a práxis docente *versus* as sessões de observação

Quem se lembra do primeiro dia de aula do 1º ano? Lá eu contei a vocês o porquê de as crianças virem à escola e desenhei um lindo castelo na lousa. Já estamos no quinto andar desse castelo!

Pelas janelas do quinto andar, muitas coisas eu contarei e mostrarei a vocês: além de novos segredos da Língua Portuguesa e da Matemática, conheceremos outros animais, descobriremos muitos mistérios sobre as plantas. Novas formas também traçaremos e, na Geografia, vamos

estudar o Brasil inteiro!

Além de tantas coisas bonitas que faremos de dentro deste grande castelo, também teremos a chance de conhecermos coisas que estão longe dele. No 4º ano, eu já levei vocês para novas aventuras: passeio de bicicleta, Barra Bonita... mas, para este ano, preparei coisas que nem mesmo vocês acreditarão... (...)

Neste ano, até mesmo as aulas avulsas serão diferentes: vocês terão aula de Eúritmia e trabalhos manuais em grupos separados (...). Todos terão que ficar muito atentos aos seus grupos e aos horários das aulas, não podendo nunca atrasar! (...)

Também a partir deste ano, recitaremos o verso dos mais velhos no poema da manhã!

Bem, além de todas essas novidades que falei a vocês, tem algo muito interessante que começaremos a trabalhar agora: durante todo este ano, eu contarei a vocês histórias de civilizações muito antigas... (...)

Há muitos e muitos anos atrás, o mundo era bem diferente. A Europa estava encoberta pela neve e pelo gelo, e no meio do Oceano Atlântico havia uma enorme ilha chamada Atlântida.(...) Viviam entre os homens um velho bom e sábio. Seu nome era Manu...

O texto que abre este tópico corresponde à fala inicial de abertura das aulas do 5º ano, realizada pela professora de classe Marisa Altavista¹⁶⁴. Reproduzo o que registrei no diário de campo, sobre este momento particular que inaugura o primeiro encontro do ano entre professores e estudantes: “uma atmosfera de reverência aos estudantes, e de muito respeito pelo significado do que representa mais esse ano escolar em suas vidas, é construída no espaço pelo tom pausado e bem empostado da voz da docente, pela presença e consciência que marca o seu andar ao dar a partida dessa nova jornada, pelo olhar que derrama à sala,

¹⁶⁴ A prof^a Marisa Cristina dos Santos Altavista é graduada em Pedagogia e em Pedagogia Waldorf e Pós-graduada em Psicopedagogia. Após lecionar em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Botucatu, São Paulo, Marisa atuou por vários anos na Educação Infantil Waldorf, como professora de Jardim de Infância. Desde 2004, é professora de classe na Escola Aitiara, em Botucatu. Atualmente leciona o 7º ano nessa turma. Sua experiência pedagógica foi enriquecida com a participação em Congressos Internacionais sobre a Pedagogia Waldorf na Alemanha e na Argentina e com um estágio em Kassel - Alemanha. É contadora de histórias, pesquisadora do desenvolvimento infantil e suas manifestações nos desenhos das crianças, atuando também na formação de educadores tanto da rede pública de ensino quanto das escolas Waldorf.

buscando celebrar o encontro com os olhos de cada criança ali sentada. Uma alegria profunda e sincera parece exalar dos poros dessas crianças, cujos olhos brilhantes trazem um colorido diferente à manhã. Quem me dera ser uma delas...”.

De fato, um prazer solene havia se instaurado na classe naquele primeiro dia de aula. Com o compromisso e a responsabilidade de quem conduz um ritual de passagem - mas sempre trazendo presentes o humor e a alegria -, a professora dava início a mais um ano letivo.

Observei, durante toda essa manhã, que a fala firme, bem articulada, bem empostada e pausada da professora não era um atributo apenas das primeiras e mais motivadas frases da manhã, ao contrário, era algo que permeava a sua comunicação oral com a classe em todas as situações - nessa em todas as demais aulas observadas. Comentando, ao final, esta minha percepção, a professora então me explicou que, na Pedagogia Waldorf, talvez uma das mais fortes e sutis atuações do professor com relação ao estudante se dá através da sua voz. Conforme explica a FEWB, “é absolutamente imprescindível que o professor se prepare pelo cultivo vivo da fala. A sua maneira de falar atua sobre os alunos não só pela escolha das palavras e pelo estilo, mas pela própria articulação que marca os alunos” (1999, p.141).

A voz, de acordo com essa orientação pedagógica, exerce um profundo efeito plasmador nas forças emergentes da criança: se, no primeiro setênio, atua nas forças que moldam os órgãos físicos da criança, no segundo setênio este efeito é direcionado à vida anímica da criança, já que aqui é o corpo astral que está sendo gestado. Complementa a docente:

“quando eles são menores, eles esperam, até querem, e precisam, desse nosso tom de voz mais baixo, mais ‘cantadinho e redondo’... Mas após o rubicão, quando eles são chamados para o mundo exterior, quando começam a conhecer a materialidade desse mundo, eles precisam de outra coisa. Eu percebi muito essa diferença no quarto ano, eu mudei a postura da minha fala nesse sentido. Eu posso continuar falando baixo, devagar - que é o meu jeito de falar -, mas isso tem que ter agora uma firmeza, um ‘peso’. Isso não tem a ver com velocidade, e também não com volume. Mas tem a ver com postura - de novo, com postura, porque eles precisam, nesse momento do nascimento do corpo astral, cada vez mais que o vem dos educadores saia com bastante segurança, com bastante força, com bastante verdade... Por outro lado, isso vai encorajá-los a buscar também essa voz firme e segura...”

Para a docente, pois, o cuidar da própria fala é uma das primeiras estratégias que adota para atuar positivamente no desempenho expressivo dos seus estudantes. Aliás, no setênio no

qual o elemento artístico e estético deve permear o ensino em todas as matérias, de modo que a criança possa se confrontar com o belo e aprender a cultivá-lo inclusive na sua maneira de se expressar oralmente (FEWB, 1999; RITCHER, 2002), faz-se imprescindível que o próprio professor, também através de sua voz, seja sentido pelos seus estudantes como uma obra de arte diante deles.

Muitas outras estratégias, relacionadas com o cultivo do elemento estético da fala, foram destacadas pela professora em seu planejamento para este ano letivo e o seguinte. Durante a parte rítmica das aulas, foram desenvolvidas, nesses dois anos de observação, muitas atividades de recitação de poesia, expressão musical com coral e flauta, e exercícios corporais rítmicos. Além de possibilitar a vivência do próprio corpo, da lateralidade, do espaço, esses exercícios trabalham a linguagem oral, através da articulação e da dicção. Ademais, “acordam” os estudantes e “afinam a orquestra”, preparando-os para a manhã de aula (*Idem*).

Assim, após receber, ainda na porta da sala, todos os estudantes, pronunciando seu nome e dirigindo uma fala bem específica a cada um, enquanto lhes segura as mãos e os olha profundamente nos olhos - como a celebrar o encontro de duas individualidades e expressar um profundo e verdadeiro interesse por este ser -, a professora Marisa os saúda com um “bom dia”, respondido em coro, e os convida para, de pé em seus lugares, recitarem o “verso da manhã” (“Eu contemplo o mundo...¹⁶⁵). Dá-se, então, o momento em que apenas aqueles cujo aniversário corresponde ao dia de semana específico da aula se dirigem à frente da sala, juntos, para, individualmente, recitarem, um de cada vez, o seu verso de boletim (elaborado pela professora especialmente para ele ao final do ano letivo anterior, e que o acompanhará por todo o ano escolar).

Conforme já anunciado, muitos estudantes, especialmente no início do semestre, recitaram seus versos com certo desconforto, excessiva movimentação corporal, cabeça e tom de voz baixos. Segundo a docente, sempre no início do ano, quando ainda não dispõem de intimidade suficiente com seu verso pessoal, quando muitas vezes até não os têm decorado ainda, a maioria dos estudantes manifesta-se com maior timidez e insegurança. A depender do estágio em que se encontram individualmente quanto a esses aspectos relacionados ao domínio da oralidade, alguns logo passam a recitar seus poemas com maior desenvoltura e

¹⁶⁵ Através do endereço <http://www.youtube.com/watch?v=FGGx0RQcHmE>, o Instituto Arte Social disponibiliza o vídeo *Educando com Arte no 6º ano – poesia e música*, no qual podemos assistir aos estudantes sujeitos desta pesquisa recitando o Verso da Manhã *Eu contemplo o mundo*, assim como também ensaiando o *Hino de Alegria* (9ª sinfonia de Beethoven) e cantando, em coral, a canção de Dorival Caymmi *Partida do Jangadeiro*.

propriedade; outros, porém, demonstraram ainda estar num processo de conquista gradual dessas habilidades.



Figura nº 13: 5º ano recitando os versos individuais
Foto: Dulciene de Andrade

Para a docente, esses exercícios, assim como os demais que envolvem a recitação individual, são essenciais inclusive para aqueles que não conseguem, ainda, se expor com maior adequação e segurança nessas ocasiões, pois lhes dão a oportunidade de, gradualmente, se apropriarem, pela repetição e exposição regular, das ferramentas de que podem dispor para aprenderem a dominar a vergonha e a timidez de estarem sendo observados por uma plateia. Afinal - diz ela -

“os estudantes não chegam à escola ‘prontos’ para os desafios, pois, se assim fosse, qual seria o papel da escola? Precisamos olhar este ser que temos diante de nós, que são nossos alunos, e ter a clareza de onde eles vieram e para onde eles vão, e criar condições para que eles adentrem à vida com o mínimo de impedimentos para, pouco a pouco, poderem exercitar até exercerem seu ‘eu’ de forma livre. E precisamos ter a clareza de que, embora todos tenham em comum alguns aspectos relacionados ao seu desenvolvimento global, cada um é uma individualidade, e que cada um responde a esse processo em um ritmo muito particular. Esse é o papel da escola Waldorf, criar condições para ajudar essas crianças a desenvolverem-se integralmente, respeitando suas etapas evolutivas, por um lado, e suas particularidades, por outro. (...) No 5º ano, que representa o meio do ensino

fundamental, é natural que, enquanto grupo, eles ainda estejam conquistando elementos que correspondem à meta do nosso trabalho com a oralidade, e enquanto individualidades, alguns demonstrem mais domínio do que outros em determinados aspectos do trabalho realizado”.

Observei que, sobretudo quando se tratava de estudantes que já haviam demonstrado um domínio maior com relação a essa habilidade, mas que passado o momento de adaptação com o novo verso ainda persistia em algumas dificuldades, a professora, após sua recitação, tecia alguns comentários do tipo “é tão bonito o verso que eu fiz para você, mas ainda não conseguimos ouvi-lo bem, porque sua voz ainda tem estado muito baixa. Mas tenho certeza de que na próxima semana você poderá falar mais alto, e então todos poderão ver como é bonito o seu poema!”, ou então “sua voz estava em um excelente tom; mas vejo que você falou um pouco apressado, pode experimentar da próxima vez recitá-lo um pouco mais pausado”. Vale ressaltar que, quando aqueles que demonstravam maiores dificuldades esqueciam do texto, a professora prontificava-se para recitar junto com eles, marcando a necessidade de todos participarem da atividade, sejam quais forem suas dificuldades, mas criando também uma atmosfera de conforto, segurança e confiança para que, gradualmente, esses estudantes pudessem “arriscar” no propósito da tarefa.

Em seguimento à recitação dos versos individuais, dá-se início à parte rítmica da aula propriamente dita. Os exercícios que inauguravam essa parte da aula têm um papel muito importante no desenvolvimento dessas habilidades necessárias à exposição oral, por convocar os estudantes não somente para trabalhar esses recursos mais estéticos da fala (dando-lhe cada vez mais condições para declamar seus versos individuais e/ou outros textos com uma melhor dicção) como também possibilitar que, através do canto / coral e da flauta, seja favorecida a sua expressão interior (FEWB, 1999; RITCHER, 2002).

A título de exemplificação de como transcorre essa parte rítmica da aula, anunciarei a seguir o que foi trabalhado na primeira época do 5º ano, em que foi focado o conteúdo de História. Sempre que possível, farei também referências a algumas singularidades de outras épocas deste ou do ano seguinte.

Nos primeiros vinte dias que deram abertura ao 5º ano, a parte rítmica da aula sempre começava com uma recitação que, ao contrário do que acontecia com o verso individual, era

realizada coletivamente: trata-se de um curto poema do Rigveda II¹⁶⁶, que se apresenta em perfeita consonância com temas e/ou conteúdos da atual época de História. Em seguida, uma partitura intitulada “Ahura Mazdao”, afixada ao lado do quadro negro (cuja cópia os estudantes dispõem diariamente em sua bagagem escolar), é o guia para a execução de uma música que era exercitada, após terem sido identificadas as notas, tanto com a flauta doce, quanto em coro. Diferentemente do que aconteceu em outras épocas desse mesmo ano letivo e/ou do seguinte, quando nas partituras podiam ser lidas canções com duas ou mais vozes, desta vez, apenas uma só voz marcava a composição.



Figura nº 14: Parte rítmica da aula do 5º ano: flauta.
Foto: Dulciene de Andrade

¹⁶⁶ O Rigveda é o primeiro dos quatro *Vedas*, que são os documentos mais antigos da literatura hindu, e, portanto, de todas as línguas indo-europeias. Os *Vedas* formam a base do extenso sistema de escrituras sagradas do hinduísmo e são compostos de hinos e rituais escritos em sânscrito por volta de 1.500 a.C.



Figura nº 15: Parte rítmica da aula do 6º ano: flauta.
Foto: Dulciene de Andrade

Após a flauta, o coral dava sempre continuidade ao treino musical. Em algumas manhãs, uma música extraída do cancioneiro popular (“Peixinhos”) era executada em cânone pela classe; em outras, a canção de Juraildes da Cruz, intitulada “Meninos” (que exalta as qualidades da vida no campo, com a diversidade da fauna, da flora e dos tão vivíveis astros), era expressivamente cantada em uma só voz - geralmente com acompanhamento do violão, realizado pela própria docente.



Figura nº 16: Parte rítmica da aula no 5º ano com acompanhamento do violão.
Foto: Dulciene de Andrade



Figura nº 17: Parte rítmica da aula do 5º ano: coral
Foto: Dulciene de Andrade

Em seguida, alternavam-se, ao longo dos dias da semana, outros poemas para recitação: um trecho do Bhagavad Gita¹⁶⁷, um poema sobre a Antiga Pérsia ou sobre Antiga Babilônia, com um hexâmetro:

Festa de baile no bosque. A noite parece aclarar
Teias de aranha são harpas que os elfos estão a tocar

Quantas cantigas suaves cantadas à luz do luar
Fadas de leve bailando, as asas se pondo a vibrar

Flores balançam, e o trigo se alteia querendo espiar

Dentro das casa, os homens escutam o seu murmurar
Pensam que as folhas farfalham, que o vento sussurra no ar

Só as crianças entendem que as fadas estão a dançar
E adormecem felizes, com o baile estarão a sonhar!

¹⁶⁷ Bhagavad Gita é um texto religioso, também escrito em sânscrito, que desde o século IV a.C. faz parte de um dos dois maiores épicos da Índia, denominado Mahabarata. Traz a essência do conhecimento védico da Índia.

No caso específico do hexâmetro, vale sinalizar que, desta vez, os versos eram executados simultaneamente a movimentos rítmicos, de modo que cada verso pronunciado era acompanhado, respectivamente, com passos e com movimentos de braços: enquanto com os pés os estudantes, dispostos em filas paralelas, marcavam, a cada verso (ou a cada dois versos), um passo para frente e para o centro, para a esquerda e para o centro, para frente e para o centro, para a direita e para o centro, para frente e para o centro e para trás e para o centro, com os braços sempre realizavam, ao mesmo tempo, outros movimentos com um grau maior de dificuldade, já que cada braço obedecia a comandos diferentes.

Nos dias em que essas atividades não eram era propostas, a professora os convidava para um jogral de uma lenda gaúcha de Páscoa (cujas vozes eram compostas por coros: do narrador, de Deus Pai, das árvores-personagens Coronilha, Figueira do campo, Assoviadeira e Umbuzeiro - que receberam do Deus Pai os atributos que as diferenciam enquanto espécies).

Todos esses textos relacionados com a época temática específica podiam, muitas vezes, continuar a ser utilizados também em épocas seguintes. Do mesmo modo, também poemas e/ou músicas com temas afins a disciplinas de outras épocas do 5º ano (como Geografia, Zoologia ou Botânica), a exemplo de “Trem do pantanal” (Geraldo Rocha e Paulo Simões), “Passaredo” (De Francis Hime e Chico Buarque), ou ainda “Contemplai a flor...” (Goethe), “As árvores” (Arnaldo Barreto), “Jardins” (Cecília Meireles), muitas vezes eram igualmente destacados para a recitação coletiva ou para o coral nesta ou em outras épocas do ano letivo.

Conforme esclarece a professora, essa possibilidade de recitar, todos juntos, um mesmo poema, ou um mesmo texto, é um excelente exercício para que os mais tímidos e/ou aqueles que possuem maiores dificuldades, possam arriscar-se mais, graças ao apoio do grupo que dá sustentação à recitação como um todo. Além disso, uma vez que também participa da recitação coletiva, a professora vê nessa atividade uma grande possibilidade de atuar exemplarmente com os estudantes, já que ela mesma pode tanto imprimir ao tom uma maior cadência, quanto “dosar” a altura da voz, a articulação das palavras, e buscar uma postura que favoreça a projeção da voz - aspectos que, naturalmente, são acompanhados pelo grupo, ampliando a expressividade de cada estudante.

Ainda alternavam-se, nesse período que corresponde aos 20 ou 30 minutos que abrem a aula principal, atividades como trava-línguas (como “o Tatu-bola matuto batuca um batuque

em Botucatu”); exercícios rítmicos¹⁶⁸ com pés, palmas e mãos (alguns, inclusive, exercitando, sem que se fizesse nenhuma menção a essas relações, alguns conteúdos matemáticos trabalhados ou a serem trabalhados, como por exemplo, a marcação de números múltiplos¹⁶⁹); ou, então, alguns jogos de atenção, concentração e/ou percepção auditiva e espacial.

Podemos observar que muitos desses exercícios propõem desafios em que o estudante precisa coordenar movimentos diferentes em seus membros superiores e inferiores e, muitas vezes, também associar esses movimentos ritmados a emissões vocais, como versos ou canções. Segundo Steiner (2005), esses exercícios exercem uma grande influência não só como facilitador do processo de aprendizagem, ou no desenvolvimento psicomotor do estudante, mas inclusive no desenvolvimento da sua fala, haja vista as relações existentes entre o centro da fala e o movimento das mãos e dos braços¹⁷⁰.

No 6º ano, uma vez que o conteúdo da época de História era Roma, abrangendo, inclusive, a época do nascimento de Cristo, costumava-se recitar e cantar, nessa parte da aula, o Pai Nosso (*Pater Noster*) em latim. Também uma marcha romana era minuciosamente executada nesta parte da aula. Já nas épocas de Geografia, Astronomia e Mineralogia, o material para o recital alternava entre o soneto “Via Láctea XIII” e o poema “As Estrelas”, ambos de autoria de Olavo Bilac, enquanto que na de Geometria, o poema eleito para recitação coletiva era o de Ruth Sales, apresentado no tópico anterior¹⁷¹.

¹⁶⁸ Através do endereço http://il.youtube.com/watch?v=fWTUu_6xams&feature=related, o Instituto Arte Social disponibiliza o vídeo *Educando com Arte no 6º ano – exercícios de ritmo*, no qual podemos assistir a dois exercícios de ritmo executados pelos estudantes do 6º ano da Escola Waldorf Aitiara, sujeitos desta pesquisa.

¹⁶⁹ Rudolf Laban (1879-1958), considerado o maior teórico da dança do século XX, tendo se dedicado ao estudo e à sistematização da linguagem do movimento e suas interfaces com a educação, também chamou a atenção sobre a necessidade de se levar em consideração, no processo de educação - sobretudo das crianças -, a experiência corporal. Segundo esclarece, uma vez que as estruturas mentais das crianças não comportam, ainda, a compreensão dos processos abstratos, é fundamental que, no ensino, ideias e/ou pensamentos sejam trabalhados em associação à experiência corporal. Ademais, sinaliza que é com o corpo que adquirimos conhecimento: “o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar pintar ou dançar) utiliza o movimento como veículo” (1990, p.100).

¹⁷⁰ No cérebro humano, a área motora que controla movimentos do braço e mão direitos encontra-se próxima a área de Broca, setor responsável pelo processamento da linguagem e produção da fala, localizada no hemisfério cerebral esquerdo. Segundo Greenfield (1991,1998), essas áreas derivam da mesma estrutura nos níveis ontogenético e filogenético e uma grande evidência de sua íntima conexão é a facilidade de se redirecionar as funções linguísticas da área de Broca para a mão, como ocorre na aprendizagem da linguagem escrita ou da linguagem de sinais.

¹⁷¹ Através do endereço <http://www.youtube.com/watch?v=zKvZVghSv2U>, o Instituto Arte Social disponibiliza o vídeo *Educando com Arte no 6º ano – Arte no Estudo de Roma*, no qual podemos assistir aos estudantes do 6º ano, sujeitos desta pesquisa, recitando o *Pai Nosso* em latim e exercitando a marcha romana no “Gramadão” (cf. nota abaixo) da escola Aitiara. Já a recitação coletiva do poema *As Estrelas* pode ser visto no mesmo endereço anunciado para o verso *Eu contemplo o mundo*: <http://www.youtube.com/watch?v=FGGx0RQcHmE>.

Muitas dessas atividades realizadas na parte rítmica da aula tiveram, como destino final, um público efetivo. Uma prática corrente nas Escolas Waldorf, regularmente observada nesses dois anos pesquisa empírica na Escola Aitiara, é a apresentação de muitas das atividades praticadas na parte rítmica da aula para a comunidade escolar. Nesses encontros semanais, todos os estudantes do primeiro grau, do 1º até o 8º ano (e todos do segundo grau, em um outro dia), costumam se dirigir ao “Gramadão”¹⁷² (quão logo apresentam seus versos individuais em sala) para, em comum acordo com a docente, eleger uma de suas práticas rítmicas cotidianas para demonstração à comunidade.

A partir dessas apresentações para um público, digamos, interno, os estudantes vão se habituando para as apresentações maiores que também são realizadas nas festas comemorativas de cada estação do ano - desta vez abertas não apenas à comunidade escolar, mas também aos pais e visitantes em geral. Curioso é que não se trata de apresentações planejadas com a finalidade de serem apresentadas em um encontro ou uma comemoração - como usualmente acontece em nossas escolas tradicionais, quando se prepara algo para ser apresentado por ocasião das datas comemorativas. Ao contrário, trata-se de apresentar o que fora cotidianamente trabalhado na(s) época(s) correspondente(s). Assim, nessas festas da estação, as várias classes ocupam o espaço para apresentarem a um público relativamente numeroso suas recitações em coro falado, as canções entoadas no coral, as suas atividades rítmicas, as dramatizações realizadas - além do que também têm produzido na Euritmia e no Teatro (este último, pela sua especificidade, sempre planejado para um público final).

Como pontua a professora, essas atividades possibilitam que, pouco a pouco, o estudante vá criando uma cultura de exposição pública e, com isso, aprendendo a se expor com maior desenvoltura e naturalidade. Nessa perspectiva, um grande parêntesis vale, aqui, para chamar a atenção de algumas atividades propostas pela docente em seu planejamento para o 5º e 6º anos. Muito embora nem sempre desenvolvidas no espaço destinado à parte rítmica da aula, essas atividades buscavam também atuar no propósito de desenvolver as habilidades comunicadoras necessárias a uma boa expressão oral, assim como no domínio da timidez, da segurança e da autoconfiança face à exposição a um público ouvinte. Trata-se das apresentações teatrais do 5º ano e do projeto do Circo, conforme explicitadas a seguir.

Destacando o grande papel do Teatro, na escola Waldorf, para o desenvolvimento da oralidade do educando, a professora relata, em uma das entrevistas concedidas, como foi, neste sentido, o seu investimento com os estudantes nos anos anteriores, e o que planejou para

¹⁷² Trata-se de um grande campo a céu aberto existente na Escola Aitiara no qual são usualmente realizadas atividades diurnas que congregam um grande número de estudantes e/ou espectadores.

esses dois anos letivos, relativos à pesquisa empírica. Como explica, desde o início do fundamental, como é de praxe nas escolas Waldorf, ela propõe uma apresentação teatral ao final do ano. No início, como já mencionado, esse trabalho ainda era feito em coro, quatro ou cinco estudantes para um mesmo personagem, pois somente no 4º ano é que se propõem papéis individuais. Entretanto, já no terceiro ano, pela própria característica da classe que conduz (que demonstrava responder bem a esses desafios), ela decidiu por uma experiência que lhe pareceu muito significativa. Em suas próprias palavras:

“com esse grupo, que sempre respondeu muito bem a esses trabalhos, eu fiz uma experiência muito interessante, que faria de novo se pegasse outra turma. Mesmo com toda a timidez de um ou de outro, ou e uns mais e de outros menos, eles não recuavam e sempre estavam a postos. Então, resolvi fazer algo que me pareceu muito oportuno para eles (...) Como o terceiro ano é o ano das profissões, eu escolhi uma peça linda, em que os personagens são o vaqueiro, a costureira, a bordadeira, a cozinheira... Eu dei para cada criança um papel com uma profissão e, assim, cada criança precisou se vestir de acordo com a sua profissão, e enfrentar o público com a sua fala - de duas linhas, que fosse, mas uma fala só sua! Fui experimentando, com eles, e o texto foi evoluindo, eles responderam a isso sem problemas, sem recuos, encantados pela nova possibilidade! Foi maravilhoso! Eu sou suspeita... mas foi muito bonito! (...) A peça tinha apenas meia hora, o que para eles é bastante! Mas todos deram conta, todo mundo se saiu bem. E eles acabaram tendo um público grande, porque era só para estarem os pais deles, mas não me recordo o que aconteceu, só sei que estavam, ao final, os pais e alunos do primeiro e segundo ano”.

Como o resultado desse trabalho no 3º ano foi muito positivo, no 4º, a professora propôs uma peça maior, em que alternavam falas em coro e falas individuais - desta vez extraída da mitologia nórdica: a Espada de Siegfried¹⁷³. E, então, no 5º ano, optou por um novo desafio: fazer duas apresentações, uma a cada semestre. Como ainda esclarece,

“nós apresentamos a Espada de Siegfried para os pais, inicialmente, e depois apresentamos para o 1º, 2º e 3º ano, só para as crianças. E agora, no 5º, eles terão uma nova experiência: nesse ano, vão fazer o Boi de Mamão¹⁷⁴,

¹⁷³ Trata-se de uma adaptação de Ruth Rocha para um trecho do mito germânico, em que o herói Siegfried, educado pelo anão Regin, luta contra o dragão Fafnir para recuperar o tesouro dos anões, libertando uma donzela que dorme cercada pelo fogo. Nesse trecho da peça, os versos do trabalho dos anões são, ao mesmo tempo, um excelente treino de dicção, como também um exercício para desenvolver a vontade, graças a atuação da força das consoantes. (In: <http://www.artesocial.org.br>)

¹⁷⁴ O “Boi-de-Mamão”, no nordeste conhecido como “Bumba Meu Boi” ou “Boi Bumbá”, é uma manifestação folclórica encontrada em várias partes do Brasil. O texto é um auto, ou subgênero da literatura dramática, que, em tom de comédia, apresenta a morte e a ressurreição do boi.

que é um teatro, para apresentar na festa junina - com direito, inclusive, às vivências de confecção dos bonecos e figurinos - e, no final do ano, uma peça grega”.

E, manifestando-se sobre suas ações no sentido de buscar alternativas pedagógicas para minimizar o impacto que a timidez e a insegurança exercem nos estudantes nas situações de exposição oral, anuncia:

“eu sempre proponho a meus alunos atividades que façam com que eles realmente se exponham, tanto internamente, somente para o nosso grupo, quanto para um público “de verdade”, que não faça parte do dia-a-dia da sala de aula. Tenho construído isso com eles nesses anos, e agora estou intensificando esse trabalho, porque eles já podem se arriscar mais. Eu vou testando, e se vai dando certo, eu vou puxando um pouco mais a corda... Acho que essas situações reais ajudam muito. (...) Sei que isso de enfrentar um público dá medo mesmo, para qualquer um, eu creio. Mas é também uma questão de treino. E, nesse caso, o Teatro tem uma importância fundamental: através do recurso da personagem, eles se encorajam, se arriscam, se permitem fazer coisas que, sem a “máscara” do personagem, eles não fariam. Mas, mesmo fazendo através de um personagem, essas conquistas acabam repercutindo no individual de cada um. (...) É verdade que se trata de um texto decorado, não é algo que eles estejam produzindo no momento da fala. Mas são outros elementos da expressão oral que estão atuando aqui, como a postura, o tom de voz, a dicção. E principalmente a superação do medo da exposição”.

No 6º ano, o Teatro deu ênfase à linguagem e à plástica circenses: totalmente contextualizado no estudo sobre Roma, conteúdo curricular de História, o Circo foi eleito como o grande cenário através do qual se daria continuidade a esse trabalho de familiarizar para a exposição pública e favorecer a desinibição dos estudantes. Como se pode destacar a partir do depoimento abaixo, todo o trabalho cênico e corporal exigido pelo Circo tem uma função pedagógica muito especial de estimular nos estudantes atitudes e comportamentos muito apropriados para ajudá-los a superar alguns entraves que são típicos do estágio de desenvolvimento psico-emocional no qual se encontram, fortalecendo a sua autoestima e estimulando a sua espontaneidade - elementos essenciais para o desenvolvimento da expressividade desses estudantes. Como explicou a professora,

“[o Circo] é trabalho corporal puro, mas também trabalha demais o interior, o emocional. Porque uma característica dessa fase é a autoestima baixa, e

uma grande variação entre o mostrar-se para fora e o se retrair completamente. As meninas, em geral, emocionalmente se voltam totalmente para dentro, e se tornam melancólicas, ou até depressivas, às vezes. E os meninos, manifestam agora uma agressividade no emocional, e trazem isso para o corpo, querendo, então, testar a sua força física. O Circo, então, usa essa força que brota do seu físico e a direciona para outras atividades: fazer um [salto] mortal é muito mais saudável do que ficar ‘comprando briga’ por aí... O Circo dá uma equilibrada nesse processo. (...) [Além disso,] num momento em que eles começam a achar que tudo que eles fazem está errado, que tudo que eles fazem é esquisito, que estão meio desengonçados, que a voz é feia - porque é isso que eles sentem e até verbalizam -, eles são chamados a se expor totalmente, não só na apresentação final, mas no próprio processo de construção dos números para o espetáculo. (...) [Então], com onze para doze anos (alguns completaram treze no final do ano), com a puberdade em alta, a adolescência chegando, com os hormônios, as crises interiores, a rebeldia, enfim, com toda essa energia da astralidade, da sexualidade acordando, ter que trabalhar completamente com o corpo: abrir a perna, erguer a perna, ficar de bumbum para cima, ter que segurar no corpo do outro, abraçar o outro... (...) e dominar a vergonha! (...) [E, ainda,] ficar ali, exposto... virar cambalhota, um de cada vez, todo mundo olhando... se não acerta, o professor de educação física pede para fazer de novo, mostra onde está o erro, e o aluno precisa aguentar que seu erro seja usado como exemplo do que não se deve fazer! Nossa! Eu vejo que eles ‘engolem em seco’, eles ficam sem cor... é um exercício de total superação: o corpo é uma desculpa. (...) E imagine que, apesar de tudo isso, cada um ainda tem que descobrir qual é o seu brilho e fazer disso uma apresentação, para um público. (...) É difícil para o professor conciliar esse momento de vida deles com um processo com esses objetivos. Mas os frutos que eles colhem depois... (...) É muito gratificante!”

A dinâmica da construção coletiva de todo o trabalho com o Circo, ao que expõe a professora, exerceu um papel fundamental para instaurar no grupo uma atmosfera de confiança e solidariedade mútuas, que certamente influenciou na superação desses obstáculos enfrentados pela classe:

“mas o Circo trabalha também o social desses alunos. [Foi] um momento em que todos tinham que aprender a ouvir, a respeitar um ao outro. (...) O trabalho do Circo exigia um clima de muita harmonia, era pura cooperação, todos tinham que auxiliar na construção do espetáculo, e também criar condições para todos fazerem o melhor de si, e sempre cuidando muito uns dos outros, pois a ação de cada um influenciava no resultado do outro (um exercício de causa e efeito aplicadas!): se não atentar para o colega, ele pode cair e se machucar feio - olhe só a responsabilidade de cada um! Essa consciência foi crescendo no grupo, e isso, por outro lado, fez com que eles ficassem muito unidos e conseguissem passar por toda a exposição que naturalmente a preparação do espetáculo exige. Tudo isso num longo processo, sem dúvida, que foi sendo construído durante praticamente o ano todo”.

Uma vez que o grande objetivo da atividade não era o de preparar um espetáculo, mas proporcionar vivências individuais e coletivas que, atendendo às especificidades do estágio evolutivo em que se encontram os estudantes, atuassem no desenvolvimento de suas aptidões e habilidades físicas, emocionais e sociais, o processo do Circo foi realizado passo a passo, contando com o tempo necessário, por um lado, para despertar as aptidões de cada estudante e, por outro, para a escolha coletiva do tema e a construção em grupo de todo o roteiro. Teve a duração de praticamente todo o ano letivo e, apesar de ter tido a História de Roma como a alavanca de todo o processo inicial, desenvolveu-se como um projeto interdisciplinar, a partir do que foi realizado nas disciplinas Educação Física e Língua Portuguesa:

“o perigo do Circo na escola Waldorf é de se tornar a mera montagem de um espetáculo¹⁷⁵, pegando-se as qualidades já existentes em cada um dos estudantes e, com elas, construir uma apresentação. Mas esse não é o propósito do trabalho. Pode até vir a ser, ao final, um espetáculo, mas não deve partir desse princípio (...) Deve ser um processo com a duração de meses, para que realmente se possa favorecer que sejam atingidos seus objetivos. (...) [Por isso,] escolhi começar desde o início do ano, assim que conversei com o professor de Educação Física e definimos o que queríamos. (...) Foi por isso que, durante muitas semanas, nas aulas de Educação Física, todo mundo realizava as mesmas tarefas: todo mundo virava cambalhota, todo mundo fazia contorcionismo, todo mundo fazia tudo! Claro que, conforme o tempo ia passando, como você mesma pôde observar, cada um ia se definindo por uma ou outra atividade, as revelações iam acontecendo, as preferências se manifestando. Então, aquele que trabalhou, se empenhou, ou desenvolveu mais as suas habilidades para o malabarismo, passou a aperfeiçoar cada vez mais essa atividade que ele naturalmente escolheu. Outro, escolheu aperfeiçoar mais outra atividade que ele também desenvolveu. (...) Mas o que eu queria muito é que tudo partisse deles, que fosse um processo de desabrochar do grupo para o Circo”.

De fato, logo no início do ano, tive a oportunidade de observar como esse processo evoluía na disciplina Língua Portuguesa. Uma vez que, no 6º ano, o estudo do subjuntivo e do imperativo é conteúdo formal para essa disciplina (FEWB, 1999; RITCHER, 2002), a

¹⁷⁵ Conforme pude observar nos depoimentos de muitos professores, esta tem sido uma tendência recorrente em algumas escolas Waldorf aqui no Brasil, tanto no que se refere ao Teatro quanto ao Circo. Principalmente nas grandes Escolas Waldorf de São Paulo, o Teatro do 8º e 12º anos e o Circo do 6º ano têm sido realizados através de grandes produções. O foco desse trabalho, ao longo dos anos, tem se desvirtuado, de modo que o significado pedagógico dessas atividades no currículo tem sido comprometido em função do processo de construção de grandes espetáculos, delegando-se a diretores e/ou outros profissionais da área cênica aquilo que deveria ser função dos próprios estudantes.

professora propôs redações do tipo: ‘se eu fosse um mágico...’, ‘se eu estivesse num Circo...’. Dentre a variedade possibilidades que se apresentaram, ia-se delineando um roteiro para o Circo. Algo recorrente em quase todas essas histórias foi destacado pela professora para dar uma unidade a todo o trabalho com o Circo: uma vez que, nas histórias criadas pelos estudantes, sempre aparecia um pano de fundo, e não simplesmente com um apresentador anunciando “Senhoras e Senhores, agora isso, ou agora aquilo”, todo o espetáculo passou a ser pensado e trabalhado a partir da grande imagem de um livro que, ao ter suas páginas viradas, deixava escapar os números apresentados.

Comentando o resultado final, a professora Marisa assim se expressa:

“uma outra coisa que me deixou muito feliz, foi que tudo foi criado por eles, tudo partiu deles! Claro que havia os adultos por detrás de tudo isso... Tinha o Cauê e a Luciana¹⁷⁶ trabalhando para desenvolver uma qualidade de trabalho muito especial, tinha o professor de Educação Física, a professora de Música, eu, costurando tudo... Mas foi um processo que não veio de fora para dentro, nasceu deles, foi de dentro para fora, por isso tanta alegria e satisfação neles por terem realizado esse trabalho. (...) Foi riquíssimo ver alguns estudantes se revelarem, outros vencer desafios, outros trabalhar algo que já tinham conquistado, ver o processo evoluir, aperfeiçoar... ver o que aconteceu com as três meninas do contorcionismo, que jamais sabiam das suas grandes habilidades, que só vieram à tona com essa experiência. Ou com a trapezista, tímida, com dificuldades no cognitivo que, às vezes, a limitam, brilhando, lá, pendurada no trapézio... E, se por um lado, alguns (muito poucos, mas esses também existiram), pelas suas questões individuais, não puderam dar mais de si, outros, se jogaram totalmente, uns desde o início, outros do meio do processo para o fim. (...) Então, o circo acabou sendo algo muito bonito, e foi bastante elaborado em termos de números, alguns, como de tecidos, nós tivemos e o do trapézio, que ainda não tinham acontecido aqui na nossa escola com uma turma no sexto ano. Foi um trabalho de meses e meses e, mesmo assim, tudo na maior simplicidade, dispondo apenas de um espaço de terra e de árvores para apresentar, e mais nada”.

Assim, para dar fechamento a esse longo parêntesis, vale ressaltar que, embora não relacionados às atividades que compõem a parte rítmica da aula, o Teatro e o Circo do 5º e do 6º anos também possuíram o papel de estimular, pela atmosfera que é construída para o seu trabalho, e pelos conteúdos práticos e subjetivos que mobilizam, atitudes e habilidades necessárias ao desenvolvimento do potencial expressivo dos estudantes.

¹⁷⁶ Trata-se dos pais de um dos estudantes da classe, que, por serem profissionais atuantes na área de Circo e Teatro, resolveram prestar contribuição para a construção do trabalho com o circo, desenvolvendo com os estudantes, ora em parceria com o professor de Educação Física, ora com a professora de classe, oficinas de malabares, contorcionismo, trapézio e ou atividades afins.

O bloco rítmico da aula, enfim, era usualmente concluído com algumas atividades a exemplo do “soletrando” e do “cálculo mental/oral” - exercícios nos quais a professora demonstrava buscar um encadeamento para a próxima etapa da aula, desta vez relativa ao *pensar*. Uma vez que no currículo do 5º ano, graças ao fato de a criança estar vivenciando o desabrochar de novas possibilidades anímicas, já se recomenda o trabalho com as dificuldades específicas no campo da ortografia (RICHTER, 2002), a professora solicitava aos estudantes, que eram indicados nominalmente, para que soletrassem palavras - geralmente retiradas das imagens que construiu, ou de trechos da narrativa, desde que apresentassem algum grau de dificuldade: “magnífico”, “aceso”, “experimentar”, “começasse”, “atrás”, “nascer”...

Quanto ao exercício matemático, a tônica recaiu sobre o cálculo mental com as frações. A professora, também indicando os estudantes que deveriam responder, lançava as perguntas: quantos são $\frac{2}{3}$ de 18? $\frac{2}{4}$ de 200? $\frac{2}{5}$ de 20? $\frac{1}{8}$ de 8.000? $\frac{1}{7}$ de 700? Em épocas mais adiante, chegou a formular cálculos que envolviam a simplificação de frações, como $\frac{2}{5} \times \frac{1}{4}$; $\frac{1}{3} \times \frac{2}{4}$, ou então, como aconteceu no 6º ano, cálculos com números decimais ($2,50 : 10$; $14 : 70$; $6 \times 0,2$; $12 \times 0,5$) e, ainda, expressões numéricas envolvendo duas operações: $(270:90) + 12$; $(9.11) + 1:10$; $(236 + 4) : 6$.

Participavam dessa maratona de arguição todos os estudantes: aqueles que tinham mais facilidade e aqueles que apresentavam certas dificuldades (moderadas ou severas). Para cada estudante, a professora tinha uma pergunta compatível com o seu grau de compreensão do conteúdo - mas que também lhes representasse algum desafio, de modo que, apesar de alguns, ocasionalmente, se equivocarem e/ou demonstrarem certa dificuldade em atender a alguma das solicitações, geralmente, após um breve exercício reflexivo, respondiam com adequação à pergunta. Para a professora, não é objetivo da atividade surpreender os estudantes, ou deixá-los expostos pelas suas dificuldades: como ela mesma diz, ela conhece cada um de seus estudantes com propriedade, e sabe exatamente o que cada um domina ou está por dominar, de modo que a pergunta é específica para quem ela se dirige - e de modo algum feita para “testá-los”. O que está em jogo, além do treino das competências linguística e lógico matemática, é, segundo ela, o exercício de auto-afirmação perante si mesmo e perante o grupo, o fortalecimento da autoestima, e a familiaridade com a exposição também nesse âmbito do domínio cognitivo.

Finalizada a parte rítmica (também denominada “harmonização”), a retrospectiva do assunto trabalhado no dia anterior (ou de todo conteúdo de uma época, como acontece no primeiro dia de cada nova época) inaugura a parte da aula denominada *pensar*. Eis, pois, o momento da aula em que os estudantes exercitam-se cognitivamente para recontar, com suas

próprias palavras, o que já fora assimilado, transformado e elaborado por ele (graças ao trabalho da noite de sono), acerca do conteúdo apresentado no dia anterior, na parte da aula denominada *sentir*.

Se retomarmos o texto em destaque no início deste tópico - que reproduz a fala da professora de classe em seu primeiro dia de aula no 5º ano - podemos observar que, ao final, a professora apresenta uma narrativa que, integrante da seleção de mitos sobre a antiguidade clássica indicada para o 5º ano tanto como conteúdo narrativo, é também o ponto de partida para o estudo da disciplina História:

“a indicação para este ano é retomar, como panorama, a história mítica desde a Atlântida, com o grande mito do Dilúvio e depois, sob a liderança de *Manu*, a chegada à Índia, onde viveram os *Sete Richis*: em seguida a Pérsia com *Zaratustra*, o Egito e seus deuses, a Mesopotâmia, com a epopeia de *Gilgamesh* e, por fim, seu ápice, com a história da civilização grega (PASSERINI, 1998, p.130)”.

A primeira narrativa do ano trouxe como tema a história de Manu, bom e sábio habitante da Atlântida que, tal como Noé e sua arca, no mito cristão, construiu o barco de madeira que o possibilitaria sobreviver ao grande dilúvio responsável por submergir esse antigo continente. Conduzido por um peixe que puxara seu barco, Manu chegara até as distantes terras da Índia - onde dera início a uma nova etapa do percurso civilizatório, na qual da antiga Atlântica, restaria apenas a referência nominal do oceano que ocupara seu lugar na nova configuração do mapa terrestre. E sobre essa história, narrada na parte da aula relativa ao *sentir*, também versou a primeira retrospectiva do 5º ano, no momento da aula dirigido ao *pensar*.

O momento da retrospectiva é, no currículo Waldorf, de fundamental importância, por possibilitar que, diariamente, o estudante se exercite na construção de seu próprio discurso: não se trata de reproduzir o que o professor anunciou, mas sim de expor o resultado de uma atuação pessoal para com o conteúdo assimilado (FEWB, 1999). Como esclarece a professora Marisa,

“esse trabalho da noite é o que possibilita a esses estudantes realmente se apropriarem dos conteúdos, é o momento em que tudo a que ele teve acesso é transformado em propriedade, em conteúdo próprio. Bom, entrou por aqui [pelo coração], e quando vai para o sono, no outro dia volta totalmente de dentro, volta com a vivência deles, a conclusão deles, o vocabulário deles, o estilo deles. Mas veja: isso só é possível porque o conteúdo não entrou

somente pela cabeça, como acontece quando a gente dá um livro didático para eles com todas as informações prontas, em que nem nós, professores, nem eles, estudantes, precisemos fazer esforço algum, pois tudo está lá, bonitinho, arrumadinho. Quando digo que entrou por aqui [pelo coração], isso significa que o professor, com sua alma, com sua expressão, com suas vivências, fez um esforço de construir uma imagem para que esse conteúdo chegasse até eles de forma artística e sensível, obviamente não pelo racional, mas pela via do sentimento - que é o que eles necessitam nesse momento de seu desenvolvimento para até mesmo fortalecer o seu cognitivo”.

Portanto, na retrospectiva, quando os estudantes apresentavam o resultado do que possibilitou a noite de sono, a professora buscava também fazer-lhes algumas perguntas essenciais, para que aspectos que não foram diretamente mencionados por ela, ou elementos que não foram apresentados de modo relacionado, pudessem ser inferidos pelo próprio grupo. Assim, ao lado de perguntas que possibilitavam uma retomada geral do que foi trabalhado no dia anterior, como “O que vocês sabem sobre Manu e sobre a Atlântida?” - para utilizar um exemplo relacionado especificamente ao trecho da narrativa mencionada -, ou “o que já aprendemos sobre a Índia?”, “qual a diferença entre o homem e o animal?”, “o que sabemos sobre os frutos e as sementes?” (para exemplificar com perguntas relacionadas a outros momentos da época de História ou de outras épocas), foram também apresentadas outras que pretendiam estimular nos estudantes um procedimento que a professora denominou de “ginástica mental”: “qual a maior diferença entre os persas, os indianos e o povo da Atlântida?”, “qual foi a grande contribuição para a humanidade conquistada nessa época?”, “o que já podemos perceber de diferente nos animais já estudados?”, “o que as plantas têm em comum com as estrelas?”, “qual o segredo da divisão?”, “por que os romanos eram tão disciplinados?”, “o que movia Aníbal interiormente?”, “o que vocês observaram ao fazer o desenho do globo terrestre ontem?”... Segundo esclarece,

“é importante deixar sempre algo em aberto com relação ao que foi exposto no dia anterior para que o aluno possa dar um passo além no dia seguinte, favorecendo-se do trabalho da noite de sono. Esperamos que o aluno possa dar um passo além no que foi contado no dia anterior, que eles tenham elaborado aquele conteúdo que nós contamos no dia anterior, e que a partir dessas perguntas ele consiga perceber além daquilo que, no primeiro momento, ele captou”.



Figura nº 18: 5º ano se voluntariando para participar da retrospectiva
Foto: Dulciene de Andrade

Na segunda época do 6º ano, um ano após o início das sessões de observação, ao me deparar com uma retrospectiva de História, especificamente a que relatava a travessia de Aníbal e seus soldados de Cartago a Roma, fiquei surpresa com o crescimento observado no desempenho oral dos estudantes em apenas um ano de trabalho escolar. Pude perceber que não fora apenas a extensão do texto o que marcara a diferença das primeiras retrospectivas anunciadas, mas, guardadas as especificidades que caracterizam a linguagem oral, a qualidade dessa produção - e eu já havia avaliado muito positivamente, em função da idade e do desenvolvimento dos estudantes, os textos construídos na 5ª série. Mesmo ciente da impossibilidade de descrever, através da linguagem escrita, as características flagradas no instante preciso em que se dá a comunicação oral, transcrevo abaixo a narrativa mencionada:

“Roma era uma cidade que ficava de um lado do Mar Mediterrâneo e os romanos tiveram a ideia de transportar coisas (*sic*) em seus barcos de um país para o outro, para eles terem mais lucros - eles tinham aprendido muito bem a mexer com dinheiro. Mas, do outro lado do Mediterrâneo, tinha um povo que já tinha descoberto a entrega por mar - e por sinal, foi esse povo que deu ao Mar Mediterrâneo esse nome: mediterrâneo, quer dizer, em meio às terras. Esse povo eram os fenícios, que era (*sic*) um povo da África de pele morena e de cabelos e de barbas longa e preta (*sic*). Esses fenícios eram homens muito astutos e também eram muito bons comerciantes. A terra natal dos fenícios

era Cartago, onde hoje é a Turquia”. (Estudante 1)

“Esse povo, os fenícios, moravam (*sic*) em Cartago, mas em Cartago também viviam os cartagineses, quer dizer, que eram oficiais mais ricos, mais elevados, e também os mercenários, que eram como se fossem escravos. Amílcar, que era um general supremo, levava sempre o seu filho Aníbal para o templo dos deuses e dizia: você terá que jurar que sempre odiará os romanos e que lutará para sempre contra os romanos. E Aníbal cresceu ouvindo falar de tudo que os romanos fizeram contra os povos, que matou tantas pessoas, e como que matou essas pessoas”. (Estudante 2)

“Mas quando os fenícios souberam que os romanos também estavam usando o mar, eles quiseram fazer uma guerra contra os romanos, e tentaram várias vezes atacar pelo mar, mas toda vez os romanos avistavam os barcos e se defendiam. Como eles não conseguiam, então, ficavam sempre pensando em outras maneiras de atacar. (Estudante 3)

Aníbal, que era aquele que havia jurado para o seu pai que derrotaria os romanos, teve um sonho e no sonho tinha um dragão que passava por terra pela Ibéria, que hoje é a Espanha, e pela Gália, que hoje é a França, até chegar em Roma. E quando ele acordou e se lembrou do sonho, então ele teve a certeza de que o dragão eram os soldados fenícios indo atacar Roma por terra. E então ele decidiu que chegaria até os romanos por terra e não pelo mar. (Estudante 4)

Aníbal começou a se preparar para a batalha. Ele chegou a juntar 50.000 soldados, 40 elefantes e também muitos cavalos para ir até Roma e conquistá-la. Eles foram, passaram pela Ibéria e os moradores ficaram assustados com a multidão e abriram caminho para eles. Quando eles passaram pela Gália, os gauleses ofereceram abrigo e alimento e apoiaram (*sic*), porque os gauleses também não tinham simpatia nenhuma com os romanos. (Estudante 5)

Quando eles estavam quase chegando ao pé dos Alpes, eles encontraram alguns suíços que embarreiraram (*sic*) a passagem, mas os romanos fizeram que (*sic*) eles recuassem. Eles estavam no mês de outubro e era um frio enorme de congelar o nariz. Subindo nos Alpes eles tinham que andar em uma fila única indiana, porque o caminho era muito estreito, chamado Estreito de Gibraltar. (Estudante 6)

Nos Alpes, de um lado, tinha montanhas muito altas que nem se via o final e do outro lado um grande abismo que ninguém enxergava nada. Teve (*sic*) muitos animais que caíram no abismo e alguns homens também chegaram a se jogar por causa do desespero e também do frio e da falta de ar das altitudes (*sic*). (Estudante 7)

Quando finalmente eles chegaram no topo dos Alpes, Aníbal resolveu contar seus homens e animais: haviam (*sic*) 20.000 homens, 20 elefantes e mais ou menos uns 20 cavalos. Aníbal avistou Roma lá do alto, onde eles estavam, e ficou mais confiante. Quando desceram os Alpes, eles todos estavam muito exaustos e muito famintos, e então Aníbal deu (*sic*) dois dias para descansarem antes da grande batalha contra Roma. (Estudante 8)

Além de apresentar um bom encadeamento dos fatos narrados pela professora no dia anterior, como se cada um tivesse definido previamente qual seria a sua fala ao compor o panorama descrito, o texto traz detalhes muito específicos, como nome de personagens e locais geográficos, através de construções frasais já mais elaboradas e anunciadas com segurança. Curioso é que a narrativa possibilita ao ouvinte a visualização do ambiente das

cenar narradas, como uma grande tela na qual se forma uma paisagem. Mas a fluência e naturalidade com que os estudantes se expressavam foi, sem dúvida, o que mais chamou a atenção - além da grande alegria e do grande envolvimento que marcavam cada um dos narradores em ação.



Figura nº 19: Desenho de lousa do 6º ano: época de História – Roma
Foto: Dulciene de Andrade

Além de ser uma estratégia muito eficaz para treinar a habilidade de construir um texto coerente e com bom encadeamento no exato momento de sua enunciação, o exercício da retrospectiva, segundo a professora, é também um excelente indicador sobre o desempenho comunicativo e expressivo dos educandos. Conforme mencionado, a dificuldade de destacar o essencial para a comunicação, assim como a dificuldade de respeitar os turnos de fala alheios, foram identificadas como algumas das limitações relacionadas à linguagem oral dos estudantes - especialmente daqueles que chegaram para sua classe muito recentemente, egressos de escolas convencionais. Em seu planejamento - assim como em depoimentos extraídos das entrevistas semiestruturadas - a professora anuncia diferentes estratégias de intervenção face a essas dificuldades específicas. Como explica,

“a primeira medida foi passar a solicitar, para o grupo como um todo, e num sistema de voluntariado, que, antes de dar início à retrospectiva propriamente dita, manifestassem-se aqueles que gostariam de dizer, em apenas uma frase, o que foi narrado na História do dia anterior. (...) Dificilmente um deles [dos que tinham dificuldades nesse âmbito] levantava a mão para participar nesse momento. Eu sabia que não seriam eles os voluntários, mas ouvir o que o colega formulava, de maneira bem resumida, era um aprendizado para eles, servia como um modelo. (...) Então, só depois, quando eu sentia que alguns desses novos já poderiam atender a essa solicitação, principalmente depois que já tinham também conseguido resumir bem mais objetivamente o roteiro dos livros escolhidos para leitura, eu começava a solicitá-los [toda a classe] individualmente.”

Entretanto, quando, na retrospectiva propriamente dita - ou nas perguntas feitas sobre a História - esses estudantes novos solicitavam a palavra e divagavam sobre o conteúdo, ou não respondiam objetivamente ao que fora solicitado, a professora intervinha e não se eximia de chamá-los para o essencial, ou sinalizar: “é bem interessante o que você está trazendo, mas não foi isso exatamente que eu perguntei. Você pode responder para nós...”. Observei que, embora demonstrando sempre uma postura de acolhimento, a professora era bastante incisiva nesses momentos, já que, como ela mesma afirma,

“não é que eu não valorize o que eles trazem, mas é porque eles necessitam saber o quê e em quê precisam melhorar. Não vou chamá-los, em algumas ocasiões, para que eles se exponham desnecessariamente, antes de terem se exercitado suficientemente e eu avalie que eles já podem experimentar - mas, quando eles se expõem por conta própria, ou quando a participação é solicitada a todos, a minha função é sinalizar exatamente o que precisa ser trabalhado.”

E, referindo-se a uma época de Matemática que eu observara, complementou:

“não sei se você percebeu, na época de Matemática, quando eu perguntava uma coisa e eles respondiam outra, eu não deixava passar, logo dizia ‘não foi isso que eu perguntei’ - mesmo que eu entendesse o que eles gostariam de dizer com aquilo. Eu tenho sido muito rigorosa com isso. Peço que respondam o que eu pergunto, por que isso é trabalhar a interpretação. É importante ouvir e compreender o que especificamente a pessoa quer saber, e responder a isso objetivamente.”

Demonstrando possuir uma compreensão da necessidade de se trabalhar, no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa, o ler, o ouvir, o falar e o escrever com a mesma prioridade e o mesmo cuidado, e ciente da importância de se promover atividades voltadas para o exercício com essas quatro habilidades de linguagem para buscar um desenvolvimento global da expressão verbal do educando (BRASIL, 1997), a professora Marisa destaca algumas atividades que, embora não incidissem apenas sobre a oralidade, também tinham a função de atuar no desempenho comunicativo dos estudantes também nesse âmbito da linguagem. Assim, relacionando atividades de leitura e ou de audição de textos com exercícios de produção oral ou escrita, a docente buscou estimular a exposição verbal essencial e objetiva, quer através do código oral, quer através do código escrito.

Uma vez que, em seu planejamento, uma das metas para o 5º ano era também estimular a leitura e a produção de textos escritos - e uma vez que a falta de objetividade também fora identificada nesta modalidade da língua -, dentre as tarefas eleitas para as aulas avulsas de Língua Portuguesa realizadas a partir do primeiro semestre, estava a recontagem oral e a produção de um texto por escrito com a síntese do enredo dos livros escolhidos individualmente para leitura. Segundo a docente,

“embora esta tenha sido uma tarefa que os estudantes da casa, em pouco tempo de exercício, realizaram sem maiores dificuldades, tanto oralmente quanto por escrito, chegando logo a resumir bem um livro em uma página, por exemplo - porque já têm a prática do exercício de síntese realizado diariamente nas retrospectivas -, os alunos novos chegavam a quatro, cinco, seis páginas e não conseguiam concluir a trama de seus livros! E isso que eu mesma tinha dado um exemplo na sala, para que eles soubessem exatamente o que eu queria deles.”

Conforme ainda assinala:

“assim como eu não posso pedir a um aluno do 1º ano que faça a retrospectiva com a qualidade exigida para um 5º ano, também não posso exigir desses novos estudantes que, da noite para o dia, façam em um semestre o que eu passei quatro anos trabalhando nos meus alunos diariamente para eles então conseguirem fazer com o grau de exigência solicitado no 5º ano. Esse trabalho é uma construção. Percebo que eles não foram suficientemente estimulados para isso em sua vida escolar anterior.”

De fato, era visível nas primeiras observações dessas aulas que alguns estudantes ora se excediam na narrativa oral, exagerando na descrição de detalhes que poderiam ser

suprimidos sem prejuízo à compreensão do texto, ora expunham apenas trechos da história, sem fazer alusão a aspectos importantes do enredo no desencadeamento dos fatos narrados. Nos textos escritos, muitos ainda tinham dificuldade em desenvolver seus escritos a partir da estrutura início, meio e fim. Corroborando com o que anunciara a professora, observei que, tanto no que se refere às atividades realizadas oralmente quanto às que utilizavam a escrita, aqueles que mais lentamente evoluíam no propósito do exercício eram justamente os que haviam chegado há pouco de outras escolas tradicionais ou aqueles que, conforme já anunciado, possuíam algumas dificuldades cognitivas.

Apontando outra estratégia a que recorrera para atuar naquelas dificuldades apontadas, a professora continua, em sua exposição. Explica que, ao longo de todas as séries que antecederam o 5º ano, o conteúdo das épocas, quando dissertativo, após a retrospectiva realizada no dia seguinte, era sintetizado em um texto escrito e exposto no quadro negro, para cópia. Inicialmente, nas primeiras séries, essa síntese era realizada por ela própria, a partir do que fora narrado na retrospectiva; mas, à medida que os estudantes iam adquirindo maior desenvoltura na produção escrita, eram gradualmente solicitados a participarem dessa elaboração - ora em parceria com a docente, ora sozinhos. A partir do 5º ano e, sobretudo, a partir do 6º ano, quando, além desses registros, os estudantes passaram a ser também solicitados a fazerem as composições livres, cada vez mais eram raras as vezes em que a professora, ela mesma, preparava o texto, cabendo, então aos estudantes essa tarefa. Novamente buscando inter-relacionar as diferentes habilidades de linguagem, esclarece que, também nesses momentos, procurava trabalhar com o grupo a necessidade de exercitar uma narrativa essencial e objetiva. Assim, enquanto na atividade anterior a proposta era partir da leitura para exposição oral e desta então para a escrita, aqui deveriam partir do que ouviram para então elaborarem oralmente um texto e depois reeditá-lo em linguagem escrita. Sobre esse trabalho, assim se pronuncia:

“agora [no 6º ano] raros são os textos que eu escrevo na lousa... Eu chego a escrever na lousa, no máximo, três textos numa época inteira. Texto meu, em que eles copiam o que a professora preparou. Mas agora, e cada vez mais, passo essa atribuição para eles, isso agora é um trabalho deles. O exercício é: eles ouvem a imagem que eu trago em uma aula, no dia seguinte fazem a retrospectiva desse conteúdo - ou seja, se expressam oralmente trazendo o resultado do trabalho da noite -, em seguida eles vão para o caderno de rascunho e escrevem o texto que narraram oralmente e, depois disso, eles leem para a classe inteira o que eles escreveram. Assim, eles têm a oportunidade de ouvir o que eles mesmos têm a dizer sobre aquilo (muitos ainda se corrigem, ou acrescentam uma coisa, a partir da contribuição da classe, ou reconhecem que está muito extenso, e que têm coisas que não

necessitam ser relatadas) e, por último, só depois de corrigir aquilo que fizeram no rascunho, o texto finalmente vai para caderno”.

A continuidade desse trabalho possibilitou aos estudantes um exercício cada vez mais consciente com relação à sua produção verbal. Principalmente no 6º ano, quando propôs uma intensificação nesse trabalho por compreender que, nesse momento, os estudantes estão mais disponíveis psicoemocionalmente para observar a partir de uma perspectiva mais objetiva, a professora esclarece que os estudantes avançaram bastante, e que esse trabalho de exercitar de forma inter-relacionada as habilidades de linguagem acabara por proporcionar que conquistas asseguradas em um âmbito da expressão verbal também fossem refletidas em outras instâncias:

“o que eu posso dizer até aqui, antes de terminar o primeiro semestre [do 6º ano], é que a expressão verbal deles melhorou, sim, e muito, tanto na escrita quanto na oralidade, depois que eles conseguiram dar o passo de construir um bom texto sozinhos. Durante os anos anteriores, eu os conduzia nesse processo, ‘segurando-os pelas mãos’. Eles necessitavam disso. À medida que foram aprendendo o caminho e se apropriando do percurso, comecei a ‘soltar-lhes as mãos’ - algumas vezes, no 5º ano, até me assegurar de que eles já podiam fazer a travessia sozinhos, como acontece agora no 6º. Nesse momento em que eles já podem pensar de um outro lugar, com maior consciência, que já podem olhar de fora, ouvir a si mesmo, aí sim, o buscar o essencial também na escrita pôde se concretizar. O que já estavam acostumados a fazer oralmente foi então muito útil para o que precisavam desenvolver na escrita. Então, acho que esse exercício de... ‘bom, eu não posso escrever tanto, não é’, ou então, ‘como na retrospectiva, eu não posso descrever todos os detalhes que foram mencionados’, também evolui para o ‘eu não posso usar só essa palavra, mas eu posso substituí-la por um pronome’, ou ‘ah, isso ficaria melhor se eu dissesse assim...’ e isso chega também, automaticamente, na própria expressão oral. Como você pôde perceber, eles amadureceram na qualidade das próprias construções das frases na linguagem oral”.

Mesmo a escrita e a oralidade tendo suas especificidades, de modo que não seria suficiente nem funcional investir unilateralmente nas estratégias de produção escrita para se desenvolver e estimular a expressão oral (MUNIZ, 1998; MARCUSCHI, 2002; 2004), ao se trabalhar com as quatro habilidades de linguagem de forma integrada, necessariamente pode-se atuar sobre o desenvolvimento da expressividade verbal desses indivíduos como um todo. Não se trata, pois, de direcionar o trabalho com a modalidade oral da Língua Portuguesa a partir dos usos linguísticos da modalidade escrita, nem de acreditar que a adequada expressão

oral deve corresponder à reprodução oral das condições idealizadas para um bom texto escrito (*idem*). Ao contrário, parte-se, na Pedagogia Waldorf, da compreensão que, uma vez que essas habilidades apresentam-se relacionadas no domínio da linguagem verbal do sujeito, e que a separação dos códigos oral e escrito possui um critério meramente didático, ao se trabalhar com um de seus pólos, alternadamente, acaba-se por atuar também no outro.

Beneficiando-se do fato de poder, como professora de classe, atuar com os estudantes em todas as épocas, trabalhando os conteúdos de todas as disciplinas que usualmente são abordadas na aula principal - e desfrutando do aspecto interdisciplinar do currículo Waldorf - a professora Marisa destacou algumas estratégias metodológicas adotadas para o trabalho com diferentes disciplinas que foram, simultaneamente, um pretexto para trabalhar o desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionadas ao domínio da linguagem.

Uma dessas atividades refere-se a uma proposição para o estudo da Botânica: uma vez que, no 5º ano, dá-se início ao trabalho com a observação das plantas (RITCHER, 2002), uma das tarefas propostas aos estudantes foi que, individualmente, cada um escolhesse uma árvore dentre as que circundavam a escola para que, uma vez a cada mês, fosse objeto de observação e retratada em desenho - exatamente como se encontrava no momento. Conforme já mencionamos anteriormente, trata-se da aplicação do método fenomenológico de Goethe ao ensino de Botânica, uma tônica das escolas de orientação steineriana. Assim, durante um ano, os estudantes puderam observar as mudanças ocorridas ao longo das estações na árvore eleita e, mesmo que não gostassem do que estavam vendo, necessitavam registrá-la exatamente como observado, em seu desenho. Conforme esclarece a docente,

“o trabalho aconteceu mais ou menos assim: se era inverno, e se no inverno as árvores estão sem folhas, por mais que eles pensassem ‘ah... eu queria tanto por uma folhinha...’, agora que já atravessaram o rubicão, e que já separam o que é o desejo deles e o que é a realidade externa lá fora, eles vão dizer para si mesmo: ‘mas eu não vou poder fazer a folhinha aqui porque não é isso que eu estou vendo’. E desenham a árvore com o essencial - e sem folhinha. Esse exercício é muito válido porque, por um lado, trabalha a percepção do detalhe, a busca do essencial e, por outro, possibilita o exercício de se ater ao que vê, e de ter que reproduzir fiel e exatamente isso que se vê. De acordo com meu ponto de vista, quando eles exercitam esse olhar mais objetivo e retêm o essencial em um domínio que seja, isso também se registrada como possibilidade de acontecer em outros domínios. Porque se eles aprendem a retratar fielmente o que veem, é o ato de saber destacar o essencial que está em jogo, e isso vai se refletir no desenho, claro, mas também repercute na expressão deles. Então, apesar de não estar diretamente voltada à linguagem verbal, o exercício trabalha elementos que são importantes também para a oralidade e a escrita”.

Também na Zoologia, o conteúdo do estudo dos animais trouxe a possibilidade de atuar em paralelo no desenvolvimento de habilidades expressivas dos educandos, chamando-os a exercitar não apenas a capacidade de observação e descrição, como também o poder de síntese e de objetividade. Assim, ao dar seguimento ao estudo dos animais iniciado no 4º ano, por ocasião da época de Zoologia no 5º ano, a professora destacou a águia como um dos três animais que, desta vez, serviriam como conteúdo de estudo. Após ter construído imagens sobre esta ave e ampliado o repertório dos estudantes acerca das características desse grupo de animais, estabelecendo, gradualmente, um estudo comparativo entre as aves de rapina, terrestres e de canto; após ter convidado os estudantes para um grande passeio pelo bairro Demétria com a finalidade de proceder à observação dos pássaros, com o apoio de uma bióloga; e após ter realizado, em parceria com os estudantes, uma pesquisa coletiva sobre mais um pássaro (o Beija-flor), solicitando que o extraíssem, na pintura em aquarela, de um ambiente com flor, a professora propôs que, individualmente, cada um elegeisse um pássaro da região, dentre os que foram destacados no passeio, para pesquisa.



Figura nº 20: Aula do 5º ano em uma época de Zoologia.
Foto: Dulciene de Andrade

Conduzindo os estudantes ao longo de um semestre através de um percurso metodológico que incluiu a observação do pássaro em seu ambiente; a imitação do seu canto; a enumeração de aspectos observados com relação ao pássaro e seu ambiente; o desenho do pássaro; a exposição verbal dos elementos relevantes acerca do pássaro e seu ambiente; a professora, enfim, solicitou desses estudantes a sistematização e organização desses elementos em um texto escrito descritivo. Muitas sessões de socialização dessa produção foram realizadas nas aulas avulsas de Língua Portuguesa, com o objetivo de aprimorar essa produção textual individual, até que fosse redigida a versão final desses textos. A grande, surpresa, porém, só fora anunciada ao final: por ocasião da reunião semestral com os pais, esses estudantes deveriam expor oralmente (individualmente ou em duplas, caso seus pássaros fossem coincidentes) o resultado de suas pesquisas para aquele público.

Assim como acontecia com o Teatro ou com as apresentações no Gramadão, aqui também o objetivo foi proporcionar um momento de exposição oral para um público não fictício, para uma efetiva plateia. A novidade, porém, é que, desta vez, não se tratava de uma exposição de uma atividade artística, envolvendo diferentes linguagens, mas de um texto informativo trabalhado como conteúdo formal, que deveria ser exposto através da linguagem verbal. A pesquisa sobre os pássaros, embora relativa aos conteúdos de Zoologia, fora trabalhada, desta forma, também como meio de se proporcionar a esses estudantes o exercício de busca do essencial, da clareza, da objetividade em um texto oral e escrito. Desta vez, porém, foram os resultados da pesquisa que conduziram a uma breve exposição oral, a partir da qual se trabalhou a produção de um texto escrito e, desse processo, das informações sistematizadas no texto escrito, se procedeu à apresentação oral para um público real.

É importante mencionar que, embora tenha cumprido um papel essencial na organização das informações, o texto escrito não fora reproduzido oralmente nessa apresentação pública, ou seja, não se tratou, aqui, de uma atividade na qual os estudantes simplesmente tivessem utilizado a linguagem verbal para anunciar um conteúdo de um texto escrito, como se faz na leitura e/ou na apresentação de textos previamente memorizados para apresentação. Assim, essa atividade mostrou-se fundamental tanto para treinar a produção oral de um texto informativo elaborado no momento de sua enunciação (mesmo que a partir de informações já sistematizadas em um texto escrito), quanto para favorecer, mais uma vez, o exercício da exposição pública e, conseqüentemente, do controle do medo e da timidez muitas vezes característicos nessas situações.

Beneficiando-se do viés interdisciplinar que caracteriza e orienta o currículo Waldorf, também na época de Física, considerada um dos pontos altos do currículo do 6º ano, a

professora Marisa atuou de modo a buscar, ao mesmo tempo, trabalhar os conteúdos formais da disciplina e desenvolver habilidades relacionadas ao potencial comunicativo e expressivo dos estudantes.

Como vimos, nessa época de seu desenvolvimento, o púbere desenvolve a capacidade de ver o mundo através do aspecto da causalidade. Entretanto, para cultivar o seu pensar qualitativo e para que não se favoreça o rompimento da relação recíproca entre o ser humano e o mundo, o ensino de Física, nesta orientação pedagógica, não recorre à abstração das teorias e/ou dos modelos, mas sim à vivência e observação dos fenômenos. Durante toda a época, pois, os conteúdos formais desta disciplina, relativos à Acústica, à Óptica, à Termologia e ao Magnetismo foram apresentados a partir de experiências diárias (aproximadamente cinco dias para cada um desses quatro assuntos) que, após serem vivenciadas através de procedimentos claros e simples, deveriam ser relatadas por escrito (inclusive esclarecendo quais os passos realizados na observação e as conclusões extraídas dessas vivências), no mesmo dia, ao final dos procedimentos e oralmente, na retrospectiva, no dia seguinte, antes que se procedesse a uma nova vivência. Os relatos abaixo, exemplares dessas produções dos estudantes, ilustram esse procedimento:

Relato nº1, referente à primeira aula da época de Física: introdução aos fenômenos acústicos básicos:

Hoje, dia 17 de agosto, primeiro dia de aula depois das férias de julho, começamos a época de Física pela primeira vez. A professora Marisa pediu que nós fechássemos os olhos e com um martelinho de madeira começou a bater em algumas coisas (sic) de materiais diferentes e nós tínhamos que adivinhar pelo som do martelo batendo no objeto de que material era feito o objeto (o que era).

Então ela bateu em um ferro mais grosso e depois em um mais fino e nós observamos que quanto mais ferro mais grave e mais abafado é o som. Depois bateu em um pedaço de madeira tratado e em um tronco encontrado no chão e o som era bem mais opaco no tronco encontrado no chão e mais agudo no pedaço de madeira tratado.

Logo em seguida a professora bateu em uma placa e em uma caneca de bronze e em duas xícaras de louça idênticas, só que uma estava rachada e a outra inteira, e por isso tinham sons diferentes. Depois a professora fez a mesma coisa com dois tubos de ensaio, de vidro, e o [tubo] rachado ficou com um som parecido com o de um plástico.

Também rasgou e amassou diferentes tipos de papel: primeiro papel cartão que tinha o som mais grave e abafado, depois uma cartolina que tinha o som já menos grave, e por último o papel seda que é meio agudo, mas não exatamente (sic).

E por fim bateu com seu martelo na parede e dependendo do lugar o som era diferente: em lugares da parede que eram ocos o som era mais opaco. (Ivana)

Relato nº2, referente à primeira aula da época de Ótica:

Hoje é o primeiro dia da parte de Ótica na época de Física. Tivemos 3 experiências: primeiro nós fomos até o refeitório e de olhos vendados e fechados, com a luz apagada, tivemos que arrumar cadeiras em um semicírculo, o que foi muito difícil sem enxergar. Depois a professora Marisa pediu que tirássemos a venda dos olhos e acendeu uma vela: vimos que (lógico) é a luz que nos permite ver e enxergar. Nossa experiência mostrou que a luz é invisível e que só enxergamos o que é iluminado por ela.

Para a segunda experiência, nós voltamos para a nossa sala de aula e lá havia um retro-projetor. A professora Marisa projetou uma esfera, um retângulo, um cilindro e um cubo e vimos que somente a esfera é que tem sua própria sombra sempre refletida em mais de uma posição. O retângulo de frente dava (sic) a sombra de um quadrado e de pé a sua própria forma. Já o cilindro, deitado de frente (sic) nos mostrava um círculo e de pé seu próprio formato. Por fim, o mais interessante: o cubo. Ele nunca se mostrava ele mesmo, em algumas posições a sua sombra era de um quadrado e em outras de um hexágono.

Por último, a professora mostrou um papel que era metade preto, metade branco. No branco havia um círculo preto e vice versa. Ela mostrou o papel em vários ângulos da sala e em cada lugar um parecia maior do que o outro. No final, chegamos a conclusão de que era apenas uma ilusão de ótica, as duas tinham o mesmo tamanho. Percebemos que na experiência o preto parece que se encolhe, se contrai, e o branco se espalha, se expande. (Guilherme)

Relato nº3, referente à segunda aula da época de Ótica:

Hoje é o nosso segundo dia de Ótica, na Física.

Novamente com o retro-projetor, fizemos uma experiência: a Marcela, que estava de casaco vermelho, vestiu uma bata vermelha e tínhamos que fixar bem os olhos no vermelho com a luz do retro-projetor voltada para ela, por 1 minuto, e depois olhar diretamente para um pano branco: no branco, nós vimos a cor verde.

Na segunda parte, eu fui segurar um pano verde, lá na frente da sala, com a luz do retro-projetor batendo (sic) no pano. Quando os outros que estavam assistindo olharam para o pano branco, viram o vermelho, ou seja, aconteceu o contrário.

E essas são duas interessantíssimas cores complementares!!! Uma é a pós-imagem da outra. (Maria)

Como pudemos observar, além de cumprirem um papel fundamental de possibilitar aos estudantes a reflexão, a organização e a sistematização dos conteúdos específicos da disciplina, o procedimento de descrever oralmente e por escrito as experiências vivenciadas, mais uma vez, exercitou nesses estudantes a capacidade de síntese e de descrição objetiva e essencial, tanto na linguagem escrita quanto na oral - já que relatos correspondentes aos conteúdos desses textos eram narrados coletivamente no dia seguinte à redação individual dessas produções escritas.

Cabe ainda, a título de finalização desse tópico, mencionar uma intervenção proposta por ocasião da época de Língua Portuguesa no 6º ano. Trata-se de uma atividade que, embora tenha tido como objetivo trabalhar um conteúdo formal relacionado à linguagem, que é o discurso direto e indireto, o fez através de uma atividade prática que possibilitou estimular na criança a percepção e o treino das diferenças entre o expressar o seu próprio pensamento e o transmitir o que ouviu de outras pessoas - neste caso perseguindo com o máximo de fidelidade o discurso original do outro. Assim, em grupos de três, um estudante teria a função de contar algo que aconteceu no dia anterior, e os outros dois deveriam apenas ouvir o que foi narrado, com o máximo de atenção. Num segundo momento, caberia a um dos ouvintes a reprodução fiel do que fora narrado pelo primeiro, e, ao outro, apenas a função de corrigir o seu colega, caso necessário, na tentativa de reproduzir fielmente o que fora narrado. Ou seja, o primeiro narrador já não mais poderia intervir para corrigir eventuais equívocos na reprodução de sua fala, pois essa tarefa caberia, nesse segundo momento da atividade, apenas a um dos ouvintes. Segundo a professora,

“é lógico que eu pretendo trabalhar nessa atividade a apresentação do discurso direto e indireto, o expressar a sua própria opinião ou a de outra pessoa, claro, mas também tem outros objetivos, como treinar a audição e a atenção para extrair tanto o detalhe quanto o essencial. E, ainda, tem o propósito de treinar a reprodução objetiva e exata do que foi dito, servindo como um grande exercício para dominar o ímpeto de dizer apenas o que se quer dizer, ou de dizer de qualquer modo. Então, se o ouvinte [que é segundo narrador] acrescentar um adjetivo que o narrador [primeiro] não disse, o ouvinte [aferidor] pode corrigir: ‘não, ele não disse isso não, não era tal coisa, você é que está dizendo isso’. (...) Eles também precisam trabalhar o conter-se e ser fiel ao que o outro disse e, também, o saber ouvir e respeitar quando o outro está falando. E tudo isso, a meu ver, é fundamental para uma boa expressão oral”.

Igualmente atuando no treinamento da elaboração de um relato conciso, objetivo e essencial do que fora exposto, essa atividade também se mostrou muito oportuna para exercitar outros aspectos apontados enquanto dificuldades relacionadas à expressão oral dos estudantes, quer identificadas pontualmente em alguns educandos “da casa” (e/ou associadas àqueles que apresentam problemas de ordem cognitivo e emocional), como a dificuldade de ouvir, de se concentrar para reter informações expostas oralmente; quer atribuídas àqueles que não iniciaram o fundamental nesta ou em outra escola Waldorf, como dificuldade de respeitar os turnos de fala alheios. Uma vez que os papéis atribuídos a cada estudante determinavam previamente o momento exato de atuação de cada participante no espaço de enunciação, esses

educandos necessariamente eram chamados a exercitar o controle consciente do seu ímpeto de falar em detrimento de seus interlocutores. E, ainda, para conseguirem reproduzir com fidelidade o que fora exposto pelo colega, era imprescindível ouvi-lo atentamente.

Em algumas situações ocorridas ao longo do período de observação destinado à pesquisa empírica, registrei que havia também sempre a intenção de chamar esses educandos para o relato do essencial e do objetivo, de modo a fazê-las compreender que é diferente o expressar sua opinião ou sua visão sobre o que narram (ou seja, falar a partir do seu julgamento sobre o que ocorreu), e simplesmente falar o que aconteceu. Em uma dessas situações, após retornar de uma licença por problemas de saúde, a professora solicitara que os estudantes narrassem para ela como transcorreram as aulas ministradas pela professora substituta em sua ausência. A classe, portanto, começa a narrar um episódio desagradável ocorrido com um grupinho deles, mas, ao invés de relatar apenas os fatos, trazia também suas concordâncias ou discordâncias às atitudes tomadas pelos colegas, ou então, apontava o que um ou outro fez ou deixou de fazer. Intervindo na narrativa, a professora sinalizou que gostaria de ouvir apenas o que aconteceu, de modo que, naquele momento, as impressões pessoais ficassem guardadas. E o mais importante: que cada um falasse apenas de si e de sua contribuição no episódio.

Também em episódios extracurriculares, como no caso de um específico envolvendo uma desavença ocorrida entre alguns estudantes no recreio, vale mencionar que, quando cada uma das partes envolvidas chegava para lhe contar o que a outra parte lhes fizera - obviamente com toda uma carga de julgamento associada ao relato - a professora também se posicionava e, de modo similar, pontuava a necessidade de que cada um falasse apenas o que havia acontecido. Assim comenta o fato:

“estimular a consciência sobre a expressão pessoal, buscar diferenciar o que é opinião do que é fato é um exercício que também estimula a expressão essencial e objetiva, e é algo que a escola Waldorf faz, como um todo, não só nessas horas em que trabalhamos isso no currículo, mas inclusive nessas situações que não fazem parte do currículo, do conteúdo, como numa briga no recreio... Como o professor conduz isso é muito importante. Eu costumo sempre, nessas ocasiões, conversar com eles: o que aconteceu? A criança precisar se colocar, contar o que aconteceu... Isso é um treino enorme, Dulciene. Inclusive, para percepção de si mesmo e do que é externo a si, porque uma coisa é *contar como ele vê que aquilo aconteceu*, outra é *falar o que aconteceu*. Peço sempre que cada um conte o ocorrido sem omitir opinião - e por outro lado, que falem de si. E isso, claro, é uma forma de eles aprenderem a olhar para si, de assumirem suas ações, e, ainda, de aprenderem a diferenciar o que eles acham que ocorreu do que o que de fato ocorreu”.

Por outro lado, destaquei nas sessões de observação que, invariavelmente, a professora atuava no sentido de desenvolver uma consciência sobre a necessidade de se partilhar o espaço de enunciação, de respeitar o momento em que o outro está falando, de ouvir com atenção a exposição alheia - como também de estimular que cada um buscasse um controle sobre a extensão de sua fala de modo a também possibilitar a participação de outrem.

Manifestando-se a respeito, a professora esclarece que, mesmo estudantes a quem tem acompanhado desde o início do fundamental, e que atualmente se destacam por uma maior facilidade com relação à expressão oral, em algumas passagens de sua trajetória escolar, já tiveram seus momentos de confundir o estímulo dado à expressão oral no cotidiano escolar Waldorf com o deixar falar o que se quer e quando se quer - algo que é muito comum, conforme já pontuado, àqueles que chegaram para a classe recentemente. Como narrara a professora, no 2º ano houve uma estudante [a Daniela] que, entusiasmada com a sua conquista com a tabuada, empolgou-se tanto que muitas vezes queria responder o cálculo do colega, necessitando de um limite claro da professora nesse sentido. Outra [a Marcela], que se tornou muito tímida no início do fundamental, adquirira, também no 2º ano, um comportamento totalmente antagônico, passando a interferir a todo momento na fala docente, dando palpites, falando ao mesmo tempo, exagerando na participação oral. Segundo a docente,

“é um perigo muito grande na escola Waldorf o confundir liberdade com falta de limites. Então, conduzir o meu aluno para o exercício da liberdade, que é a meta de todo ensino Waldorf, não significa deixar o meu aluno fazer o que ele quer, nem falar o que ele quer e quando quer. Não é isso. Eles terão, sim, a liberdade de poder falar nos momentos destinados para isso - e nesse currículo alternam-se, como um grande respirar, o momento de o professor falar e o momento de o aluno falar. É muito importante isso! A própria estrutura da aula de época traz isso claro: na retrospectiva, quem fala são os alunos e o professor ouve. Na hora da nova imagem, quem fala é o professor e os alunos ouvem. E eu preparo a minha aula do dia seguinte a partir do que eu ouvi e eles trarão a retrospectiva no dia seguinte a partir do que eles ouviram. (...) Então, quando alguns alunos não atentam para esse ritmo, eu os sinalizo. Talvez você tenha percebido, eu digo: ‘agora fulano está falando, espere sua vez, por favor’ ou então ‘agora sou eu que falo’. E, também, proponho exercícios com aqueles que você identificou em meu planejamento, que exigem deles um esforço para o saber ouvir, quando a vez for de ouvir, e saber se colocar com precisão e moderação, quando for a vez de falar. Faço isso hoje, com esses estudantes novos que ainda não têm internalizadas essas nossas regras, mas também já fiz lá atrás, com os estudantes antigos na escola, quando necessário, como com a Daniela e a Marcela. As duas refletem o resultado positivo desse trabalho, pois ambas são, hoje, excelentes falantes e excelentes ouvintes. Eu não considero que uma pessoa que saiba falar muito e não sabe ouvir tenha uma boa expressão oral, porque eu acredito que o expressar oralmente bem requer também saber ouvir bem o pensamento do outro, a expressão do outro - e isso é uma coisa

que eu trabalho, tento trabalhar muito com meus alunos. Vejo, Dulciene, que hoje em dia, as pessoas mal esperam o outro falar e já estão revidando; na verdade, elas não estão ouvindo o outro, apenas ouvem a si próprias, pois quando o outro está falando, já estão elaborando o que vão retrucar! E esse ensinamento nosso, aqui, cada aluno vai carregar para a vida depois, vai ser um aprendizado que vai se repercutir no social. Convivemos em sociedade e tudo o que aprendemos tem também esse fim”.

Pela riqueza das informações apresentadas, mesmo consciente da extensão desse excerto, optei por mantê-lo na íntegra, para poder exemplificar a compreensão que essa orientação pedagógica possui sobre o ouvir, enquanto uma das habilidades relacionadas à linguagem oral, e igualmente destacar outro relevante aspecto no que concerne ao binômio Pedagogia Waldorf e expressão oral: a relação implícita existente entre a estrutura de uma aula de época na Pedagogia Waldorf e a dinâmica inerente à comunicação oral.

De fato, toda a organização da aula principal, que ocupa, no currículo, a primeira parte da manhã, parece trabalhar, subliminarmente, a consciência acerca dos dois pólos da comunicação oral. Seguindo a mesma disposição de um diálogo, essa aula é toda estruturada de modo a configurar uma harmônica alternância entre o falar e o ouvir, nos quais se revezam professor e estudantes. Assim, enquanto na parte relacionada ao *pensar*, na qual se dá a retrospectiva, os estudantes detêm a palavra, na etapa seguinte, relacionada ao *sentir*, cabe ao professor apresentar, em forma de imagem, o conteúdo. Novamente, após a etapa do *querer*, na qual o estudante trabalha o aspecto volitivo com as atividades de desenho e de escrita, dá-se início, na etapa da *história* (na qual é narrado o material narrativo), a uma nova retrospectiva realizada pelos estudantes - desta vez referente ao trecho da história do dia anterior -, seguida, finalmente, pela continuação da narrativa pela professora.

Como pudemos observar, todo o plano de ensino e/ou o planejamento pedagógico da professora da classe para o 5º e o 6º ano, assim como as estratégias e procedimentos efetivamente observados ao longo das 60 horas de observação em sala de aula, demonstraram atuar muito consciente e favoravelmente no desenvolvimento da expressão oral dos estudantes - inclusive no que diz respeito ao atendimento àquelas dificuldades diagnosticadas por ocasião da sondagem inicial do desempenho expressivo desses estudantes.

Em primeiro lugar, o grande respeito - quase uma reverência - que a professora demonstra por cada um desses estudantes, valorizando e estimulando suas colocações

peçoais, como a considerar cada fala como o indício de algo muito precioso e singular que o estudante vem a ofertar para o mundo, é um fator que, indiscutivelmente, institui um ambiente muito favorável ao desenvolvimento expressivo dos educandos. Esses estudantes demonstram em seu olhar, em sua expressão facial, no interesse e na alegria manifestos uma grande sensação de pertencimento a esse ambiente escolar e, certamente não apenas pela própria adequação do currículo às suas necessidades anímicas, mas inclusive por essa postura e atitude da professora, sentem-se confortáveis e acolhidos para expressarem suas ideias, seus pensamentos, seus sentimentos, manifestando-se cada vez mais com naturalidade, segurança e autoconfiança.

Essas qualidades, entretanto, foram igualmente estimuladas diariamente na própria parte rítmica da aula que, como vimos, além de trabalhar as habilidades comunicadoras da fala (como articulação, dicção, tom de voz, postura) e favorecer a expressão pessoal (com as atividades artísticas da recitação, do canto, da flauta, etc), possibilitou o exercício regular de exposição pública, dando-lhes a oportunidade de se confrontar com a timidez e o medo de se expor, identificados como um grande limitador da expressão oral de alguns estudantes da classe sujeito desta pesquisa. Neste sentido, vale destacar também a importância fundamental das duas atividades teatrais realizadas no 5º ano e o Circo do 6º ano.

Ao incorporar ao cotidiano escolar essas atividades de cunho artístico, estético e lúdico, de modo a incluir o corpo, a arte, as emoções e os sentimentos num espaço onde, tradicionalmente, desde o advento do cientificismo, esses elementos têm ficado alheios ao espaço da sala de aula, o planejamento e a práxis docente evidenciaram um grande investimento no desenvolvimento da expressividade de seus educandos. Esse, porém, não foi o único aspecto que se destacou, conforme vimos acima, no que diz respeito às estratégias e procedimentos adotados para desenvolver a expressão oral dos estudantes. As sessões de observação e a análise do plano de ensino e do planejamento das aulas da docente também deixaram transparecer uma profunda compreensão de aspectos imprescindíveis para também desenvolver especificamente as habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes.

Longe de se restringir ao que preconizam as orientações curriculares, conforme explicitado no tópico anterior, a compreensão da necessidade de se trabalhar com o mesmo cuidado e planejamento as quatro habilidades linguísticas básicas (o ouvir, o falar, o ler e o escrever) para que se possa desenvolver a linguagem verbal dos educandos de forma global foi algo que se destacou notoriamente no planejamento e, inclusive, na atuação docente. De fato, houve um significativo investimento em cada uma dessas habilidades e, ainda, uma clara disposição de relacioná-las no trabalho escolar como um todo, através do aspecto

interdisciplinar - assim como elas se mostram vinculadas no exercício cotidiano do usuário da língua. Evidentemente, esta postura adotada denota uma clara compreensão de que não apenas a linguagem escrita, mas, também, a linguagem oral, não se desenvolve espontaneamente, sendo necessárias ações pedagógicas regulares e planejadas para tal fim.

No que tange à linguagem oral, e ao desenvolvimento das habilidades de falar e de ouvir, as atividades foram distribuídas de modo a exercitar tanto a produção oral quanto a audição ativa. O recurso da retrospectiva, a apresentação da pesquisa realizada a um público, as atividades de conversão de textos escritos em textos orais, as atividades que treinam as diferenças entre o expressar o próprio pensamento e o de outrem, enfim, são exemplos de intervenções planejadas para trabalhar aspectos discursivos do falar, através das quais o estudante, além de familiarizarem-se com as situações de exposição oral também em situações não cênicas, experimentam a construção e reconstrução do seu próprio discurso. Ademais, essas estratégias exercitam intensamente a capacidade de síntese em tempo real ao do ato de enunciação, atuando, inclusive, na dificuldade de se ater ao objetivo e essencial - limitação que, conforme já anunciado no diagnóstico inicial da expressão oral dos estudantes, fora identificada sobretudo nos estudantes recém chegados à escola.

Merece destaque especial, aqui, as ações pedagógicas planejadas para desenvolver a habilidade de ouvir e, deste modo, também intervir em outra das dificuldades relacionadas à linguagem oral, novamente observada especialmente nesse mesmo grupo de estudantes: a dificuldade de respeitar os turnos de fala alheios.

De fato, em nossa sociedade atual, uma vez que as interações dialógicas comumente têm-se caracterizado, sobretudo, como mais uma das modalidades de exercício de poder, dificilmente os interlocutores demonstram-se abertos a uma autêntica e produtiva conversação, sem interromper uma ideia que está sendo anunciado por outrem, ou sem interromper o fio de um pensamento que está sendo gestado pelo seu parceiro de enunciação. Busca-se, na maioria das vezes, fazer predominar o próprio pensamento, dando-se início a um verdadeiro duelo de opiniões, em que os envolvidos na comunicação, infelizmente, não demonstram um verdadeiro desejo ou interesse em ouvir o que o outro expressa. O sentido essencial do ouvir¹⁷⁷ - que é bem diferente da função passiva de escutar - encontra-se bastante desvirtuado, pois a atitude de silêncio interno, que é fundamental para o exercício ativo dessa habilidade, parece não ter (mais) significado nas interações comunicativas: não se ouve de forma atenta, apenas se espera (quando se espera) a própria vez de falar.

¹⁷⁷ CF. BURKHARD, 2001.

Como menciona a professora, o que verdadeiramente aprendemos, levamos para a nossa vida - e para a nossa atuação em sociedade. Uma vez que, em nossas escolas, não somos estimulados a ouvir ativamente (já que usualmente não são propostas estratégias planejadas para que esta habilidade seja exercitada, de modo que apenas exercitamos passivamente esse ouvir, enquanto uma função exclusivamente discente), é natural que também não saibamos, enquanto membros da sociedade, nos colocar frente a uma situação de interlocução com essa capacidade¹⁷⁸. Reproduzimos, pois, em nossas interações, o que a escola (e muitas vezes também a família) tem nos ensinado ao longo de nossa formação.

Ao buscar exercitar nos seus educandos a prática do falar e silenciar, para desenvolver o ouvir ativa e atentamente, a professora ilustra, através de sua prática, conforme pudemos observar, o grande investimento que, na Pedagogia Waldorf, é realizado com o intuito de desenvolver o potencial comunicativo de seus estudantes e, sobretudo, estimular uma comunicação efetiva e eficaz em sociedade.

6.4.3 O diagnóstico final da expressão oral dos estudantes

Nesta etapa final da análise dos dados da pesquisa empírica, as técnicas de coleta, como as doze horas de observação sistemática, a pesquisa em relatórios de avaliação dos discentes e as entrevistas semiestruturadas realizadas tanto com a docente quanto com os estudantes, possibilitaram configurar um diagnóstico final da expressão oral dos estudantes sujeitos desta pesquisa. O objetivo, aqui, foi identificar os efeitos das intervenções pedagógicas realizadas pela professora da classe durante os dois anos letivos ao longo dos quais transcorreu esta pesquisa e, em especial, verificar se houve algum progresso no que diz respeito às dificuldades localizadas por ocasião do diagnóstico inicial da expressão oral dos estudantes matriculados no 5º ano da Escola Aitiara.

Questionada sobre a condição do grupo com relação ao potencial comunicativo e expressivo após o trabalho pedagógico desenvolvido no 5º e no 6º anos letivos, a professora da classe esclarece que

¹⁷⁸ Conforme esclarece Marshall Rosenberg (2006), ex-discípulo de Carl Rogers, PHD em Psicologia Social pela Universidade de Wisconsin (Madison, EUA), e fundador do *Center for Nonviolent Communication* - uma organização não governamental sediada na Califórnia que atua em diferentes países do mundo com o objetivo de introduzir programas de paz -, saber ouvir o que está sendo dito pelo outro é uma das mais difíceis tarefas de nossa época.

“eles cresceram muito na expressão oral, assim como eles cresceram na expressão escrita. (...) No todo, de um modo geral, eu vejo todos já muito bem, nessa questão da linguagem oral, principalmente no aspecto da organização do pensamento, no ‘como eu me coloco para ser bem entendido’. Até mesmo aqueles alunos que têm maiores dificuldades, como a Carina, por exemplo, com todas as suas dificuldades e até os seus desafios que são físicos, que estão além de qualquer outra coisa, ela também consegue, hoje, falar mais, se expressar melhor, se fazer compreendida.”

De fato, as observações atestam que, desde uma postura mais solta e mais confiante na hora dos versos individuais ou das recitações, passando por um maior domínio da gesticulação corporal e um maior controle do tom de voz, até a segurança geralmente manifesta nas situações de interação e/ou apresentação oral em classe, os estudantes, ao final do 6º ano, demonstraram um maior domínio com relação às suas habilidades comunicadoras. Também a qualidade de seus enunciados tem merecido destaque por sua clareza, organização e estruturação, como deixam transparecer não apenas a retrospectiva de História reproduzida no tópico anterior, mas, inclusive, alguns excertos extraídos das entrevistas concedidas para esta pesquisa, quando os estudantes se expressam sobre aspectos relacionados à sua vida escolar:

Ivana¹⁷⁹: [Os meus pais escolheram essa escola para mim] porque eles queriam uma escola diferente, que formasse uma pessoa diferente, com um comportamento diferente. Eles queriam uma escola diferente de todas as escolas tradicionais que tem em Botucatu, que são todas iguais. Meus pais tiveram uma experiência muito ruim com as minhas irmãs mais velhas, que estudaram no Colégio X. Lá era tudo muito acadêmico (!), assim, era só prova, prova toda semana, e elas ficavam muito estressadas. Desde o 1º ano, elas bem novinhas, já tinham que fazer provas, essas coisas, eles não faziam o ensino pensando, assim, na pessoa que ia ser (*sic*) no futuro, só iam dando matéria... e ... era tudo apostilado, e meus pais não gostavam disso. Eles queriam uma escola diferente, para eu poder brincar mais, por que eu era muito pequena e eles não queriam que fosse como aconteceu com minhas irmãs. Se eu fosse para outra escola eu já ia começar a aprender coisas e eles queriam que eu tivesse mais oportunidade de brincar.

Gabriel: [Eu gosto de estudar na Aitiara] porque o ensino aqui é de um jeito diferente. Tem outras escolas com outros métodos, né, tudo basicamente decorado... Mas aqui eles têm uma preocupação maior com os alunos do que nas outras escolas. Aqui eles prestam muita atenção na gente... o jeito que os professores tratam seus alunos, eles são como tutores mesmo, eles ajudam

¹⁷⁹ Observe-se que, quando os textos em destaque referirem-se a falas dos próprios estudantes da classe sujeito da pesquisa, eles serão anunciados nominalmente, no início das falas, como o que ora ocorre. Entretanto, quando se tratar da fala da professora sobre diferentes estudantes, o nome desses estudantes estará indicado entre colchetes - como ocorrerá até então.

muito, tanto na escola quanto também em assuntos pessoais, às vezes quando está interferindo. Mas eu fui para Belém do Pará, eu passei um ano lá. Eu até gostei da escola de lá, sabe, a escola até ensinava as coisas, os professores sabiam o nome dos alunos... Daí quando eu vim para cá de volta, eu quis ir para o Colégio Y, porque eu também gostei muito da outra escola do Pará e quis mudar de escola aqui também, porque eu vi que coisas que eu tinha aprendido no 5º ano no Pará, na Matemática, aqui na Aitiara ainda era (*sic*) totalmente nova para os meus colegas. No Pará eles estavam trabalhando conteúdos no 5º ano que aqui só se vê no 6º ano. E eu queria aprender essas coisas mais rápido do que a gente aprende aqui, né? Então eu falei com meus pais e passei dois meses lá no Colégio Y, daí eu não agüentei e vim para cá de novo. Era muito chato lá. Era sem graça. Os amigos lá eram muito chatos - eu, na verdade, nem tinha amigos mesmo lá - e foi horrível, os professores nem sabiam o meu nome! E tinha prova de 15 em 15 dias; trabalho, todo dia quase! Só botavam a gente para decorar, decorar, decorar... Aqui tem também umas matérias que eu não gosto muito, como Euritmia, Trabalhos Manuais - assim, eu gosto quando é argila, só que eu não gosto de costurar... não gosto. Não sei exatamente porque, mas nunca gostei disso. Mas aqui tem muita coisa legal, como Teatro, Pintura, trabalhar com madeira, Jardinagem... tem coisas que ninguém vai aprender fora da escola, que aqui ensina... por isso que eu hesito ainda... Mas no colegial eu quero mudar de escola, eu quero aprender outras coisas, quero ir para São Paulo.

Daniela: Eu tenho bastante [facilidade de dizer o que eu penso e o que eu sinto para meus colegas e para a professora] sim. A maior parte das pessoas da sala tem essa facilidade sim, de se expressar, de dizer o que pensa, tem bastante facilidade de contar as coisas para a professora, não guarda muito para si... Mas nem todo mundo da minha sala é assim. Tem uns que tem vergonha de falar na frente, para os outros, tem uns que tem vergonha de interpretar, de recitar, tem outros que nem falam, se você não chamar. Mas agora a gente está amadurecendo mais, então é normal, né, que o modo de se expressar, a oralidade, está (*sic*) se tornando mais fácil para mais gente. Antes, eu mesma não tinha facilidade, eu era muito envergonhada, agora estou mais desinibida, não é? Mas antes, do 1º ao 4º ano, eu tinha muita dificuldade, eu guardava quase tudo pra mim. Foi do quinto ano em diante que eu fui tendo mais facilidade de contar as coisas para as pessoas, de falar o que eu pensava. Por que eu não tinha facilidade? (pausa) Eu acho que foi porque... teve uma coisa que aconteceu comigo no Colégio X... tinha uma coleguinha que me irritava, lá, às vezes... Um dia, ela puxou o meu cabelo e eu dei um tapa nela. A professora não quis ouvir o que eu tinha para falar, que ela é que tinha puxado meu cabelo antes, e me trancou na sala. Eu tinha quatro aninhos, ela me trancou na sala por um tempão e isso (*sic*) eu fiquei chorando lá, por muito tempo, e eu não contei para minha mãe até eu sair da escola. Eu acho que eu fiquei com medo de falar as coisas... acho que isso dificultou muito... (...) Mas no 4º, 5º ano, eu comecei a ter mais facilidade. Foi mais no quinto ano, que teve até um trabalho muito legal que a gente fez, o Boi de Mamão, que me ajudou muito a me soltar. Um teatro de bonecos muito interessante, um teatro musical, que a gente fez na festa junina.

Além da clareza e organização na exposição do pensamento, esses trechos evidenciam a capacidade de reflexão e/ou auto-reflexão desses estudantes, púberes de 12 anos, que

expõem com fluidez e desenvoltura o que pensam, o que sabem, o que querem, o que gostam e o que não gostam, demonstrando vivenciar um processo de apropriação de um discurso autônomo.

O processo de conquista de maior espontaneidade e autoconfiança para a exposição oral, quer no contexto das atividades relacionadas à Arte da Fala, quer nas situações em que a linguagem oral era requisitada em seus aspectos discursivos, também pôde ser observado em muitos dos estudantes que, por ocasião da sondagem inicial, foram destacados por apresentarem algumas limitações expressivas em função da timidez. Os relatórios da docente assim sinalizam:

[Ana Teresa] No início do ano, ainda recitava seu poema com a cabeça baixa e voz tímida, mas ao longo dos dias ganhou bela postura e voz mais segura. Outra bonita conquista foi a segurança com que fez suas apresentações orais neste ano. (...) No 1º semestre, participou com desenvoltura do Boi de Mamão, e também da peça para os padrinhos “A capital Federal”, que eles próprios prepararam como presente para o 12º ano. E, no 2º semestre, desde a apresentação da pesquisa individual sobre os pássaros até o Teatro Grego no final do ano, sua postura foi de interesse e confiança. (5º ano)

Foi lindo observar o caminho que fez com o violino. Geralmente não quer mostrar sua voz, mas no coral da tarde, decidiu cantar a 2ª voz. (...) Ela tem muitas capacidades guardadas que lentamente começam a se expressar.

No processo do circo, nas primeiras oficinas, ficou bem insegura e até evitou participar de algumas atividades. Ao longo dos meses, seu desenvolvimento foi visível, e sua autoconfiança também. Lutou para conquistar o número de tecido e brilhou. (6ºano)

[Edgard] Principalmente depois do trabalho com o Boi de Mamão ele se tornou mais autoconfiante, capaz de se expor com maior segurança. Até mesmo o poema que ele recita toda semana individualmente ganhou outra qualidade. Essa autoconfiança e superação da timidez foi também bastante perceptível em seu caminho com a música: “da timidez ao voz e violão no Gramadão”. (...) Participou quase que diariamente dos momentos de retrospectiva. Contribuiu com suas próprias opiniões, fez perguntas interessantes e buscou por conhecimento em cada vivência. (...) No trabalho individual com o pássaro atuou com dedicação tanto na busca de novos conhecimentos quanto no desafio de apresentar para um público adulto. (...) Mas me alegra ver que, como ocorreu na época de Matemática, quando tem alguma dúvida, ele já tem me procurado e até mesmo interrompido a aula para pedir uma nova explicação. Isso demonstra sua vontade em aprender, e também que ele está aprendendo a ser menos exigente consigo mesmo ao conseguir ter a clareza de que é normal não compreender tudo. A sua autoestima está mais fortalecida. (5º ano)

[Júlio] Aquele menino tímido e introspectivo revelou-se um sorridente, bem humorado, e falante ser que irradia a sua luz por onde passa. (...) Desde o 3º ano, tem-se revelado nas peças teatrais, mas com o Boi de Mamão tal dom

ficou visível, quando atuou com tamanha segurança como veterinário. (5º ano)

Júlio iniciou o ano com uma postura mais solta. Por ser muito observador e crítico, participa das aulas e as enriquece com valiosas contribuições. Pesquisador de história da humanidade, precisou se segurar para não contar o que já sabia sobre a história de Roma e da Idade Média antes da professora. Ao final da aula, sempre procurava a professora para tratar de algum tema e/ou ouvir sua opinião sobre fatos relatados. (6º ano)

Assim como os próprios depoimentos dos estudantes entrevistados:

Isabela: antes do Circo, tinha uns que eram mais extrovertidos e outros menos, só que agora parece que a timidez diminuiu mais, ninguém tem mais tanta vergonha de ir para a frente, recitar, apresentar os textos... Edgar, mesmo, que sempre teve muita vergonha, melhorou muito, mais ainda agora depois do Circo. Ele quase não falava, e agora vem e participa, pergunta para a professora... o poema dele... nossa, ele está melhor... Também a Alice, agora, já está melhor, ela já tem mais coragem, assim, para participar mais, como nas retrospectivas...

Antônio: Conseguir [dizer o que eu penso e/ou o que eu estudei] eu consigo, mas... é mais ou menos... eu fico bem nervoso, e aí eu esqueço algumas coisas que eu tenho que falar, não sei, assim, com tudo que eu tinha para falar. (...) No trabalho com os pássaros, mesmo, fiquei nervoso, nossa... mas eu apresentei... mas tinha algumas coisas mais para falar e então eu não falei, mas apresentei e a professora gostou. Mas eu estou bem melhor, sabe, eu já não fico mais com tanta timidez, porque eu conheço todo mundo... até no verso, antes, eu ficava nervoso, mas hoje em dia, estou melhor, muito melhor. Eu estou conseguindo dominar mais o verso, já falo melhor, também, eu acho.

Vera: [O trabalho realizado no 5º e no 6º ano] tem ajudado muito sim. O grupo está melhorando muito. Tem muita gente que está perdendo a timidez com essa coisa (*sic*) de ir falar poema na frente. Também, eu vejo que quando a professora Marisa começou a fazer com a gente os diálogos, lá na frente, você viu, as duplas¹⁸⁰... Então, no começo, tinha muita gente que ia mais tímido, mais sem jeito... Agora, todo mundo, quase, faz o diálogo bem mais natural, assim como cada um é mesmo, no seu jeito... O Jorge mesmo... ele está muito melhor!

¹⁸⁰ Trata-se de uma atividade de dramatização realizada inicialmente em uma época de Língua Portuguesa, em que os estudantes exercitavam, do ponto de vista prático, o conteúdo de um dos assuntos da disciplina: discurso direto e indireto. Retomada em outros momentos do currículo, em que eram incorporados novos desafios com maior grau de complexidade, também foi realizada numa época de Matemática, no 6º ano - desta vez como integrante da parte rítmica da aula.

Esses registros e depoimentos que exemplificam o crescimento dos estudantes com relação ao seu potencial comunicativo e expressivo, inclusive destacando como muitos daqueles mais tímidos têm progredido no sentido de adquirir maior desenvoltura e naturalidade nas situações de exposição oral, entretanto, não pretendem demonstrar que a totalidade dos estudantes da classe já superou os seus desafios e dificuldades nesse âmbito. Ao contrário, o que a observação constatou, e o que também pode ser extraído dos registros de avaliação da docente, ou de seus depoimentos, é que, apesar de a classe como um todo ter avançado, os estudantes demonstram estar em estágios diferenciados com relação a sua capacidade de expressão oral, uma vez que também diferenciados eram os seus perfis no início desta pesquisa, por ocasião do diagnóstico inicial da sua expressão oral. Porém, embora nem todos evidenciem já ter alcançado um grau de espontaneidade e autoconfiança que os permita se colocar com maior segurança, naturalidade e adequação nas situações em que necessitam se expor oralmente, é notório que já demonstram avanços significativos nessa perspectiva. Como explica a professora, referindo-se à estudante mencionada em sua fala de abertura a esse tópico, “ela ainda está distante do todo do grupo, mas já deu passos, isso é o que importa. É o movimento que ela está fazendo nesse sentido, o quanto que ela já tem conseguido evoluir é que devemos levar em consideração”.

Nesse sentido, merece destaque o excerto a seguir. Muito embora, em sua entrevista, a estudante tenha demonstrado pouca fluidez com relação à sua fala, fazendo, inclusive, longas pausas entre algumas frases, e também revelado muita timidez ao se esquivar do encontro de olhares e ao se anunciar em tom de voz mais baixo do que o natural, seu depoimento foi objetivo e resumiu, em duas frases, o que muitos de seus colegas trouxeram de forma mais detalhada:

Maria: [O que a escola Aitiara tem de diferente de outras escolas] eu não sei muito, né, eu nunca estudei em outras escolas... (longa pausa) Mas o que dizem é que os alunos [na Aitiara] aprendem as coisas de outro jeito... (longa pausa) e aprendem também coisas que não aprendem em outras escolas...

Assim, apesar de a timidez ainda ser um aspecto bastante limitador da sua expressividade, a estudante demonstra possuir uma boa capacidade reflexiva e consegue retratar o essencial em sua fala. De acordo com os relatórios avaliativos da docente, tem uma excelente habilidade com relação a outras modalidades expressivas, como a linguagem

escrita, o canto, o desenho e a pintura e, mesmo com relação à expressão oral, está ampliando suas possibilidades:

[Maria] Possui um gosto especial pelo desenho, tem muita capacidade de perceber o mundo e colocar suas experiências no papel. Seus desenhos ganham força, vida e forma a cada dia. (...) Na parte rítmica, trabalhou com interesse e presença. Com uma linda voz afinada, contribuiu muito para o grupo. (...)

Maria trabalhou muito neste ano e esta vontade proporcionou que esta tão linda e delicada flor se desabrochasse um pouco mais. Sinto uma grande alegria quando me lembro daquela tímida menina que recebi no 1º ano e depois a vejo participando mais desenvolta no papel da “cabra”, no Teatro Folclórico do Boi de Mamão. Essa desenvoltura foi também observada outros momentos em que ela teve o desafio de se apresentar em público, embora na maioria das vezes ainda se mostre mais reservada. (...) Nas fotos de cada ano, isso é bem visível em sua postura física, mais ereta e mais autoconfiante. (5ºano)

Seus cadernos possuem belos desenhos e textos muito bem redigidos. Escrever com clareza e organização não é desafio para ela. (...) Em algumas situações já consegue dominar melhor sua timidez, mas, às vezes, fala bem baixinho algo importante do conteúdo, tanto nas retrospectivas, quanto nos debates. (...) Seu processo com o Circo foi muito importante para o seu desenvolvimento. Maria é muito tímida e nem sempre se coloca com seus desejos e suas ideias, mas foi no silêncio que ela mostrou seu empenho pelo número desejado [contorcionismo com tecido] (6º ano)

Como alguns de seus colegas, Maria ainda apresenta um razoável grau de timidez, muito embora, no seu caso particular, esse aspecto não lhe impossibilita alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Como afirma a professora, a sua timidez não é algo que lhe impeça o desenvolvimento:

“o que eu vejo é que a timidez, a reserva, a opção por falar com poucas palavras, não significa que ela não tenha se desenvolvido, ou que ela não alcance os objetivos para aquele ano - porque se fosse assim, ela dificilmente se expressaria tão bem na escrita, e ela se expressa, e muito, tem bastante objetividade. É algo que é mesmo dela, isso, é uma questão mais de estilo pessoal. Por mais que ela aprenda a ter domínio da sua timidez, eu particularmente acredito que ela sempre será uma pessoa reservada. E se isto não atrapalhar seu crescimento - porque você vê que ela pode ser de poucas palavras, ela pode ser tímida, mas ela tem segurança, ela sabe, e ela fala, só que do jeito dela - vai ser apenas um jeito pessoal de ser. Nem todo mundo tem que ser tão bom falante, tão fluente, nem todo mundo tem que ser desenvolto. Isso é que eu acho o mais bonito numa escola Waldorf: é dar oportunidade para todos, sim, de desenvolver sua expressividade, mas também saber valorizar aqueles que se expressam melhor no desenho, aqueles que se expressam melhor com o corpo, e aqueles que se expressam melhor na escrita. Então, nas artes ela tem uma expressão maravilhosa, aquele primeiro desenho, aquela primeira pintura, de

cima, que é com o fundo mais azul, é dela [cf. imagem abaixo]. Ela é totalmente expressiva, ela até teve o trabalho de colocar um tom de amarelo nos raios para mostrar a luz que está ali.”



Figura nº 21: Do ambiente de tempestade no mar, a estudante extraiu uma embarcação. Foto: Dulciene de Andrade

Conforme atesta o depoimento da professora, embora, na Pedagogia Waldorf, toda a orientação curricular tenha o objetivo de criar condições para que os estudantes desenvolvam a sua expressão pessoal, não necessariamente se espera que todos esses estudantes tenham a mesma facilidade ou o mesmo desempenho com relação à expressão oral. Busca-se oferecer oportunidades para que todos os estudantes possam desenvolver a sua expressividade através do estímulo às vivências de diferentes linguagens, quer através das variadas atividades artísticas do currículo, quer através do grande incentivo ao exercício sistemático e regular com a linguagem verbal. Assim, a finalidade é propiciar que cada individualidade em formação possa se expressar em maior consonância com suas aptidões pessoais, independente da modalidade expressiva que eleja para tal fim. De acordo com Gardner (1995), a partir de seus estudos sobre a teoria das inteligências múltiplas, nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem e/ou se desenvolvem da mesma maneira, através dos mesmos recursos, de modo que cabe à escola a tarefa de tentar compreender as capacidades e interesses dos educandos para propiciar meios que possam desenvolver, através da educação,

as diversas inteligências, ajudando-os em seu espectro particular de inteligência e favorecendo que esses educandos possam também atingir objetivos adequados a essas suas capacidades. Nesse sentido, é bastante oportuna a reflexão da professora Marianne Reiszewitz, também docente da escola Aitiara, em depoimento concedido:

“nem todos os estudantes irão sair daqui com as mesmas habilidades, nem com o mesmo desempenho com relação à sua expressão oral. Nem todos serão um destaque nessa questão, por dois motivos. Primeiro, porque, na realidade, o grande papel da Pedagogia Waldorf é desenvolver o que é de cada um, é permitir que cada aluno encontre a melhor forma de exercitar o seu eu livre, e cada um vai ter um caminho muito particular nesse sentido. Uns podem sair daqui grandes oradores, mas outros poderão descobrir que preferem, ou que gostam, ou que tem mais desenvoltura para se expressar de outras formas. Segundo, porque alguns, por mais que não saiam daqui tão bons falantes, terão tido a oportunidade de se desenvolver muito, se a gente pensar em como foi o seu ponto de partida, então, o que ele vai levar, nesse sentido, por mais que pareça pouco para quem olha de fora e compara com outros que tiveram outras condições, pontos de partida mais na frente, já vai ser muito para ele.”

Com relação a esse aspecto, vale anunciar, também, as (lentas) conquistas da estudante portadora de necessidades especiais:

[Luciana] (...) No 2º semestre, participou da aula em vários momentos, recontando histórias, na retrospectiva, e até mesmo partes de conteúdos que estavam sendo trabalhados. Mas, algumas vezes, ainda apresenta dificuldade de organização do pensamento. (...) Através do acompanhamento pedagógico, deu grandes passos na Língua Portuguesa e na Matemática: já consegue ler pequenos livros, assim como fazer cálculos orais simples. (...) Tem um talento musical especial: além de ser portadora de uma linda voz afinada, é capaz de tocar algo na flauta descobrindo sozinha a nota. (5º ano)
 (...) Vai para o 6º ano sem prontidão cognitiva, mas pela decisão do corpo docente de que o melhor para ela é estar junto à turma que, além de ser de sua idade, a ama e a respeita desde o início de sua vida escolar. (6º ano)

Deste modo, podemos observar que, apesar de não preencher os pré-requisitos que são esperados para ser direcionada à série escolar seguinte, a educanda demonstrou estar fazendo progresso em seu desenvolvimento cognitivo, mesmo que em seu ritmo particular. Demonstra estar muito confortável na classe, inclusive pela disponibilidade que sempre evidencia em participar das atividades, até mesmo aquelas que requeiram exposição oral pública, revelando possuir uma boa autoestima e deixando transparecer um bom controle da timidez nessas

ocasiões. Interessante é como, nessa classe Waldorf, esse percurso individual de crescimento é, de fato, respeitado, e como é integrado ao movimento geral do grupo: não se trata de avaliar apenas o desempenho cognitivo da estudante nesse processo de classificação escolar, e sim, de considerar, além de suas necessidades anímicas (que, segundo a docente, demonstram ser semelhantes a de seus colegas), a importância de todo o entorno afetivo e social já constituído na classe, e no qual ela se encontra totalmente integrada.

Reservo-me a oportunidade de anunciar aqui dois exemplos particulares que ilustram o respeito, a integração e a cooperação entre os estudantes da classe e esta colega. Um deles se refere a um episódio ocorrido no contexto de uma atividade curricular: trata-se da pesquisa e apresentação do estudo sobre os pássaros, mencionada no tópico anterior. Uma vez que Luciana e outra estudante, a Isabela, elegeram o Pica-Pau como tema da pesquisa individual, e a Luciana necessitaria de uma parceira para desenvolver tal estudo, as duas passaram a se reunir com frequência para realizarem, juntas, a tarefa. Como expressou a professora da classe,

“foi admirável como a Isabela se comportou nessa situação. Ela ouvia as contribuições da Luciana, e mostrava para ela, com paciência, e com bastante empenho, tudo o que tinha descoberto sobre o Pica-Pau. Na hora de planejar a apresentação, perguntou para a Luciana o que ela queria falar e as duas se organizaram, nesse sentido. E foi muito lindo, porque, lá na frente, com sessenta e poucas pessoas assistindo, a Isabela explicou como elas fizeram, e começou a apresentar. Então, chegou numa parte, que era a parte que Luciana tinha escolhido falar, e que então a Isabela falou: bom, essa parte, quem sabe melhor é a Luciana, ela é que vai explicar. Ela se colocou, assim, como se ela não soubesse explicar essa parte muito bem, porque a Luciana é que sabia falar melhor disso, contou assim para os pais, realmente demonstrando que ela precisava da Luciana para aquilo. E a Luciana foi lá na frente e explicou muito bem o que tinham combinado, bem segura. Eu achei impressionante a capacidade que ela teve de se retirar, para que a outra crescesse... nessa idade... numa idade onde eles ficam com alguns comportamentos bem egoístas...”

Com relação à outra situação, diz respeito ao posicionamento da classe com relação aos estudantes novos que chegavam para compor o grupo e, quer por inexperiência nessas situações, quer por hábitos menos inclusivos, explicitavam uma atitude discriminatória para com a portadora de necessidades especiais. Esclarece a professora:

“Já aconteceu das (*sic*) estudantes que chegaram recentemente agirem com preconceito com relação a Luciana e a classe toda tomar partido e se manifestar mesmo, com palavras bem claras com relação a isso. A Mércia, mesmo, com uns dois meses na escola, em uma determinada situação, falou

muito alto e agressivamente com a Luciana, porque não queria que a Luciana participasse de algo que estavam organizando, e dizendo para a Luciana que ela não podia fazer tal coisa, com a intenção de excluí-la mesmo do processo, pelo fato dela (*sic*) ser especial. Então, antes mesmo que eu intercedesse, eles tomaram partido da Luciana e disseram à Mércia que a Luciana fazia parte do grupo e que ela estava acostumada a fazer tudo que eles faziam, sim, e que ela é que não poderia ficar na turma se estava agindo daquele jeito. Eles ficaram indignados! E queriam mesmo que a Mércia deixasse a classe se fosse para ser assim. Eles diziam: nessa escola é diferente, se você quer fazer parte dela, vai precisar respeitar a Luciana. Então, eu fiquei observando e chamei a Mércia para que conversássemos, não nessa direção, lógico. (...) Eu acho que isso tem a ver com o respeito a cada um que a gente cultiva aqui, eles vivenciam isto e acabam exercitando isto também entre si. O respeito às diferenças, sim, isso é algo muito trabalhado aqui na escola: entre “[portadores de necessidade]especiais” e “não [portadores de necessidade] especiais”, entre aqueles que têm mais condições financeiras e aqueles que são bem carentes...”

Nota-se, pois, que, além de instituir um ambiente muito favorável a que os estudantes, com suas singularidades, se coloquem e se exercitem, assegurando o direito a que todos, inclusive com seus “pontos de partida” diferentes, tenham oportunidades semelhantes, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança necessária para que cada um desenvolva, no seu ritmo, sua expressão pessoal, esse modelo acaba por trabalhar, também, conteúdos não formais essenciais para o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para o exercício do ser social.

Uma vez que a variável classe social mostrou-se um fator muito significativo quanto ao desempenho oral da classe por ocasião da sondagem inicial, vale aqui fazer algumas observações acerca do perfil final dos oito estudantes bolsistas quanto à expressividade - um a menos do total identificado no início do 5º ano, haja vista a transferência de uma estudante ao final daquele ano letivo, devido à impossibilidade de permanecer na escola no turno matutino. À exceção da estudante que, desde o início da pesquisa, já se destacava por uma boa expressão oral - e que continua apresentando um bom desempenho nesse âmbito -, dos sete bolsistas que apresentavam dificuldades expressivas (quatro portadores das maiores dificuldades), três já apresentam avanços no que tange ao seu potencial expressivo e comunicativo, embora esses avanços, que se manifestaram de forma muito diferenciada, e às vezes bem sutilmente (como é o caso das conquistas da portadora de necessidades especiais), conforme já sinalizado, não os tenha feito alcançar a média observada pela maioria dos estudantes da sala, não os possibilitem apresentar um desempenho oral compatível com a maioria da classe.

Entretanto, chama atenção o fato de que todos esses três estudantes que já demonstram certo crescimento no domínio da expressividade, mesmo que proporcionalmente às suas particularidades, estão na escola desde o Jardim de Infância e, inclusive, fazem parte do grupo dos quatro bolsistas com as maiores dificuldades expressivas. Neste sentido, além do que fora mencionado acerca das estudantes Carina e Luciana, vale também apresentar o que se destacou nos relatórios avaliativos da docente acerca de uma outra estudante desse grupo de bolsistas com grandes dificuldades, inclusive as expressivas, bem como o que a própria estudante mencionou a respeito de seu processo de desenvolvimento nesse âmbito:

[Carol] Mostrou, desde a primeira semana, segurança para recitar seu poema, mas a timidez ainda impedia a sua voz de sair com força e clareza. No segundo semestre, a coragem ganhou espaço e pudemos ouvi-la claramente. (5º ano)

No início do semestre, nem sempre participava das aulas por causa de sua timidez. (...) Entretanto, desde o ano passado, observo que tem transformado suas características melancólicas em coragem. Ao contrário dos outros anos, quando ela se viu em dificuldade, lutou e venceu. Este esforço foi muito visível na Matemática. Em algumas avaliações iniciais¹⁸¹, seu desempenho foi abaixo da média, mas sua vontade de vencer e seu empenho permitiram que seu rendimento final fosse ótimo. (...) No Circo, suas conquistas corporais foram muito importantes para o aumento de sua autoestima. (...) Tem conseguido participar mais dos momentos das retrospectivas, certamente tem aprendido a lidar melhor com sua timidez e sua insegurança. (6ºano)

Carol: Eu não sou muito de falar não. Tenho vergonha, sei lá, dá um medo na hora. Eu começo a tremer minhas mãos... e começo a gaguejar. (pausa) Eu paro, respiro, e tento começar de novo. Mas recitar o poema é pior, eu prefiro falar nas retrospectivas... (pausa) Eu estou falando mais nas retrospectivas, esse ano eu participei mais, não fiquei assim com tanta vergonha. Porque a gente vai se acostumando, no Circo a gente precisou aprender a perder mais a vergonha.

Algo que se destacara nos relatórios avaliativos acerca dos estudantes bolsistas que não alcançaram um desenvolvimento considerável também no que se refere às habilidades expressivas e/ou comunicadoras é, como já mencionado na sondagem inicial, uma falta de interesse recorrente do estudante no processo que estava sendo desenvolvido em sala de aula - o que, segundo a docente, manifestava-se como consequência do comprometimento visível no desenvolvimento global desses estudantes, em função de suas forças vitais estarem

¹⁸¹ Com relação às avaliações formais, vale ressaltar que apenas no 6º ano elas são introduzidas no currículo Waldorf. Até então, são feitas pelos próprios educadores, através de relatórios avaliativos, como os que servem de técnica de coleta nesta pesquisa.

desviadas do ritmo normal de seu desenvolvimento para se deter em questões que, desde o 5º ano, já evidenciavam que essas estudantes estavam vivenciando, por um lado, uma adolescência precoce, por outro, um comportamento mais infantil do que o esperado nas expressões emocionais:

[Meire] Chegou ao 5º ano bastante desatenta. Não conseguia ouvir o que estava sendo dito. (...) Algumas vezes, precisou ser chamada a participar das aulas, mas nem sempre conseguia responder ao que lhe era solicitado. Demonstra dificuldade em recordar. (...) Na segunda época de História, conseguiu recontar o conteúdo trabalhado e depois reescrevê-lo em seu caderno. Mas não demonstra ter alcançado o desenvolvimento esperado para esta série, mesmo levando-se em consideração sua situação inicial ao chegar à classe. (...) Foi encaminhada às aulas de apoio pedagógico no 2º semestre, mas isso apenas não lhe será suficiente, pois suas dificuldades não são de ordem cognitiva: na verdade, falta-lhe envolvimento e interesse. (...) É necessário que cumpra as tarefas e que distribua melhor o seu tempo, para que possa superar o que tem sido perdido. (5º ano)

(...) Tem vivenciado a escola muito mais como um local de passeio e paquera, o que a têm afastado muito das situações de sala de aula. (...) Apesar do corpo de moça, ainda é emocionalmente muito frágil, chorando com facilidade e utilizando-se da agressividade nas situações de confronto. (...) Cria situações de mentira que prejudicam a ela e ao grupo, mostrando-se até muito infantil. (...) Não tem muito internalizado as noções de causa e consequência, vivências muito exploradas no 6º ano em muitos aspectos. (...) No circo, nem sempre estava presente aos encontros, e também não se dedicou muito às oficinas. (...) Na Eurytmia, dispersa com facilidade, conversa muito em paralelo e tem apresentado dificuldade na compreensão das tarefas e dinâmicas, não conseguindo realizar os movimentos. Está se destoando do grupo, nesse aspecto.

[Mércia] Desde o 4º ano já carregava consigo o desafio de fortalecer a sua vontade - o que não acontece tão rapidamente. (...) Já mostra atitudes de adolescente. (...) Nem sempre cumpriu suas metas em função de seu processo emocional. Mas, algumas vezes, conseguiu participar das retrospectivas, principalmente nas épocas de História. Apresentou bem o resultado do seu trabalho com os pássaros. (...) É importante valorizar os seus dons para que sua autoestima se fortaleça e ela adquira maior confiança em si. Devemos estar atentos para que o desânimo comum à idade não lhe atinja mais do que a descoberta da própria força. (...) Na Educação Física, tem-se mostrado indisposta ou com impedimento físico ou emocional. (...) Demonstra pouca vitalidade. Extremamente sensível a qualquer crítica, magoa-se com muita facilidade. Tem dificuldade na coordenação motora, no equilíbrio e por isso necessita desenvolver atividades para desenvolver-lhe a força e a resistência. (...) Na Eurytmia, demonstrou certa dificuldade com o bastão. Precisa ganhar mais coragem para superar as dificuldades. (5º ano)

Tem dificuldades no anímico que prejudicaram seu desenvolvimento no aspecto intelectual e no domínio da linguagem. (...) Começou entusiasmada, mas logo perdeu o interesse. (...) Apesar de ter habilidades, tem-lhe faltado a vontade. (...) Apesar de sabermos que ela tem potencial, mostrou-se muito insegura e tímida na participação em sala de aula. (...) A recomendação aqui, é trabalharmos muito com o desenho de formas, para auxiliar na sua

vontade, e muito movimento corporal, para ajudá-la no cognitivo. (...) Na Educação Física, o desafio é trazê-la para o movimento.

Deste modo, apesar de a professora da classe, e dos demais docentes, manifestarem uma certa clareza acerca das questões impeditivas ao desenvolvimento dessas estudantes (inclusive no que se refere ao seu potencial também comunicativo e expressivo), e de ações específicas (como o desenho de formas, a chamada para o movimento) estarem sendo apontados como encaminhamentos práticos para atuar no diagnóstico comum identificado por esses profissionais de educação antropológica, como a própria docente sinalizara, o processo, nesse caso, é lento.

Uma vez que, além de muito estimulados sexualmente, essas estudantes também apresentam grandes dificuldades quanto aos limites e à organização rítmica do seu cotidiano, de modo que o não cumprimento de tarefas tem-lhes sido uma questão recorrente, assim como o não acreditar no resultado das ações inconsequentes, a docente sinalizara ter buscado muito uma ação em parceria com a família para ajudar nessas questões - o que muitas vezes, em se tratando, sobretudo da realidade dos estudantes bolsistas, é um desafio para os educadores. Enquanto algumas famílias de bolsistas têm-se mostrado bastante receptivas a uma interação mais dialógica com a professora, partilhando suas conquistas, preocupações, dificuldades e inseguranças com relação à educação dos filhos, e ao mesmo tempo valorizando as iniciativas escolares e colocando-se abertas às orientações da professora quanto a aspectos extra curriculares considerados de suma importância para a fase de desenvolvimento em que suas crianças se encontram, a maioria tem demonstrado ora certa resistência a aspectos essenciais dessa orientação pedagógica, ora muita dificuldade em priorizar ou compreender alguns desses princípios, ou até mesmo de agir em consonância com o que é adequado e necessário ao desenvolvimento naquele período de seu desenvolvimento (neste caso, o que extrapola o público de família de bolsistas).

Como anunciara a professora, quando a cumplicidade família-escola está mais atuante, os avanços são significativos. Entretanto, quando está frágil, e a família não consegue atuar em conjunto nas questões que dizem respeito a dificuldades que extrapolam o domínio cognitivo, ou o âmbito da sala de aula, é muito mais difícil a criança superar suas limitações - e isso, segundo a professora, é o que tem acontecido com o último estudante daquele grupo dos quatro com maiores limitações expressivas: embora não vivenciasse, assim como as meninas destacadas, uma adolescência precoce, o estudante tinha muitos problemas com

relação à organização e ao ritmo em sua vida cotidiana. Segundo a professora, apesar de ter demonstrado um ritmo de aprendizado mais lento do que a média de seus colegas, Ivo

“até o 5º ano, demonstrava interesse pelas atividades realizadas em classe. O conteúdo de seus textos precisava melhorar muito, sim, mas, na Matemática, por exemplo, que era alvo de seu maior interesse, demonstrava facilidade de em descobrir a lógica do raciocínio e aprender os cálculos. O problema era que dificilmente cumpria com suas tarefas, e isso o atrapalhava bastante, porque o deixava em situação muito desigual com relação ao restante da turma. Ele destoava muito do restante da sala, nesse sentido. E, lógico, no 6º ano, as demandas aumentam e, para os que não estavam acompanhando o movimento geral do grupo, as dificuldades eram maiores sim... (...) E ele sempre foi muito tímido. (...) Nunca chegava no horário, chegava muito atrasado, e perdia frequentemente momentos muito importantes da aula. Então, busquei conversar com seus pais, insisti muito na necessidade de que ele chegasse no horário, e que trouxesse as tarefas feitas, mas não funcionava muito. A mãe dizia que como ela chegava muito tarde do seu trabalho, eles iam dormir também muito tarde e, de manhã, não tinha condições de ficar insistindo para que os filhos - no caso ele e um irmão - acordassem para vir à escola. Não há, assim, uma compreensão da importância da criança dormir cedo e acordar cedo para chegar à escola no horário, porque isso é importante para o desenvolvimento dela. É como se a rotina da escola não tivesse nenhuma importância, nenhuma função no desenvolvimento - e nós já conversamos bastante sobre isso”.

Assim como outros estudantes da classe, esse estudante demonstrava ter um ritmo de aprendizagem peculiar, que, porém, exigia-lhe uma dedicação regular às atividades que ele não conseguia cumprir. Certamente era algo que também o deixava muito frágil frente ao grupo o fato de não ter conseguido se inserir, por várias vezes sucessivas, em uma estrutura completa de uma aula principal. Acredito que vivenciar constantemente a sensação de estar sempre com menos com relação ao restante da classe é algo que, mesmo que de forma inconsciente, ameaçava sua segurança no grupo. Natural que, nessas condições, sua timidez estivesse mais acentuada, e suas falas expressassem pouca autoconfiança. Certamente que a sensibilidade e o apoio da família nesse contexto, principalmente para ajudá-lo a se organizar quanto ao cumprimento das tarefas e os horários estabelecidos pela rotina escolar, o ajudaria muito a conquistar uma maior autoestima e segurança - assim como tem acontecido com uma outra bolsista que, embora também portadora de dificuldades maiores com relação à expressividade, tem avançado, ainda que em um ritmo diferenciado.

Utilizando as próprias palavras da professora:

“a Carol tem feito um caminho muito bonito! Ela tem, sim, tem uma timidez, e tem uma melancolia que é maior ainda do que a timidez. Ela tem demandas bem específicas, necessita de acompanhamento terapêutico e fonoaudiológico, mas tem tido um suporte muito grande da família, e tem crescido, no seu ritmo, aqui na classe. Imagine você que o pai dela adoeceu, estava hospitalizado. Ela estava triste, lógico, mas estava sempre presente nos ensaios finais do Circo. A mãe, dando o maior apoio, porque tem visto como ela tem se desenvolvido. Então, no dia da apresentação do Circo, o pai faleceu bem cedinho e a mãe pensou muito se contava isso para ela logo ou se a deixava ir para apresentação, e só falava o acontecido depois. Então, ela veio à escola e se apresentou, sem saber de nada, e só depois é que soube que o pai havia falecido. Veja a dúvida dessa mãe, e veja o que ela pôde fazer pela filha, porque valoriza as conquistas dela aqui na escola e porque tem conseguido enxergar a importância dessa educação no desenvolvimento da sua filha. E veja como são diferentes as posturas dos pais, também”.

Embora, ao final da pesquisa, três estudantes que compunham o 5º ano já não mais integrassem a classe sujeito desta pesquisa, cinco novos educandos se juntaram ao grupo do 6º ano: dois egressos de outra escola Waldorf e três de escolas particulares convencionais - quer de Botucatu, quer de outra cidade do interior do estado. Acostumados com a rotina e o modo peculiar do ensino Waldorf, os estudantes que vieram de outras escolas Waldorf se adaptaram muito bem à classe, e não demonstraram dificuldades quanto à capacidade de expressão oral. A do sexo feminino, inclusive, apesar de ter chegado mais silenciosa, logo demonstrou suas habilidades:

[Carla] Chegou à escola numa postura bastante observadora, mas rapidamente esse estado mais reservado cedeu espaço às risadas e aos comentários. (...) Participou muito das aulas durante o ano e sempre trazia boas contribuições para as retrospectivas. Consegue se colocar muito bem com seus textos, tanto na linguagem oral quanto na escrita. (...) Seu processo com o Circo foi maravilhoso: lutou, caiu, reclamou, machucou o joelho... Com sua força de vencer, sua criatividade e suas grandes habilidades, descobriu seu dom, e criou, junto com as amigas, um número próprio, brilhando no espetáculo.

Quanto aos estudantes egressos de escolas convencionais, um apresentava bom domínio das habilidades comunicadoras e discursivas, tendo, inclusive, se adaptado muito bem ao 6º ano Waldorf. Quanto os demais, em maior ou menor grau, mostravam-se tímidos; o menino, inclusive, portador de algumas dificuldades também discursivas, já que seus enunciados careciam de maior organização e clareza. Sobre as suas diferentes experiências escolares, assim se manifestara o novato bastante expressivo:

Fabiano: Eu gosto mais dessa escola que eu estou agora. Lá era assim: você aprende isso. Aprendeu? Tá bom. Não aprendeu? Estuda e tudo bem. Aqui, o jeito deles ensinarem (*sic*) é com mais incentivo, se você não aprendeu, vamos lá, eu te ensino de novo, e isso. E recebem muito bem quando você chega. Acolhem. Lá não. Você chega lá - bom, aluno novo, é só um a mais para eles, sabe? Eles não veem a pessoa como a pessoa. Eles veem como qualquer um. Aqui a professora recebe a gente na porta todo dia, olha no olho da gente, pega na nossa mão... é... de verdade... (...)

Lá, quase a gente não fala na sala de aula, e aqui se fala muito... Lá, era só o professor... só o professor que falava. Hoje o assunto é isso. Quando perguntava, a gente respondia. Mas muito mal. Só o professor falava. Você ficava quarenta e cinco minutos escrevendo no seu caderno o que ele estava falando. Só escrevendo e fazendo exercícios. E aqui é diferente, né? Bem diferente, tem muita participação. (...)

Eu gosto bastante de trabalhar com arte, essas coisas, e eu estava “anos-mil” atrasado perto deles, dos meus colegas... porque eu sempre gostei de desenhar e pintar, mas nunca tive isso em minha outra escola. (...) O que eu mais gostei de fazer até agora foi aquele trabalho da pintura que primeiro a gente faz a aquarela e depois joga um giz para definir o contorno, assim, dar a forma... é muito bom, aquilo...

(...) Matemática? Eu, que não gostava, estou amando... Era, assim, muita regra, né!

Como tem sido possível observar, alguns trechos destacados dos relatórios avaliativos da docente, assim como alguns depoimentos utilizados (quer de autoria dos próprios estudantes, quer da própria professora), fazem menção a algumas das estratégias pedagógicas eleitas para o trabalho com o 5º e 6º anos que foram consideradas como intervenções muito eficazes no propósito de desenvolver o potencial comunicativo e expressivo dos estudantes. Corrobora esta observação o excerto abaixo, extraído da entrevista com uma das discentes que, após discorrer sobre a própria habilidade expressiva e de como a escola na qual estuda atua nesse âmbito, anuncia bem objetivamente alguns destes recursos:

Marcela: Eu tenho facilidade de me expressar. Mas isso eu acho que é porque aqui na escola Aitiara, a gente pode questionar, falar o que a gente pensa. Os professores ouvem. Aqui a gente aprende a dizer o que tem que dizer sem ofender o outro. Uma pessoa mais tímida não consegue fazer isso nas outras escolas. Aqui, ela se solta. (...) A professora ajuda muito nisso. Sexta feira mesmo, a professora estava fazendo um debate de História. Um grupo era Cristóvão, o outro grupo eram os pais, que questionavam. Só que cada grupo tinha que por a sua pergunta para o outro grupo, bem clara, de forma bem educada. Isso vai treinando a gente para essas situações de verdade. E também a gente faz muitas apresentações na frente, para o grupo mesmo, e lá no Gramadão, nas festas da estação, e também para os pais, como a gente fez com o trabalho dos pássaros, no 5º ano. Então, isso, de novo, já vai preparando a gente... os mais tímidos vão aprendendo a se expressar melhor, e vão conseguindo se soltar... os poemas, os teatros [as

apresentações teatrais], isso tudo ajuda muito. (...) E o Circo, para mim, foi o mais importante que a gente faz até agora, para ajudar na timidez. A gente fazia um processo, umas oficinas - eram jogos, cirandas... - no início, estava todo mundo meio tímido, mas depois todo mundo super solto. E parece que todo mundo conseguiu levar esse jeito mais solto para tudo, depois do Circo.

Assim, os debates, as apresentações orais para um público fictício e real, as retrospectivas diárias (como também as conversões de textos orais em escritos, e vice-versa; os relatos de observação e/ou de experiência; a dinâmica em que um só ouve, outro só fala, e outro somente interfere quando for solicitado a fazer alguma retificação do enunciado pelo colega) são atividades como outras tantas realizadas ao longo dos dois anos de observação que, planejadas e sistematizadas com o propósito explícito de intervir especificamente face ao desenvolvimento das habilidades discursivas desses estudantes, foram apontadas por esses discentes, e sobretudo pela professora, como muito pertinentes para tal fim. Entretanto, outras tarefas mencionadas - todas elas associadas a diferentes modalidades de expressão artística, como a recitação de poemas em grupo e individualmente, o coral, o canto, as dramatizações, o Teatro folclórico do Boi de Mamão, o Teatro Grego, o Circo - também foram destacadas como de fundamental importância nesse processo de desenvolvimento da expressividade dos estudantes, demonstrando ter interferido positivamente no seu desempenho em linguagem oral - inclusive em se tratando daqueles que possuem alguns impedimentos que limitam a sua livre expressão nesse domínio.

De fato, estudiosos e pesquisadores que se debruçaram ao estudo da importância das atividades artísticas no desenvolvimento infanto-juvenil (LOWENFELD, 1977; READ, 1986; SLADE, 1978; BRÉSCIA, 2003) esclarecem que a arte, em suas múltiplas linguagens, como a literatura, o teatro, a dança, a música, a pintura, o desenho, além de também trabalhar capacidades psíquicas que influenciam a aprendizagem (como a percepção, a imaginação, a observação, a reflexão, o raciocínio, a organização do pensamento...) e proporcionar um maior domínio do próprio corpo, possibilita a criança exteriorizar espontaneamente, através de diferentes linguagens, não somente o que pensam e sentem, mas também elementos de sua própria personalidade - o que seguramente lhes amplia as possibilidades expressivas, potencializando, assim, também a sua expressividade oral.

Os excertos abaixo, extraídos da última entrevista com a docente, ilustram com muita pertinência o significado do trabalho com o Circo (aqui também considerado enquanto uma possibilidade artístico-expressiva) no desenvolvimento expressivo de seus estudantes, mencionando as consequências do trabalho, em especial, em de dois desses educandos:

“[O trabalho com o Circo] foi um longo processo. Durou quase um ano, se pensarmos que já no início do 6º ano eu comecei o trabalho com eles. Eu vi uma transformação muito grande neles. Vejo que eles ficaram também muito mais confiantes de si. Foi bem isso. Mesmo naqueles tímidos, e mesmo naqueles que nem chegaram a falar propriamente no espetáculo, era visível a transformação. Jorge, por exemplo, é um menino muito tímido, muito, muito, muito mesmo. Ele é arteiro, é moleque, mas é muito tímido. E, no Circo, ele ficou com o trabalho do malabarismo - e também com a parte da acrobacia: ele fez saltos mortais maravilhosos! Então, ele não falou uma palavra no Circo, ele não se expôs verbalmente para o público em nenhum momento, mas a postura dele, hoje, é totalmente diferente mesmo em se tratando da fala. Hoje eu fiquei impressionada quando ele pediu para apresentar o diálogo na sala, na frente, porque ele j-a-m-a-i-s fez isso nesses seis anos de grupo! Jamais se prontificou, se colocou, assim, de modo a manifestar que queria ir à frente, quanto mais para apresentar um trabalho com a fala, e hoje - eu fiquei emocionada! - ele fez isso! Então, pensei, salve o Circo! Olha o que fez para esse menino! Então, mesmo que, ao que parece, esta não tenha sido uma atividade que tivesse clara a meta de trabalhar a expressão oral, vejo que atuou muito nessa expressão oral. Nesse caso mesmo, do Jorge, você pode ver que ele não falou, não foi para frente se apresentar com a linguagem verbal - porque na verdade foram poucas as falas ao todo no espetáculo, porque a magia do Circo é o corpo falar, essa é a grande magia - mas olha o que essa atividade pôde fazer por ele para ele conseguir, depois, se soltar mais e até se candidatar - sem eu ter que chamar, como acontecia antes, em muitas atividades, a vir fazer o diálogo aqui na frente. Isso é impressionante. Nem eu sabia que seria tão importante assim. (...)

Como em outros tantos excertos destacados, é notório, aqui, como a experiência com essa modalidade artística demonstra ter alavancado, nesse estudante, o seu potencial comunicativo e expressivo - mesmo sem ele ter, sequer, utilizado a linguagem verbal como veículo de sua expressão em seu número para o espetáculo. Uma das falas de uma estudante no início deste tópico expositivo também atribui, explicitamente, ao Teatro Folclórico do Boi de Mamão, trabalho realizado com a classe no 5º ano, a função de tê-la ajudado a “se soltar” do ponto de vista da sua expressividade oral.

Por meio das linguagens circense e dramática, através da possibilidade de representar situações ou papéis, o educando é estimulado a se confrontar com situações que, no contexto de sua vida social, o constroem e/ou o ameaçam. Desse modo, as possibilidades e soluções vislumbradas por ocasião desses “jogos”, que são experimentados nas próprias situações cênicas com o apoio da personagem, vão se organizando em seu mundo interior como conquistas, desenvolvendo um sentimento de segurança e de confiança em si mesmo que, pouco a pouco, lhe torna possível, também em outros contextos, apropriar-se desse arsenal já organizado em sua experiência psíquico-emocional, ampliando-lhes as possibilidades

expressivas. Como menciona Peter Slade (1978, p.101), “a conscientização do seu feito lhes traz esperança e confiança, e a indução real do movimento pode ser necessária para a cura”.

A respeito do efeito do trabalho com relação a outra estudante, continua a professora:

“Já a Carina, é outra história. No caso dela, ela precisou muito exercitar a fala, não no espetáculo, mas no processo de construção do Circo. Ela foi uma das meninas que brilhou no Circo por conta do movimento: o movimento dela era impecável, ela tem uma coordenação motora perfeita, precisa, e isso a colocou também numa situação onde ela precisava falar, porque ela precisava ensinar os outros colegas. Eu vejo o quanto o social dela conseguiu evoluir com isso. E como isso desenvolveu a sua expressão oral. Ela precisava fazer correções para os colegas que não tinham ainda a habilidade dela e, com isso, todo mundo precisou entender o que ela falava, e como ela falava - porque, às vezes, é realmente é difícil compreendê-la, ela tem dificuldade de articulação mesmo, de dicção, comprometendo a pronúncia, e por isso tem acompanhamento com fonoaudióloga. Isso foi muito bom para ela, não só pelo exercício de ter que ser clara, na comunicação, tentar expressar, na fala, o que realmente era o seu pensamento, e buscar uma boa forma de fazer isso, mas também pelo que representou para ela esse lugar diante do grupo. E ela se saiu muito bem! E está segurando essa conquista: tem conseguido se expressar melhor em outras situações, na sala e fora da sala”.

Assim como ocorreu com o estudante anterior, aqui também o processo com o Circo exerceu um significativo efeito para que a estudante conquistasse novas possibilidades expressivas. Através de uma das modalidades circenses, a estudante, que tem apresentado dificuldades em algumas habilidades lógico-matemáticas e até mesmo linguísticas, pôde expressar o seu potencial e ter a oportunidade de ver também valorizada uma de suas aptidões pessoais. Certamente o sentimento de realização ali experimentado, ao fortalecer-lhe a autoestima e a autoconfiança, têm-lhe possibilitado expandir essa conquista para outras instâncias de sua vida, ampliando o seu repertório expressivo inclusive na linguagem oral.

Todo o trabalho cênico e corporal requisitado, pois, demonstrou atuar na ampliação do repertório expressivo e comunicativo desses estudantes. Se, no plano individual, a experiência artística mencionada tem aprimorando as habilidades desses educandos, promovendo o seu equilíbrio físico e psicológico, de modo a fortalecer a sua autoconfiança e estimular a sua espontaneidade, no plano coletivo mostrou-se extremamente eficaz para o exercício do senso de cooperação, do diálogo, do respeito mútuo, da flexibilidade para aceitar as diferenças. Não é difícil compreender, pois, como nessa classe, conforme sinalizado em parágrafos anteriores, o senso de cooperação, respeito mútuo e solidariedade têm-se mostrado tão atuante. Ilustra a professora:

(...) Eu tenho uma sala inteira que naturalmente se ajuda o tempo todo. Na flauta mesmo, há os que chegaram para escola recentemente e não sabem tocar ainda, então, os mais antigos ajudam esse colega - e isso se fortaleceu ainda mais com o circo. É bem verdade que eles sempre tiveram isso, acho que esse é um grupo especial, eles se ajudam mutuamente, mas temos que lembrar que agora eles são quase adolescentes e, nessa fase, nem sempre é fácil esse olhar para o próximo.

Embora esteja sendo destacada nesses últimos parágrafos a importância do trabalho desenvolvido com as artes circense e dramática no desenvolvimento da expressividade do educando, e inclusive do seu efeito na linguagem oral dos estudantes, outras passagens deste tópico já trouxeram destaques que igualmente ilustram como outras linguagens artísticas, a exemplo da música, do desenho e da pintura (para me restringir apenas ao que fora mencionado anteriormente) foram também atuantes no propósito de proporcionar experiências de auto-superação e de conquista de novas possibilidades que, inclusive, têm intercedido favoravelmente nas habilidades comunicadoras e expressivas dos estudantes.

Assim como ocorrera com os dois estudantes mencionados com relação ao Circo - e também com a estudante que faz menção ao Boi de Mamão no desempenho expressivo pessoal -, outros educandos encontraram no desenho, na pintura, no violão, no violino e/ou no canto o instrumento que não apenas os favoreceu a expressão interior, como também os possibilitou, no caso dos que se apoiaram na linguagem musical, superar a timidez e a insegurança de se expor em público, permitindo com que, com o suporte da realização artística, eles se permitissem experiências que, em outros contextos, não se permitiriam. Entretanto, uma vez transgredido o limite da impossibilidade, pouco a pouco a segurança para se expor também em contextos em que necessitam utilizar a linguagem oral tem, como vimos, conquistado espaço, mobilizando a sua expressividade também nesse âmbito.

A Arte, que nesta pedagogia extrapola, como vimos, a prática aleatória de atividades artísticas, consistindo no esteio fundamental dessa pedagogia, demonstra exercer, a partir do que é possível verificar com esta pesquisa, um papel essencial no desenvolvimento da expressividade do educando como um todo - o que repercute, inclusive, no desenvolvimento de suas habilidades relacionadas à linguagem verbal. Mostrou-se, pois, como o caminho para a expressividade, a sensibilidade, o senso estético e o respeito mútuo entre os estudantes - adultos do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre a Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes. Assim, a questão central que norteou toda a pesquisa foi: como, ou de que forma, a Pedagogia Waldorf contribui para desenvolver nos educandos o seu potencial comunicativo e expressivo?

Para responder a essa questão, além dos estudos bibliográficos sistematizados nos capítulos que integram esta tese, foi realizado um estudo de caso com uma classe da escola Waldorf Aitiara, localizada na cidade de Botucatu, estado de São Paulo. A partir de um diagnóstico da expressão oral dos estudantes ao início e ao final da pesquisa, o estudo empírico buscou verificar os efeitos das intervenções pedagógicas realizadas ao longo de dois anos letivos no desempenho linguístico dos estudantes, bem como localizar, através de observação sistemática em sala de aula, do exame do currículo para as respectivas séries escolares e do planejamento docente, aspectos específicos da organização didática e metodológica do ensino Waldorf que pudessem estar associados ao desenvolvimento da expressividade dos educandos.

O diagnóstico inicial da expressão oral dos estudantes revelou que, muito embora a maioria dos estudantes da classe tenha demonstrado um bom domínio da oralidade, manifestando-se com clareza, organização e adequação ao registro específico de linguagem requerido pelas situações comunicativas promovidas, a timidez, localizada como o maior impedimento para o domínio de uma expressão oral mais espontânea na classe, se apresentava ou já havia se apresentado como um fator restritivo também à expressividade oral de alguns desses estudantes. E, uma vez que, dentre os estudantes beneficiados pelo programa de integração social da escola, 88,88% apresentaram dificuldades com relação ao seu potencial comunicativo e expressivo, o fator classe social revelou-se muito significativo com relação ao desempenho oral dos estudantes da classe.

Também a variável ano de ingresso na escola repercutiu na configuração desse diagnóstico, apontando uma grande diferença entre os estudantes matriculados na escola Waldorf desde o início de sua escolarização e aqueles que chegaram para a classe no meio do ensino fundamental. Além de não terem manifestado facilidade para exprimirem seus pensamentos e seus sentimentos, demonstrando muita dificuldade para destacar o objetivo e essencial para a comunicação, os egressos de escolas convencionais frequentemente utilizavam a fala de modo agressivo e/ou desrespeitavam os turnos de fala alheios,

evidenciando uma grande dificuldade de ouvir e partilhar o espaço de enunciação - o que os diferenciava muito dos veteranos da classe.

Por sua vez, o diagnóstico final possibilitou constatar que houve um crescimento significativo do grupo com relação às suas habilidades comunicadoras, quer na qualidade dos enunciados, que evidenciavam uma maior objetividade e seleção do essencial a ser comunicado, quer na segurança e desenvoltura manifestas por esses estudantes nas ocasiões de exposição oral - inclusive em se tratando daqueles que haviam se destacado por apresentarem maior timidez. Entretanto, por se tratar de uma classe que, além de ser composta por indivíduos que possuem singularidades e histórias de vidas diferenciadas (o que é uma realidade em todas as classes de toda e qualquer escola), também atende a estudantes com realidades socioeconômicas e culturais diferenciadas e também convive com indivíduos portadores de habilidades e necessidades cognitivas e psico-emocionais específicas, não se pode afirmar que todas essas conquistas tenham se deixado flagrar com a mesma intensidade ou de modo uniforme. Como comprovam os dados, conquistas relacionadas ao desempenho comunicativo e expressivo dos estudantes indubitavelmente foram asseguradas: embora algumas delas tenham sido mais notórias do que outras, todas anunciam que há um movimento crescente e consistente nesse sentido.

Desde a própria concepção de ser humano e de educação, passando pela organização e aplicabilidade do currículo, até a atmosfera instituída em sala de aula, muitos elementos foram destacados pelo estudo empírico como muito favoráveis ao desenvolvimento da expressividade dos educandos, inclusive no que diz respeito ao atendimento àquelas dificuldades diagnosticadas por ocasião da sondagem inicial do desempenho expressivo desses estudantes, corroborando com o que já havia se anunciado no levantamento bibliográfico e também possibilitando o aprofundamento da compreensão sobre alguns aspectos que fazem dessa Pedagogia uma aliada ao desenvolvimento da autoexpressão do educando.

Como sinalizado amplamente ao longo deste texto, um pré-requisito básico para um modelo de educação verdadeiramente comprometido com o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes é o seu compromisso com a formação integral do educando, de modo a superar a concepção mecanicista e reducionista de ser humano instituída pela cosmovisão moderna. Para o professor Waldorf o estudante não é visto apenas como um ser pensante: ele é uma individualidade que apresenta um corpo físico, uma alma e um espírito. No processo de educação dessa individualidade, ele deve estimular os elementos que possibilitem esse ser único a desenvolver-se em sua totalidade.

Aliás, esse princípio educacional global cultivado pela Pedagogia Waldorf apresenta-se muito consoante com as mais recentes discussões sobre o tema. Ao anunciar que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2001, p.99), o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, elaborado por Jaques Delors para a UNESCO, referenda e convalida o que, desde o início do século XX, vem sendo desenvolvido pelos professores das escolas orientadas pela cosmovisão de Rudolf Steiner. Assim como sugerido pela Comissão, a Pedagogia Waldorf centraliza no *aprender a ser*, um dos quatro pilares essenciais a uma visão ampliada de educação, o princípio fundamental sobre o qual se sustentam os demais pilares (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos*), ultrapassando “a visão instrumental da educação (...) [de modo] a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (*Idem*, p.90).

Neste sentido, a pesquisa empírica demonstrou que a professora da classe revelou ter plena consciência da sua função na promoção do desenvolvimento integral do educando e do teor de sua tarefa no plano físico e suprafísico - o que certamente atribui um significado especial à sua compreensão sobre o ato de educar, sobre quem é o estudante que se porta diante de si, e o que sua tarefa deve proporcionar a esse educando para que ele possa desenvolver o seu lado anímico-espiritual (considerado enquanto essência individual única) e, deste modo, se apropriar do seu Ser para enfim se colocar no mundo com seu “pensamento livre”. Essa consciência esteve todo o tempo refletida na atenção ao estilo e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante, na real apreciação dos interesses, das aspirações, das tendências e dos temperamentos de cada um desses indivíduos, no estímulo e valorização das suas colocações pessoais. Mas, sobretudo, se manifestou também na compreensão de como, ao favorecer o desabrochar das aptidões de cada um, ao possibilitar que cada estudante desenvolva as suas potencialidades, a sua tarefa mostra-se comprometida com o desenvolvimento da expressividade do educando.

Vale ressaltar que o profundo respeito que a professora demonstrou nutrir pelas individualidades e pelas diferenças que fazem de cada estudante um ser único e singular criou no *setting* educativo uma atmosfera de conforto e segurança especialmente estimulante e adequado ao desabrochar das potencialidades desses estudantes e isso, por si só, já se manifesta como um fator essencial para o desenvolvimento da expressividade do indivíduo. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (PCN - LP) chamam a atenção para o fato de que o expressar-se oralmente é algo que só é possível

desenvolver em um ambiente acolhedor e favorável à manifestação do que se pensa, do que se sente e do que se é: “o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (BRASIL, 1997, p.49). Assim, consciente do potencial único que cada educando tem a desenvolver, e ajudando-os na tarefa de torná-los o que eles realmente são, a professora demonstrou estar ajudando os sujeitos da pesquisa a encontrarem e afirmarem a sua própria identidade, a sua própria voz - aqui concebida também literalmente, em se tratando da fase de transição de vozes por que passavam os púberes sujeitos da pesquisa empírica.

Ora, um ser único tem uma singularidade anímica-espiritual que necessita se harmonizar com seu organismo corpóreo, cabendo à educação a função de mediar esse processo. Contribuir para o desenvolvimento do educando de modo a promover a integração entre esses dois corpos é, pois, a tarefa fundamental da educação, de acordo com os fundamentos antroposóficos. Uma vez que, para Rudolf Steiner, “a fala é a revelação por meio de sons do âmago espiritual do homem”, é possível inferir que o compromisso da educação Waldorf é, sobretudo, propiciar meios para o desenvolvimento do educando de modo que a sua essência, a sua interioridade, possa emergir de forma plena, inclusive através de uma expressão oral mais inteira e significativa.

Ao buscarmos compreender o fenômeno da expressão oral a partir dos seus mecanismos fisiológicos e anímico-espirituais, logo identificaremos sua íntima relação com o processo rítmico instituído pelo mecanismo da respiração. Do ponto de vista físico e material, o ritmo instituído pela respiração é de importância fundamental no processo da fala: é a corrente de ar expirado dos pulmões que faz vibrar as cordas vocais, produzindo o som fundamental. Ao falar, pois, o homem experimenta fisiologicamente a experiência de sincronizar ritmicamente o mecanismo pneumo-fono-articulatório, coordenando os processos da respiração e da fonação. Do ponto de vista anímico-espiritual, por sua vez, identificamos que, assim como a respiração é o fenômeno que possibilita ao homem a sua primeira e a sua última relação com o mundo exterior, é também através do processo da fala, fisicamente viável graças à atuação do sincronismo pneumo-fono-articulatório, que o indivíduo exprime a sua interioridade, estabelecendo um processo semelhante de troca com o mundo exterior.

“Viver é afinar o instrumento, de dentro pra fora, de fora pra dentro” - já dizia o poeta. A individualidade anímica espiritual que vive em cada organismo corpóreo, pois, utiliza-se da fala como elemento primordial para estabelecer um movimento rítmico de sua interioridade com o mundo exterior. E uma vez que o mecanismo dialógico da comunicação humana

pressupõe a co-existência do elemento emissor e do elemento receptor, a expressão oral apresenta, em sua dinâmica rítmica, as modalidades do ouvir e do falar. Falar e ouvir são, pois, pólos interdependentes do fenômeno da expressão oral que refletem, por sua vez, a dinâmica pulsátil que caracteriza os mecanismos anímico-espirituais da respiração.

Retomando a reflexão sobre a dificuldade de expressão oral manifesta por estudantes oriundos das escolas convencionais, estou propensa a inferir que, nas raízes desse problema, é possível também identificar uma espécie de mecanismo defensivo a que metaforicamente poderíamos denominar de “asma anímica” - parafraseando, aqui, a Dr^a Sônia Setzer em sua palestra sobre “os tipos constitucionais e o desenvolvimento da criança e do educador”¹⁸². Ora, uma vez que nas situações de interação com o professor em sala de aula esses indivíduos se restringem praticamente a escutar os conteúdos e as informações que lhes são apresentados pelo professor, sem que lhes seja concedida nenhuma “pausa” necessária para processar internamente o que recebeu, nem proporcionada regularmente alguma situação para que possa transmitir o resultado de sua elaboração pessoal sobre o que ouviu, esses estudantes, quando têm algo a dizer, simplesmente não conseguem. Tal como um asmático procede com relação ao ar que traz em seu pulmão, e que não consegue expelir, esses indivíduos sentem uma enorme dificuldade de comunicar seus pensamentos e/ou expressar seus sentimentos a outrem.

Assim como o ritmo respiratório alterado pela dificuldade em expelir o ar corresponde a uma perturbação do fluxo dinâmico do inspirar e expirar no asmático, também o indivíduo que não é estimulado a se exprimir através da fala não desenvolve adequadamente os aspectos anímico-espirituais de sua personalidade, vivenciando um movimento também desarmônico com relação à dinâmica rítmica entre sua interioridade e sua exterioridade.

Nas primeiras sessões de observação, a pesquisa empírica logo destacou que, nas aulas, os estudantes usavam muito a linguagem oral, tanto em atividades artísticas envolvendo a fala, quanto em atividades de caráter discursivo, desfrutando de uma quantidade de turnos de fala proporcionalmente correspondentes àqueles utilizados por sua professora. A fala, na classe Waldorf, pois, não se configurou como uma atividade eminentemente docente: ao contrário, o elemento rítmico da comunicação oral, que se expressa através da dinâmica do ouvir (contração) e do falar (expansão) mostrou-se um elemento chave em todo o processo de ensino-aprendizagem - o que ilustra bem a importância atribuída, nessa orientação pedagógica, aos aspectos comunicativos e expressivos em linguagem oral.

¹⁸² Cf. nota nº 96.

Aliás, na própria disciplina Língua Portuguesa, ao contrário do que usualmente ocorre no sistema convencional de ensino, havia um planejamento sistemático para intervir no desempenho comunicativo oral dos estudantes, de modo que não somente o ler e o escrever eram enfatizados no cotidiano escolar. Ouvir e falar eram, ao mesmo tempo, exercitados em suas especificidades, com a mesma ênfase e prioridade com que eram tratadas as outras habilidades linguísticas, e integradas não apenas com o ler e o escrever, mas também articuladas com temas das demais disciplinas do currículo, numa perspectiva interdisciplinar.

Todo o ensino realizado ao longo das sessões de observação também demonstrou obedecer ao princípio da expansão e da contração: alternavam-se recordação e esquecimento, esforço e descanso, atividade intelectual e atividades artísticas e/ou práticas, como expressão da inter-relação da dinâmica pulsátil de ordem cósmica e a prática educacional. Afinal, o homem, na Pedagogia Waldorf, é considerado um microcosmo no qual pulsam os processos do universo. Diz Steiner:

Conhece o ser humano a si próprio:
O si próprio torna-se para ele o universo;
Conhece o ser humano o universo:
O universo torna-se para ele o si próprio¹⁸³.

Assim, em todas as aulas observadas, todo o ensino teórico, em conformidade do que orienta o currículo, foi sempre acompanhado, por um lado, pelo enfoque prático, já que havia uma grande ênfase nas atividades corpóreas e artesanais, e, por outro, pela sensibilidade estética, através das atividades artísticas, que, no currículo Waldorf, são um veículo didático para todas as matérias. Dessa forma, além de destituir o hiato entre as instâncias teórica e prática no processo de aprendizagem, esse currículo propõe uma verdadeira integração entre os âmbitos do pensar, do sentir e do fazer do educando, convocando-o por inteiro nesse processo: o seu corpo, a sua alma e o seu espírito são, efetivamente, clamados em toda a sua educação. Como usualmente costuma-se se referir a esse ensino, trata-se de uma educação literalmente dirigida à cabeça, ao coração e às mãos.

¹⁸³ **GA 40. Wahrspruchworte.** (Aforismos.) Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1961. p 249. In: <http://www.sab.org.br/antrop/antrop.htm>. Acesso em 21 de julho de 2010.

Além de efetivamente demonstrar um compromisso com a superação do racionalismo estrito que influenciou toda a educação moderna, todo o currículo Waldorf para as séries observadas chamou a atenção pela profunda conexão entre os conteúdos e procedimentos indicados e as necessidades dos estudantes, de acordo com a fase específica de seu desenvolvimento. Assim, os temas, as disciplinas, as estratégias e os respectivos conteúdos de cada disciplina, embora estivessem, como em qualquer pedagogia, também direcionados para os conhecimentos que o estudante deve adquirir para a vida, foram destacados sobretudo pelo efeito que produzem no desenvolvimento psico-emocional dos educandos no momento em que lhes são apresentados. Entretanto, o curioso foi observar que essa correlação entre os fundamentos antroposóficos do desenvolvimento da criança e as orientações curriculares e a organização didático-metodológica do ensino esteve durante todo o tempo destinado à observação espelhado na efetiva prática pedagógica da docente: além de ter revelado ter consciência sobre o que é o ato de educar, na perspectiva antroposófica, e do seu papel na educação de crianças, como já foi sinalizado, a professora também revelou ter os necessários conhecimentos dos pressupostos antroposóficos que justificam o porquê das necessidades educativas de cada estágio do desenvolvimento infantil e o porquê dos conteúdos apresentados em cada um desses estágios.

Intrigada com a clareza com que a professora da classe (assim como outros professores da escola destacada para a pesquisa) discorria sobre essas questões, busquei interrogar, informalmente, alguns professores da rede convencional de ensino, quer de escola pública, quer de escola privada, sobre as relações que identificavam entre o currículo de algumas séries e as necessidades da criança no seu respectivo estágio de desenvolvimento. Simplesmente esses profissionais de educação não conseguiam fazer associações significativas para justificar a existência, no currículo tradicional, dos conteúdos distribuídos através das diferentes séries, mencionando, quando muito, apenas as orientações mais abrangentes relacionadas à teoria do desenvolvimento cognitivo apresentada por Jean Piaget. Uma dessas docentes, inclusive, sinalizou que, em algum momento, essas relações certamente foram levadas em consideração, mas que, como o currículo é uma determinação de instâncias político-administrativas superiores, de modo que já é apresentado aos docentes de forma pré-estabelecida, essas relações foram se diluindo na tradição do modelo.

Embora por razões fundamentalmente diferentes das que regem / regeram as indicações curriculares do ensino tradicional, também Rudolf Steiner apresentou um plano de ensino para cada série das Escolas Waldorf, como pudemos observar a partir da descrição do currículo do 5º e 6º anos. Entretanto, os princípios que orientam a indicação curricular para

cada série encontram-se suficientemente presentes tanto no discurso quanto na prática da professora dessas classes. Revelando conhecer o desenvolvimento infantil conforme apresentado pela ciência antroposófica, e identificando nos conteúdos específicos a cada ano uma justificativa pertinente ao momento de desenvolvimento anímico e cognitivo da criança, a professora mencionada não se esquivava de fazer essas relações.

Evidentemente, um currículo pensado, estruturado e voltado, na prática, para que, através seus conteúdos e procedimentos, o estudante possa reconhecer a si e a seus processos psico-emocionais, assim como vivenciar a experiência plena de seu ser através do estímulo ao exercício harmonioso de seu pensar, de seu sentir e de seu fazer, mostra-se como um forte aliado a que esses indivíduos se manifestem cada vez mais com naturalidade, segurança e autoconfiança para exprimirem seus pensamentos e sentimentos.

Um destaque cabe, aqui, ao papel das atividades artísticas do currículo Waldorf no desenvolvimento da expressividade dos estudantes sujeitos da pesquisa. Uma vez que as disciplinas artísticas, mormente associadas aos conteúdos específicos das respectivas épocas temáticas e, por conseguinte, em consonância com as demandas psico-emocionais dos educandos, buscam regularmente estimular que o estudante exteriorize, através de seus veículos específicos, a sua vivência interior com os temas em questão, elas exercem um papel fundamental no sentido de abrir canais que possibilitem a essa criança a expressão de suas percepções e de seus sentimentos através de diferentes linguagens. Evidentemente, ao proporcionar o desenvolvimento de uma expressão pessoal plena de sentido e significado, essas atividades acabam por favorecer que esses estudantes, gradualmente, se apropriem das ferramentas que venham a fortalecer o seu potencial expressivo como um todo, inclusive o que se manifesta através da fala.

Assim, quer pelas habilidades comunicadoras que exercitaram (nesse caso quando essas atividades estavam diretamente associadas à linguagem oral, envolvendo dicção, articulação, tom de voz, postura, etc), quer pelas possibilidades expressivas globais que evocaram (quando não necessariamente a linguagem oral era requisitada, mas, ainda assim, o indivíduo era clamado a se expressar em alguma linguagem), quer pelos conteúdos emocionais que mobilizaram (quando era favorecido o confronto e a superação de determinadas limitações não-físicas, como timidez, medo, insegurança, autoestima...), essas atividades demonstraram exercer um importante papel nas conquistas asseguradas pelos estudantes no que diz respeito à sua expressividade - inclusive a que se manifesta através da linguagem oral. O que a pesquisa empírica revelou é que muitos dos estudantes que, por ocasião da sondagem inicial, demonstravam muita timidez, ou mostravam-se inseguros e

pouco confiantes para expressarem nas situações em que lhes era demandada o uso da palavra falada, graças às possibilidades asseguradas em uma ou outra modalidade de expressão artística, foram gradualmente expandindo essas conquistas a outros domínios expressivos, inclusive o da fala, e já evidenciavam, por ocasião da sondagem final, maior autoconfiança e espontaneidade para enfrentarem as situações de exposição oral.

A Arte, comprovadamente, é o grande instrumento da Pedagogia Waldorf. Ao destacar a educação estética como pilar essencial para fundamentar a sua Arte da Educação e ao elegê-la como estratégia primordial para mediar a integração das faculdades humanas do sentir, do pensar e do fazer, Steiner atribui à Arte o papel que, desde Platão, lhe era reservado. Mostrou-se, pois, como um dos pioneiros (senão o primeiro) a conceber uma educação básica verdadeiramente voltada para a formação estética, articulando, no currículo vivo praticado pelos professores de sua pedagogia, essa intencionalidade.

Mas o que a pesquisa empírica demonstrou acerca do que é favorecido, nos estudantes, graças a essa educação estética, extrapolou o domínio do desenvolvimento da expressividade dos educandos, ou da dimensão significativa que o ensino adquire através de sua mediação. Como vimos, as atividades artísticas também favoreceram o exercício do respeito mútuo e da solidariedade entre os estudantes, suscitando, nesses indivíduos, a sua humanidade. Ao proporcionar que, através de sua educação Waldorf, os estudantes vivenciassem o “estado estético”, e ao estabelecer como fundamento de sua Arte de Educar a formação de homens livres, Steiner já evidenciava que o grande intento de sua educação era, na realidade, fomentar-lhes o “estado ético”, de modo a favorecer, nesses estudantes, uma atuação futura coerente, efetiva e harmônica no âmbito social. Não é por acaso, pois, que as pesquisas mencionadas na introdução desse texto sobre o perfil dos ex-estudantes waldorf revelam que, além de evidenciarem ter um bom domínio das habilidades comunicativas, esses indivíduos demonstram ser “guiados por uma bússola moral interior” que imprime um teor ético às suas condutas em sua vida profissional e privada. O desenvolvimento da expressividade, pois, é apenas um pretexto do que a educação estética Waldorf pode proporcionar ao desenvolvimento global do educando.

Segundo Basarab Nicolescu, a transdisciplinaridade é o modo de compreender o universo, o ser humano e os fenômenos a eles associados através da superação do olhar estritamente disciplinar. Como o próprio prefixo já esclarece, diz respeito “àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (2001, p.51). Ao propor, em sua teoria, um tipo de cognição integralizante que abarcaria tanto os fenômenos físicos como os supra-físicos; ao sinalizar que o mundo extra

sensível é regido por leis que não necessariamente são as mesmas que regem o mundo físico; ao fundamentar sua teoria na concepção de um cosmos no qual “todas as coisas são um”; ao conceber o homem como um microcosmo no qual estão manifestadas todas as forças ou ideias que determinam as etapas evolutivas da natureza; ao expor, em sua teoria do desenvolvimento humano, uma compreensão baseada não apenas nos aspectos bio-físicos do homem, mas também em suas matizes psíquicas e espirituais, ao atribuir à Arte a grande função de mediadora da educação, Rudolf Steiner, no alvorecer do século XX, já inaugurava os primeiros passos no terreno da transdisciplinaridade - abordagem atualmente tão consagrada, ao menos conceitualmente, em nossos círculos acadêmicos e científicos.

Ratificando o pensamento de Nicolescu, Cipriano Luckesi (2003) observa que uma educação, sob a ótica transdisciplinar, deve, ao mesmo tempo, ocupar-se do desenvolvimento da consciência do educando nos três níveis mencionados por Nicolescu - sensório, sutil e causal - e, ainda, integrá-los a todas as linhas de desenvolvimento humano - a cognitiva, a afetiva, a social, a estética, a ética... De acordo com o exposto ao longo desse estudo, pois, a Pedagogia Waldorf demonstra estar cumprindo essa tarefa primordial.

Como pudemos observar, a Pedagogia Waldorf é um modelo de educação que tem como objetivo a formação de homens livres e conscientes de sua individualidade através de uma educação voltada para o ser global. Ao sustentar coerentemente essa sua proposta não apenas a partir do ponto de vista teórico-conceitual, mas, sobretudo, através de uma organização curricular e didático-metodológica coerente com toda a sua orientação epistêmico-filosófica, coloca-se em plena consonância com uma abordagem transdisciplinar do processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender aos pressupostos essenciais que norteiam a proposta educacional voltada para o século XXI.

Do latim *expressione*, “expressão”, em seu sentido primordial, significa *pressão para fora*. Se relacionarmos a acepção desse vocábulo com o correspondente etimológico de “educação” - do latim *educere*, ou seja, *conduzir de dentro de* -, identificaremos que, em seu significado essencial, a educação traz para si o compromisso de promover o desabrochar da autêntica expressão do sujeito, de modo a instituir um fluxo rítmico e dialógico entre o seu mundo subjetivo, interior e o mundo exterior. Educar, pois, pressupõe criar as condições para desenvolver nos educandos a autoconfiança, a criatividade e a liberdade necessárias para que a sua interioridade possa emergir de forma plena.

Uma vez que tem como característica fundamental o desenvolvimento dos aspectos físicos, anímicos e espirituais dos educandos, despertando-os para suas diferenças individuais e ajudando-os a descobrir suas capacidades para realizar o seu potencial enquanto sujeitos em

(trans)formação, a Pedagogia Waldorf demonstra cumprir aquele propósito primeiro do ato de educar. Afinal, só um sujeito que se constitui enquanto tal é que verdadeiramente poderá se apropriar da sua expressão em plenitude. E, ao que parece, esse tem sido, historicamente, o compromisso dessa Pedagogia.

Creio que nas considerações acima elencadas repousam elementos que fornecem várias chaves para a compreensão do motivo pelo qual a Pedagogia Waldorf tem extrapolado a dimensão do ensino disciplinar e, conforme atesta a pesquisa empírica realizada, atuado não apenas no desenvolvimento da expressão oral dos educandos, como também nas várias instâncias constitutivas do seu SER em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AEBLI, H. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. Tradução de João Teodoro d'Olim Marote. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1971.

AEPPLI, Willi. **O Organismo Sensório** – sua perda e seu cultivo. Tradução de Lucinda Dias. São Paulo: Convívio - Escola João Guimarães Rosa, 1955.

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. **A Ludicidade no Desenvolvimento da Expressão Oral** – uma experiência com estudantes da graduação em Letras. Salvador: UFBA, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Brincar, Estudar, Aprender: entrelaçando os fios, tecendo um conceito. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, pp. 181-193.

ARANHA, M. Lúcia. & MARTINS, M. Helena. **Filosofando**. Introdução à Filosofia. 3ªed revista. São Paulo: Moderna, 2003. / 1986.

ARANTES, José Tadeu. **O Pensamento Científico de Goethe**. Sociedade Antroposófica do Brasil. 1999. In: <http://sab.org.br/goethe/cient.htm>. Acesso em 28 de setembro de 2007.

ARMSTRONG, Thomas. **As Melhores Escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Tradução de Vinícius Duarte Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BACK, Eurico. **Fracasso do Ensino de Português**. Proposta de solução. Petrópolis: Vozes, 1987.

BALL, Raymond. **Pedagogia da Comunicação**. Tradução de Jorge de Sampaio. Lisboa: Mem Martins: Publicações Europa-América, 1973.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v.3, n.7, 1989.

BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). **Absolventen von Waldorfschulen**: eine empirische Studie zu Bildung und ebensgestaltung.- 2., durchges. Aufl. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1989.

BERTALOT-BAY, Marco. 30 anos da Estância Demétria. In: **Revista Agricultura Biodinâmica**. Botucatu - SP: 2004 nº 90, p. 10-12.

- BERTALOT, Leonore. **Criança Querida**. O dia-a-dia da alfabetização. São Paulo: Editora Antroposófica : Associação Comunitária Monte Azul, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Pais bons o bastante. Tradução de Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**. Uma Metáfora da Condição Humana. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: 1998.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- BURKHARD, Gudrun. **Tomar a Vida nas Próprias Mãos**. Como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. Um Paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. São Paulo: Cultrix, 1983. Cap. 1.
- CARVALHO, Castelar de. **Para Compreender Saussure**. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **A Língua Falada no Ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CLAPAREDE, Edouard. **Psicologia da criança e Pedagogia Experimental**. São Paulo: Brasil, 1956.
- COELHO, Humberto Schubert. A epistemologia e o método científico de Goethe. In: **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 6, n.1, p.85-102, 2009.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. **O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**. Revista Portuguesa de Educação [On Line]. Universidade do Minho, Portugal. Volume 15, número 01. 2002. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc> >. Acesso em 04/05/2007.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley F. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1985.

CUNHA, Celso. **O Projeto NURC e a Questão da Norma Urbana Culta Brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DEL RIO, Maria José. **Psicopedagogia da Língua Oral**: Um enfoque comunicativo. Tradução: Maria Rita Quintella. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, Jaques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ªed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC:UNESCO, 2001.

DEWEY, John. (1897). **El niño y el programa escolar**: mi credo pedagógico. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 1944.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que Arte-educação?** Campinas - SP: Papirus, 1994.

ELKIND, David. **Much Too Early!** [2001]In: http://www.besthomeschooling.org/articles/david_elkind.html. Postado em 2004. Acesso em 04 de setembro de 2009.

ELKIND, David. **Sem Tempo para Ser Criança**: a Infância Estressada. 3ª edição. Tradução de Magda França Loopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ERIKSON, Erik. H. **Infância e Sociedade**. Tradução de Gildásio Amado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

ESPÍRITO SANTO, Ruy César. **O Renascimento do Sagrado na Educação**. O Autoconhecimento na Formação do Educador. Campinas – SP: Papirus, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e Escrita**: Perspectivas para o Ensino da Língua Materna. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio - versão 5.11ª**. 3ª edição, 1ª impressão. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

FEWB - Federação das Escolas Waldorf do Brasil. **Para a Estruturação do Ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: FEWB, 1999.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FLICK, U. Triangulation in Qualitative Research. In: FLICK, U; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. (orgs.) **A Companion to Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, 178-183.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975c.

FREITAS Jr. Dionysio Borges de; MICHELINI, Luciana Helena. **Cultura Organizacional: o Caso da Escola João Guimarães Rosa – Convívio**. In: Anais do V SEMEAD. Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo - USP. Junho de 2001.

FREUD, Sigmund (1920). Além do Princípio do Prazer. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. 18.

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia**. Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GARDNER, Howard **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Howard Gardner; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERWIN, Douglas; MITCHELL, David. **Survey of Waldorf Graduates**, Phase II. Wilton, NH: Research Institute for Waldorf Education, 2007. In: http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/GradPhase2.pdf.

GESLER, Luzius. **Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien**. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule. Frankfurt am Main/Berne/New York/Paris, 1988.

GHELMAN, Ricardo. Fenomenologia de Goethe Aplicada. In: MIKLÓS, Andréas A. W. (Coord.). **A Dissociação entre Homem e Natureza: reflexos no desenvolvimento humano**. São Paulo: Antroposófica, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991

GREENFIELD, Patrícia M. Language, tools, and brain: the ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior. In: **Behavioral and Brain Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, v. 14, p. 531-51.

GREENFIELD, Patrícia M. (1998) Language, tools, and brain revisited. In: **Behavioral and Brain Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, v.21, p.159-163.

GREUEL, Marcelo da Veiga. **Antroposofia ou As Novas Perspectivas do Conhecimento**. In: <http://www.bairrodemetria.com.br/antroposofia/antroposofia.html>. Acesso em 01 de agosto de 2008.

GREUEL, Marcelo da Veiga. Estética de Schiller – da Teoria do Belo à Estética dos Sentidos: Reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. In: **Anuário de Literatura Brasileira e Teoria Literária da UFSC**. Vol. 2. Santa Catarina: UFSC, 1994, p. 147-155.

GREUEL, Marcelo da Veiga. Antroposofia: Ciência ou Crença? In: **Revista Chão e Gente**. Botucatu – SP, 1999, nº19, p. 16-17.

HARPER, Babette *et alii*. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e outras saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HEALY, Jane. **Endangered Minds**. Why Children Dont Think And What We Can Do About It. New York: Simon & Schuster, 1990.

HEARNSHAW, Leslie Spencer. **The shaping of modern psychology**. London: Routledge, 1987.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner**. Tradução de Wilda Heinz. São Paulo: Antroposófica, 1984.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida**: o dia-a-dia das creches e Jardins-de Infância. São Paulo: Editora Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Moonburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo, a Criança e a Educação**. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1992.

KÜGELGEN, Helmut von. **A Educação Waldorf**. Aspectos da Prática Pedagógica. Tradução do castelhano Alcides Grandisoli. 2ªed. São Paulo: Antroposófica, 1989.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Tradução de Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANZ, Rudolf. **Noções Básicas de Antroposofia**. 7ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**. Caminho para um Ensino mais Humano. 8ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

LANZ, Rudolf. **Do Goetheanismo à Filosofia da Liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 1985.

LEBER, Stefan. **Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld**. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler. Stuttgart, 1981.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o Crescimento**. As fases evolutivas da infância e da adolescência. Tradução de Rudolf Steiner. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**. Tradução Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W.Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____ (Org). **Ludopedagogia – Ensaios nº1: Educação e Ludicidade**. Salvador-Ba:UFBA/FACED/PPGE. Vol.1.2000, p.9-42.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Formação do Educador sob uma Ótica Transdisciplinar**. ABC Educatio v.4 n.29 nov. 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade**. Ensaios nº2. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, v.2, p. 22-60.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

LUZURIAGA, Lourenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1973.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º. Graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 1997, vol. 30, p. 39-79.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1998. A língua falada e o ensino de português. In: N. B. Bastos (Org.) **Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC - PUC-SP, 1998, p. 101-119.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 5ª.ed., 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In:DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do Oral: Condições e Perspectivas para sua Aplicação no Português**. São Paulo, Sama,1993.

MISUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZOGUCHI, Shigueyo Miyazaki. Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldorf. In: **Viver Mente & Cérebro**. São Paulo: Duetto Editorial. Coleção Memória da Pedagogia, 2006. Vol. 06.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 17ªed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

MUNIZ, Dinéia S. **A Expressão Oral na Escola de 1º grau: Aspectos Linguísticos e Educacionais**. Salvador: UFBA,1996. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1986.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. 2ªed. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2001.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. **A Relação entre Homem e Natureza na Pedagogia Waldorf**. Curitiba: UFPR, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de, DANTAS, Heloísa & OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, pp.75-84.

OLIVEIRA, Sílvio L. **Tratado de Metodologia Científica**. Projetos de Pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O Que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O Fio de Ariadne**. Um Caminho para a Narração de Histórias. São Paulo: Antroposófica, 1998.

PEARCE, Joseph Chilton. **O Fim da Evolução**. Reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial. Tradução de Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 1992.

PEREIRA, Juan Pablo de Jesus and RIBEIRO, Wanda. Seven “myths” about the social participation of Waldorf graduates. In: **Waldorf Researchers and Educators Network (WREN)**, Oct. 2007. http://www.ecswe.org/wren/html/private/seven_myths.pdf. Acesso em 21 de agosto de 2008.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade**. Ensaios nº3. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2004, v. 3, p. 81-97.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Salvador: UFBA, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2005.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIAGET, Jean; et alii. **Educar para o Futuro**. Trad. Rui B. Dias. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

PORTO, Bernadete Souza. Bola de meia, bola de gude... **A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor**. Fortaleza: UFCE, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Professores de Arte: ensino de Arte na escola para quê?** São Paulo: PUC, 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

PROPP, Vladimir. **As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

READ, Herbert. **A Redenção do Robô**. Meu Encontro com a Educação através da Arte. Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

ROBBINS, Harvey. **Como ouvir e falar com eficácia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1994.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus editorial, 1982.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A Pedagogia Waldorf**. Contribuição para o Paradigma Educacional Atual sob o Ponto de Vista do Imaginário, da Cultura e da Educação. São Paulo: USP, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Agora, 2006.

RUSSELL, Bertrand. **História do Pensamento Ocidental**: a aventura das ideias dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. 4ªed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHILLER, Friedrich von. **A Educação Estética do Homem**. 4ª ed. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SETZER, Waldemar W. **Rudolf Steiner** - biografia cronológica. IN: <http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm.Versão.1.7> - 31.05.2003. Acesso em 20 de outubro de 2008.

SETZER, Waldemar W. **Antroposofia**. <http://www.sab.org.br/antropop/antrop.htm> Postado em 15 de fevereiro de 1998. Acesso em 15 de março de 2007.

SETZER, Waldemar W. **Uma Introdução Antroposófica à Constituição Humana**. In: <http://www.sab.org.br/antrop/const1.htm>. Abril de 2000; versão 4.1 de 8/9/06. Acesso em 01 de setembro de 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e . **Contradições no Ensino de Português**. A Língua que se fala X A Língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1997.

SILVA, Jorge Anthonio e. **Friedrich von Schiller**. A Educação Estética do Homem. In: Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP. nº 9 - 2 semestre de 2001. Disponível em http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_friedrich1.htm. Acesso em 14 março de 2008.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinsky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1986.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Princípios da Pedagogia Waldorf**. Sociedade Antroposófica no Brasil, São Paulo, março 2003. Seção Pedagogia Waldorf. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>. Acesso em 05 dez.2003.

STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

STEINER, Rudolf. [1923-1925] **Minha Vida**. A Narrativa Autobiográfica do Fundador da Antroposofia. Tradução de Rudolf Lanz, Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf. [1882-1897] **A Obra Científica de Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 1984.

STEINER, Rudolf. [1904] **Teosofia**. Introdução ao Conhecimento Supra-sensível do Mundo e do Destino Humano. Tradução de Daniel B. de Brito e Jacira Cardoso. 7ª ed. Retraduzida e atualizada. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STEINER, Rudolf. [1907] **A Educação da Criança Segundo a Ciência Espiritual**. Tradução de Rudolf Lanz. 3ªed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. [1910] **A Ciência Oculta**. Esboço de uma Cosmovisão Supra-sensorial. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2001.

STEINER, Rudolf. [1919] **A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem - uma base para a Pedagogia**. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. [1919] **A Arte da Educação II: Metodologia e Didática**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1992.

STEINER, Rudolf. [1919] **A Arte da Educação III: Discussões pedagógicas**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1999.

STEINER, Rudolf. [1923] **Andar, Falar, Pensar. A Atividade Lúdica**. Tradução de Jacira Cardoso. 7ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

STEINER, Rudolf. [1924] **The Kingdom of Childhood: introductory talks on Waldorf education**. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press, 1955.

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

STEINER, Rudolf. [1903-1908] **Como Atua o Carma: o passado e o futuro no tecer do próprio destino**. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1994b.

STEINER, Rudolf. [1908-1909] **O Mistério dos Temperamentos: as bases anímicas do comportamento humano**. Tradução de Andréa Hahn. São Paulo: Antroposófica, 1994a.

STEINER, Rudolf. **Reconhecimento do Ser Humano e Realização do Ensino**. Tradução de Karsten Martin Haetinger. São Paulo: Ed Antroposófica / FEWB, 2009.

STEINER, Rudolf. **Fundamentos da Agricultura Biodinâmica**. Tradução de Gerard Bannwart. São Paulo: Editora Antroposófica, 1993.

STEINER, Rudolf. **The Essentials of Education**. Londres: Rudolf Steiner Press, 1982.

ULLRICH, Heiner. Rudolf Steiner. In: **Prospects: the quarterly review of comparative education**. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 555-572.

SUZUKI, Márcio. O Belo como Imperativo. In: SCHILLER, Friedrich von. **A Educação Estética do Homem**. 4ª ed. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002, p.12.

VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem**. Problemas e técnicas da comunicação oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VASCONCELOS, José de. **Legislação Fundamental do Ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Lisa, 1972.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Neto, Luiz Barreto e Solange Afeche. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev. **S. Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **The problem of the cultural development of the child II**. In: Journal of Genetic Psychology, 36, pp.415-432.

WILBER, Ken. **A União da Alma e dos Sentidos**. Integrando Ciência e Religião. Tradução de Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultrix, 1998.

WILSON, Frank R. **The hands: how its use shapes the brain, language and human culture**. New York: Vintage Books, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SITES SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF E/OU ANTROPOSOFIA CONSULTADOS
E QUE FORAM UTILIZADOS / REFERENCIADOS NESTA TESE

Colégio Waldorf Micael de São Paulo (s.d.). <<http://www.micael.com.br/pedagogia.html>>.

European Council for Steiner Waldorf Education (2010). <<http://www.ecswe.org>>.

Federação das Escolas Waldorf do Brasil (1998). <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>>.

Instituto Artesocial (s.d.). <<http://www.artesocial.org.br>>.

Jardim das Amoras – Escola Waldorf (s.d.). <<http://jardimdasamoras.com.br/site>>.

Sociedade Antroposófica do Brasil (s.d.). <<http://www.sab.org.br>>.

Valdemar W. Setzer (s.d.). <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>>.

ANEXO N° 1:

Nas escolas Waldorf, este verso é recitado do 1º ao 4º ano do GRAU (Ensino Fundamental) por estudantes e professores, em conjunto, todas as manhãs, antes da aula principal.

VERSO DA MANHÃ

Rudolf Steiner

Com sua luz querida,
O sol clareia o dia,
E o poder do Espírito,
Que brilha na minha alma,
Dá forças aos meus membros,
Na luz do sol, ó Deus,
Venero a força humana,
Que Tu, bondosamente,
Plantaste na minha alma,
Para que eu possa estar
Ansioso em trabalhar;
Para que eu possa ter
Desejo de aprender.
De Ti, vêm luz e força.
Que para Ti refluem
Amor e gratidão.

ANEXO Nº 2:

Nas escolas Waldorf, este verso é recitado do 5º ao 8º ano do GRAU (Ensino Fundamental) por estudantes e professores, em conjunto, todas as manhãs, antes da aula principal.

VERSO DA MANHÃ

Rudolf Steiner

Eu contemplo o mundo
Onde o sol reluz
Onde as estrelas brilham
Onde as pedras jazem
Onde as plantas vivem
E vivendo crescem
Onde os bichos sentem
E sentindo vivem
Onde já o homem
Tendo em si a alma
Abrigou o espírito

Eu contemplo a alma
Que reside em mim
O divino espírito age dentro dela
Assim como atua
Sobre a luz do sol

Ele paira fora
Na amplidão do espaço
E nas profundezas
Da alma também

A ti eu suplico
Ó divino Espírito,
Que bênção e força
Para o aprender,
Para o trabalhar,
Cresçam dentro de mim.

ANEXO Nº 3:**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu _____, CPF _____,
 RG _____, responsável legal pelo estudante
 _____, através do presente

termo, AUTORIZO a pesquisadora Dulciene Anjos de Andrade e Silva a utilizar imagem e/ou registro fotográfico do referido estudante, bem como seus depoimentos, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, em seu estudo intitulado “Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Estudantes: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf”. Trata-se de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, cujo objetivo foi averiguar o potencial que a Pedagogia Waldorf possui, enquanto metodologia de ensino, para desenvolver o potencial comunicativo e expressivo dos estudantes. Estou ciente de que tal pesquisa não se debruçou sobre casos individuais, e sim abordou a classe do 5º e 6º ano do ensino fundamental da Escola Aitiara durante o período letivo de 2008 e 2009, de modo a investigar os efeitos da Pedagogia Waldorf sobre o grupo de estudantes como um todo.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora acima especificada, desde que obedecido o que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Botucatu, _____ de _____ de 2011

Pesquisador responsável pelo projeto

Responsável Legal (Caso o sujeito da pesquisa seja menor de idade)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____,
RG _____, através do presente termo, AUTORIZO a pesquisadora Dulciene Anjos de Andrade e Silva a utilizar minha imagem e/ou registro fotográfico, bem como meus depoimentos, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, em seu estudo intitulado *Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Estudantes: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf*. Trata-se de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, cujo objetivo foi averiguar o potencial que a Pedagogia Waldorf possui, enquanto metodologia de ensino, para desenvolver o potencial comunicativo e expressivo dos estudantes. Estou ciente de que tal pesquisa abordou a classe do 5º e 6º ano do ensino fundamental da Escola Aitiara, em que eu era docente, durante o período letivo de 2008 e 2009.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora acima especificada.

Botucatu, _____ de _____ de 2011

(assinatura)