

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZA HUNDT DE FIGUEIREDO

A BRINCADEIRA E O CUIDADO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3
ANOS NA PEDAGOGIA WALDORF

CURITIBA

2014



LUIZA HUNDT DE FIGUEIREDO

A BRINCADEIRA E O CUIDADO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3
ANOS NA PEDAGOGIA WALDORF

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia, Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin
Coutinho.

CURITIBA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZA HUNDT DE FIGUEIREDO

A BRINCADEIRA E O CUIDADO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA PEDAGOGIA WALDORF

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho

Orientadora - Departamento de Teoria e Prática do ensino da
Universidade Federal, UFPR.

Etienne Baldez Louzada Barbosa

Setor de Educação, doutoranda do Programa de Pós Graduação
em Educação.

Curitiba, 2014

Dedicar um trabalho significa dizer que estas páginas áridas foram preenchidas por mais do que símbolos impressos em tinta preta. Significa reconhecer que eu não teria sido capaz de começar a questionar e teorizar sobre o tema de minha escolha não fosse certas pessoas. Por sua imensurável importância, que me levou a saber o pouco que sei, não poderia dedicar esse trabalho a outros que não Werner – que humildemente sabe mais do que jamais admitiria, e cuja crítica e apreço estão entre as poucas que realmente me importam –, Alice – não-oficial e involuntariamente minha primeira aluna –, e Otávio – acredito que poucos casais discutam educação tão fervorosamente quanto nós. Mas dedico esse trabalho principalmente à Rita, que me ensinou tudo que alguém precisa saber para viver. Além de tudo, me ensinou também a ler e a escrever, e sem isso, eu simplesmente não seria.

AGRADECIMENTOS

Este presente trabalho não poderia ter sido realizado sem o auxílio de diversas pessoas, que, direta ou indiretamente, influenciaram a forma como entendo a educação.

Primeiramente, agradeço a professora Angela Maria Scalabrin Coutinho, que no meio de meu percurso na faculdade me acolheu, me dando a oportunidade de iniciar uma pesquisa de Iniciação Científica, na qual me deparei com questões que me instigaram a continuar a estudar o tema da educação de crianças de 0 a 3 anos, me aprofundando nele para a realização deste trabalho.

Agradeço também às pessoas por trás da Escola Waldorf Magê Molê, principalmente: Jussara Venturi Spisla, por ter me dado a oportunidade de conhecer e estagiar em sua escola, me mostrando que havia um caminho diferente a trilhar no campo da educação de crianças; Maria Elizabeth Sobierajski, quem eu acompanhei por dois anos e meio, e que me ensinou sobre a força das pessoas quando trabalham em conjunto para atingir um objetivo tão nobre quanto a educação das crianças; Clenir Fialho, que me ensinou a ouvir aquilo que é dito através do silêncio; e todas as crianças com quem convivi, pois foi com elas que entendi que, mais do que estar lá para ensiná-las, estava para reaprender com elas a inocência e a beleza da infância.

O último agradecimento que faço é para alguém que nunca o verá, mas que, no final das contas, foi quem me indicou o que eu seria na vida. Agradeço portanto à minha avó Márcia Hoehne Hundt, a quem nunca pude conhecer, mas foram os seus livros sobre educação, que leu nos idos da década de 60 e que a inspiraram a pensar em um ensino diferenciado de Artes, os primeiros que li sobre o tema. Após essas leituras, tornou-se claro para mim que nunca mais teria dúvidas acerca de quem eu queria ser, de quem eu precisava ser: nem mais, nem menos, do que uma educadora.

Child

*Your clear eye is the one absolutely beautiful thing.
I want to fill it with color and ducks,
The zoo of the new*

*Whose name you meditate –
April snowdrop, Indian pipe,
Little*

*Stalk without wrinkle,
Pool in which images
Should be grand and classical*

*Not this troublous
Wringing of hands, this dark
Ceiling without a star.*

Sylvia Plath

RESUMO

A intenção deste trabalho era analisar uma perspectiva pedagógica ainda pouco explorada academicamente – a pedagogia Waldorf – e a forma como esta é conduzida na educação de crianças de 0 a 3 anos. O objetivo era entendê-la na teoria e na prática. Em um primeiro momento foram estudadas as produções existentes sobre essa pedagogia. Então, foi pesquisada a produção no Brasil em anos recentes acerca da educação de bebês e crianças bem pequenas, para compreender o que é essencial para a educação do grupo em questão. Nesse levantamento de dados havíamos reconhecido a importância de dois dos principais eixos da educação de 0 a 3 anos – a brincadeira e o cuidado –, assim como identificamos algumas ausências na produção sobre essa faixa etária na pedagogia Waldorf. Através da análise comparativa de todos os dados levantados, surgiram questões que, para serem respondidas, necessitavam ser observadas no contexto de uma instituição Waldorf. Foram desenvolvidas, portanto, observações em uma turma de maternal Waldorf em Curitiba. A partir disso, compreendemos que a prática Waldorf é composta por atividades de cuidado e de brincadeira, assim como de uma relação professor-criança, que respeitam o ritmo do bebê e criança, com mais liberdade em termos de espaço e tempo, em conformidade com as indicações dos textos acadêmicos.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Educação Infantil. Crianças de 0 a 3 anos. Brincadeira. Cuidado.

ABSTRACT

The intention of this paper was to analyze a pedagogical perspective seldom explored in an academic context – Waldorf pedagogy – and the way in which it is led in the education of children aged 0 to 3 years old. The objective was to understand it in both theory and its usage. First, the existing production regarding that pedagogy was studied. Then, the recent Brazilian production regarding the education of babies and toddlers was researched, so for us to comprehend what is essential to the education of said group. In this collection of data, we had recognized the importance of two of the main axes in the education of children aged 0 to 3 years old – playing and care -, as we had also identified some absences in the production about the same age group in Waldorf pedagogy. Through the comparative analyses of all data, some questions were brought upon us, that, in order to be answered, needed to be observed in the context of a Waldorf school. Therefore, observations in a babies and toddlers class in a Waldorf school in Curitiba were undertaken. From that we were able to comprehend that the Waldorf pedagogy is composed of care and play activities, as well as of a teacher-child relationship, that respect the rhythm of the baby and toddler, with more liberty in terms of space and time, in accordance with the indications of the academic production.

Keywords: Waldorf Pedagogy. Early Childhood Education. 0 to 3 year old children. Playing. Care.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TEXTOS EXCLUÍDOS EM VISTA DO TÍTULO: PESQUISA NA CAPES (PALAVRA CHAVE: “EDUCAÇÃO DE BEBÊS”)	50
TABELA 2 – TEXTOS EXCLUÍDOS EM VISTA DO TÍTULO: PESQUISA NA CAPES (PALAVRA CHAVE: “WALDORF PEDAGOGY”)	51
TABELA 3 – TEXTOS EXCLUÍDOS EM VISTA DO TÍTULO: PESQUISA NO SCIELO (PALAVRA CHAVE: “EDUCAÇÃO DE BEBÊS”)	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A PEDAGOGIA WALDORF.....	19
2.1 HISTÓRIAS DE UMA PEDAGOGIA DE LIBERDADE: STEINER, ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF.....	20
2.2 A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E A PEDAGOGIA WALDORF.....	30
3 PESQUISA SOBRE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	46
3.1 PESQUISA NOS MECANISMOS DE BUSCA CAPES E SCIELO.....	46
4 DISCUSSÃO SOBRE A TEORIA.....	55
5 OBSERVAÇÕES NA ESCOLA: O DIA-A-DIA DO MATERNAL WALDORF	67
5.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO.....	70
5.2 AS OBSERVAÇÕES.....	71
5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	111
6 UMA COMPARAÇÃO TEÓRICA, EM VISTA DA PRÁTICA.....	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	127
ANEXOS.....	132

1 INTRODUÇÃO

Accept the children with reverence, educate them with love, send them forth in freedom. (STEINER, 1995)

Aceite as crianças com reverência, eduque-as com amor, encaminhe-as em liberdade. (Tradução livre)

As palavras selecionadas para a abertura deste trabalho não foram escolhidas ao acaso. Proferidas pelo educador, filósofo, arquiteto, artista e teórico Rudolf Steiner (1861-1925), essas palavras servem como a melhor introdução possível ao tema que será abordado ao longo dos próximos capítulos. É um aviso de que estamos entrando em um campo que enxerga a educação de forma diferenciada. Afinal, em que local do mundo a principal preocupação de professores deve ser não com o conteúdo, notas, disciplina, e sim o equilíbrio emocional das crianças, a habilidade de criar empatia, o convívio social saudável?

Estamos falando sobre a pedagogia Waldorf, criada no início do século passado (em 1919, mais especificamente) por Rudolf Steiner, que havia sido contratado para desenvolver um método pedagógico a ser aplicado em uma escola para filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, na Áustria. Steiner aproveitou a liberdade que possuía em termos de criação e aplicou partes de teorias que já havia escrito anteriormente, criando então algo inédito. Lendo o material que foi escrito após a primeira semana de palestras que Steiner deu aos futuros professores daquela escola (STEINER, 1997), ainda hoje percebemos algo muito moderno, em relação ao trato do aluno (por exemplo, por abominar o castigo físico, ter consciência de que situações desagradáveis podem insurgir entre alunos – o atual *bullying* – e por conceber um modelo em que tudo deveria ser feito com base no afeto e mútuo respeito)¹.

¹ Devemos entender que o posicionamento de Steiner não era único, pois haviam outros realizando discussões a respeito deste tema há mais tempo que ele. Entretanto, são pontos centrais em sua pedagogia.

Era uma escola primária, ou seja, que atendia somente alunos a partir dos sete anos de idade. Não se pensava que o jardim de infância, ou ainda mais a creche, um dia se tornariam tão necessários quanto o são atualmente. Mas, com base nos escritos de Steiner e nas experiências práticas feitas na época, eventualmente surgiram também escolas para atender aqueles com menos de sete anos, escolas estas com suas próprias especificidades e que serão o tema desta pesquisa, ainda mais especificamente as turmas que atendem crianças de 0 a 3 anos.

É essencial justificar o porquê da escolha da pedagogia Waldorf enquanto tema para esse trabalho. Devo inicialmente retornar ao momento em que o tema da educação de bebês e crianças bem pequenas² na pedagogia Waldorf me cativou a atenção, tornando-se então imprescindível para mim o estudo das questões inerentes ao assunto.

Travo uma relação de proximidade com a pedagogia Waldorf já há inúmeros anos. Conheci-a antes mesmo da graduação, e estagiei por dois anos e meio em uma escola Waldorf em Curitiba. A minha procura pela pedagogia Waldorf se devia às leituras que havia feito, nas quais senti que havia encontrado um sistema educacional cujos princípios casavam com os meus. Entretanto, por mais que meu interesse estivesse aguçado, não considerava realizar um trabalho na área. Por ter trabalhado em uma escola que seguia essa pedagogia, compreendi logo que ainda há muito preconceito em relação a ela, talvez por conta de sua estruturação muito diversa do padrão nas escolas brasileiras. Conheci durante a graduação a opinião de diversos colegas e professores, que por desconhecer as minúcias da pedagogia Waldorf, sentiam uma enorme insegurança em discutir o assunto. Não considerava, portanto, levar em frente a ideia de trabalhar com essa temática. Essa situação se alterou completamente quando realizei meu primeiro estágio na rede pública, com crianças de 3 para 4 anos, no período de 2012-2013.

Percebi, durante o curso da matéria de estágio, que havia similaridades entre o estudado nos artigos mais recentes de pesquisadoras da área da

² Usamos a terminologia “bebês” para aqueles entre 0 e 1 ano de idade, e “criança bem pequena” para aqueles entre 2 e 3 anos.

educação de bebês e a pedagogia Waldorf. Obviamente, havia disparidades também, mas as semelhanças eram significativamente maiores quanto mais nova a criança abordada nos estudos. Isso foi o suficiente para acender uma faísca.

O campo da educação de bebês, e não somente no Brasil, ainda possui pouca visibilidade. Existem estigmas relacionados aos que cuidam e educam bebês, além de um desinteresse econômico em uma fase da vida que ainda não se mostra produtiva (TRISTÃO, 2006, p. 40). Diversos autores têm abordado experiências em creches em países estrangeiros (como o caso da Itália), e até certo ponto existem pesquisas a campo sendo realizadas em alguns pontos no Brasil. Entretanto, a produção ainda é relativamente pequena, principalmente quando considerada a magnitude da extensão do país, e toda a diversidade de métodos e abordagens educativas que ocorrem nas muitas instituições de ensino que atendem bebês.

Em relação à pedagogia Waldorf, existe ainda menos produção. No Brasil, podemos citar o livro escrito por Rudolf Lanz, fundador da “Escola Rudolf Steiner” em São Paulo (a primeira a seguir a pedagogia Waldorf no Brasil), como o mais completo e conhecido acerca do assunto. Ainda existem algumas dissertações de mestrado e doutorado na área, como a tese de Elaine Marasca (transformada em livro, publicado em 2009)³ sendo ainda assim extremamente reduzida a produção efetuada em nosso país (a produção estrangeira é maior principalmente se levado em conta todo o material produzido pelo próprio Rudolf Steiner). A educação de bebês e crianças bem pequenas é abordada em pouquíssimos materiais, dentre aqueles a que tive acesso.

Um dos motivos para tal é o fato de que a princípio a pedagogia Waldorf atendia crianças apenas acima dos sete anos de idade. Obviamente, sabemos que a realidade das últimas décadas difere em muito da vivenciada por Steiner, em uma época em que as mulheres mal começavam a encontrar brechas para se inserir no mercado de trabalho, algo que ocorreu mais fortemente nos últimos

³ A tese de mestrado de Marasca tratava do conceito da Salutogênese, que seria a parte referente à saúde da Antroposofia. Em suma, traz que precisa haver uma comunicação entre a educação e a medicina antroposófica para se assegurar a saúde e o desenvolvimento saudável das crianças e adultos.

40 anos (AMORIM et al, 2000). As escolas Waldorf se adaptaram, eventualmente, assim como as escolas tradicionais. Ainda assim, a faixa etária que passou a ser contemplada não incluía os menores de três anos. Atualmente, as escolas compreendem a impossibilidade de se exigir que um dos pais tenha dedicação integral ao bebê nos primeiros três anos de vida, principalmente em países como o Brasil, em que a licença-maternidade é curta, e, portanto, preferiram abrir as portas e se reorganizar.

É um momento de reformulação, de mudanças, dentro das escolas Waldorf no mundo inteiro. O surgimento do maternal (como é denominado, atendendo crianças de 0 a 3 anos em uma mesma turma) acarretou reavaliar o que Steiner havia trazido para o ensino de crianças de quatro anos até o final da escolaridade, considerando os pontos que o mesmo atribui a cada “setênio”⁴. E as escolas passaram a unir o conhecimento Waldorf com o de outras experiências na educação de bebês, encontrados em livros e materiais estrangeiros (como a experiência de Lóczy, na Hungria⁵).

Nesse momento, percebi que havia um tema de extrema relevância que necessitava de pesquisas, e perguntas que precisavam de respostas: o que de fato vem sendo realizado nas escolas Waldorf, na questão da educação de bebês e crianças bem pequenas? Se todos que trabalham com os bebês tem a mesma formação, e tiveram acesso aos mesmos materiais de estudo, as

⁴ Setênio é a divisão etária em grupos de sete em sete anos utilizada na pedagogia Waldorf, sendo que cada um dos três setênios geralmente descritos possui características únicas e distintas. São contemplados pela educação básica e também pela superior, cabendo o primeiro setênio na educação infantil, o segundo no ensino fundamental, do primeiro ao oitavo grau (como os anos escolares são denominados), e o terceiro setênio com o final da escolarização e com o tempo médio de conclusão de um curso superior, encerrando aos 21 anos.

⁵ O Instituto Lóczy, na cidade de Budapeste, Hungria, fundado em 1946 para abrigar crianças órfãs. Emmi Pikler, mulher muito à frente de seu tempo, já havia estudado medicina e concebido formas diferentes do padrão de se cuidar de crianças pequenas (até aquele momento, pensando principalmente em crianças enfermas), quando adquiriu o cargo de diretora daquele espaço. Ao longo dos próximos meses e anos, Pikler alterou profundamente o funcionamento de Lóczy, treinando todos que ali trabalharam a escutar os bebês, a observá-los, a respeitá-los e a não apressar o desenvolvimento natural deles. A experiência foi extremamente positiva e ainda hoje é tida como exemplo de interação com bebês. A pedagogia Waldorf segue muitos dos preceitos de Pikler na questão do cuidado de bebês, na interação adulto-bebê e na interação bebê-bebê, principalmente por não haver uma grande produção própria dentro da pedagogia a respeito dessa temática.

experiências nas escolas Waldorf tem realmente sido similares? O quanto a experiência Waldorf com bebês pode trazer para o campo da educação do 0 aos 3 anos?

Comecei então um estudo acerca da educação de bebês na pedagogia Waldorf dentro da Iniciação Científica que realizo. Percebi o quanto tanto o campo da educação de bebês quanto da pedagogia Waldorf carece de pesquisas e novos materiais. Surgiu então a necessidade de me aprofundar em ambas as temáticas, realizando pesquisa em uma escola Waldorf em Curitiba, para então poder produzir algo que possa ser relevante para o campo da educação. Acredito que um material a respeito deste tema, aprofundado em duas das questões mais importantes no campo da educação de bebês – o brinquedo e o cuidado – seria positivo para outros que futuramente desejem estudar e produzir sobre a Pedagogia Waldorf. Também tenho o desejo de contribuir para retirar a carga de desconhecimento que a envolve, ao explicitar, se assim fosse indicado nos resultados deste trabalho, suas semelhanças com o que é aceito academicamente como a forma adequada de trabalhar com bebês em instituições de ensino – basicamente, um trabalho que envolva tanto a dimensão do cuidado quanto da educação, enquanto esferas indissociáveis, respeitando o bebê e a criança bem pequena, entendendo-os como indivíduos.

Para a plena realização deste trabalho, existiam alguns objetivos que deveriam ser cumpridos, descritos no projeto inicial e aprimorados frente às novas necessidades que surgiram ao longo da pesquisa. Em termos gerais, o objetivo principal era a análise da educação de bebês na pedagogia Waldorf, em relação principalmente com o cuidado e a brincadeira (os dois eixos que reconheci como de maior importância neste contexto), tal como se encontra proposta e como ocorre em alguma escola que segue a pedagogia (que deveria ser localizada em Curitiba). Mais especificamente, existiam outros pontos a serem contemplados. Eram estes:

- Realizar pesquisa nos mecanismos de busca CAPES e Scielo atrás das palavras-chave: “educação de bebês e pedagogia Waldorf”, “pedagogia Waldorf” e “educação de bebês” (e dos sinônimos em inglês)

- Analisar a produção científica acerca da educação de bebês encontrada na busca, além da obtida anteriormente na graduação e na pesquisa de Iniciação científica.
- Conhecer uma experiência de educação de bebês em uma escola Waldorf em Curitiba.
- Comparar a abordagem Waldorf e a abordagem sugerida pelos artigos e produção acadêmica e de cunho científico já analisados em estudo anterior.
- Comparar os resultados da análise descrita no objetivo anterior com o observado na escola em Curitiba.

Através do cumprimento destes, abri uma janela que permitia visualizar parte do que ocorre na escola de pedagogia Waldorf selecionada, além de ter delineado as semelhanças com as indicações dos artigos sobre educação de bebês. Nesse momento, é vital explicar que não se pretende tomar os resultados encontrados nessa pesquisa como verdades: é uma pesquisa microscópica, em frente à variedade de escolas Waldorf no mundo, ou à quantidade de professores com experiências diferentes e modos de agir divergentes atuando nesses milhares de espaços. Servirá como nada mais do que um indicativo das possibilidades que a pedagogia Waldorf apresenta para a educação de bebês.

É necessário nos lembrarmos que estamos pisando em um campo ainda pouco explorado, e que nossos passos estarão criando novas trilhas para os que porventura venham a pesquisar esse tema. Existirão surpresas e dados novos, e não poderemos esquecer que essa pedagogia exige que vejamos tudo com novos olhos. Como falamos de bebês, seria interessante usar essa analogia: somos agora como pequenos experimentando novas sensações pela primeira vez – e devemos ter a mente tão aberta quanto estes, sem que, entretanto, deixemos o senso crítico de lado, pois não será possível obter resultados relevantes se essa pesquisa for unilateral. Isso significa dizer que, apesar de ser uma pessoa que já trabalhou com a pedagogia Waldorf, e que se enquadra enquanto admiradora de muitas de suas características, sou nesse momento uma pesquisadora, e a imparcialidade, ainda que impossível em sua totalidade, deve ser um objetivo.

Com o intuito de cumprir todos os objetivos descritos, o trabalho foi realizado em quatro fases principais. Em um primeiro momento, utilizei o material específico sobre a pedagogia Waldorf, trazendo luz à essa forma de educar, discorrendo sobre Rudolf Steiner e sua pedagogia, e fazendo uma contextualização histórica para aprofundamento da temática, separados em capítulos para uma explanação mais clara.

Em seguida realizei uma nova pesquisa sobre a produção sobre a educação de bebês, para poder quantificá-la (utilizando o banco de dados da CAPES e Scielo, assim como descrito nos objetivos). Com os novos dados, aliados ao material sobre a educação de bebês que levantei durante a Iniciação Científica e durante a graduação, produzi um texto, que teve como intenção explicitar o que tem sido produzido nesta área pelos pesquisadores brasileiros.

A segunda fase do trabalho dizia respeito à pesquisa em campo. O objetivo era observar uma média de três escolas Waldorf (sendo duas em Curitiba e uma na Alemanha⁶). Infelizmente, a observação na Alemanha não foi possível, devido aos conflitos com o encerramento do ano letivo lá. Ainda assim, fazendo busca na internet⁷ por escolas em diversas cidades, de Munique a Mainz, recolhi o dado significativo de que ainda existem poucas escolas que atendam a faixa etária de 0 a 3 na Alemanha⁸. As escolas denominadas “Kindergarten” atendem geralmente maiores de 3 anos, enquanto as que atendiam os menores, creches, eram apelidadas de “Kita”.

Em Curitiba, a intenção era visitar duas escolas diferentes. Entretanto, novamente encontrei dificuldade em conseguir encontrar um espaço no qual

⁶ A visita a uma escola Waldorf na Alemanha poderia ter sido possível por conta de uma viagem pessoal que realizei para o país neste ano.

⁷ Os websites das escolas procuradas foram acessados na Alemanha. Quando realizada uma nova busca no Brasil, a maioria dos resultados encontrados anteriormente não tornaram a surgir, sendo a pesquisa reduzida.

⁸ Acreditei, a princípio, que o motivo para tanto seria a licença-maternidade na Alemanha ser maior que a brasileira. Entretanto, fui informada por pessoas que residem no país que a licença é de três meses (menos que a brasileira, de quatro meses). Entretanto, disseram que é possível se pedir uma extensão não-remunerada da licença, que pode durar até os dois anos da criança. Isso significa que a vaga no emprego continua assegurada, mesmo que não se receba mais o salário. A licença também seria igual tanto para a mãe quanto para o pai, que pode também ficar de licença-paternidade nos três primeiros meses (mas apenas um dos pais pode pedir a extensão até os dois anos: deve haver alguém empregado e trabalhando para que a extensão seja cedida).

fosse possível realizar as visitas, principalmente por conta de incompatibilidades nos horários (a maior parte das escolas atende apenas pela manhã, e eu poderia realizar as observações apenas pela tarde). Enfim consegui acertar as visitas com uma das escolas, reduzindo o escopo original da pesquisa, mas permitindo também que me aprofundasse mais nas observações realizadas naquele espaço.

Nas idas a campo em Curitiba, realizei a observação de um grupo de maternal para a obtenção de dados, além de uma entrevista com a professora responsável pela turma. O foco nas observações foi, de forma resumida, perceber de que forma acontece a brincadeira e o cuidado no espaço acompanhado. Mais especificamente, observei as relações travadas e a sua qualidade (nas quais foi possível perceber as questões inerentes ao cuidado), o material presente em sala e sua utilização pelos bebês em brincadeiras, a rotina estabelecida e os espaços ocupados.

A terceira fase foi a análise e comparação dos dados obtidos através da observação dos bebês e da entrevista, traçando um panorama de como a educação de bebês está ocorrendo nessa escola Waldorf, respeitando ainda assim as indicações feitas anteriormente a respeito da pequenez desta pesquisa.

A última fase foi a comparação dos dados obtidos com as informações estabelecidas nas primeiras fases do trabalho (a pesquisa de cunho bibliográfico).

Em suma, pretendi responder, durante a realização do trabalho de conclusão de curso, a principal questão que me incitou a pesquisar esse tema: como essa escola tem trabalhado a educação de bebês na pedagogia Waldorf, dentro de dois de seus eixos principais (o cuidado e a brincadeira), e o quanto as experiências se aproximam do abordado no campo acadêmico como o mais adequado? E, enfim, por que falar sobre a brincadeira e o cuidado? Os próximos capítulos tratarão de abordar essas questões, buscando as possíveis respostas.

2 A PEDAGOGIA WALDORF

A man should hear a little music, read a little poetry, and see a fine picture every day of his life, in order that worldly cares may not obliterate the sense of the beautiful which God has implanted in the human soul.
(Goethe)

Um homem deveria escutar um pouco de música, ler um pouco de poesia, e ver uma bela pintura todo dia de sua vida, a fim de que fatos cotidianos não obliterem o senso de beleza que Deus colocou na alma humana. (Tradução livre)

Novamente, coloco uma citação para o início de um capítulo. Faço isso pois existem certas palavras, proferidas por certas pessoas, que ultrapassam os limites dos textos de cunho acadêmico geralmente analisados com exclusividade em trabalhos deste gênero, e que podem ser até mais importantes para a compreensão de determinados tópicos. Este tema, em específico, transborda os limites pré-estabelecidos. E isso porque estamos falando sobre a pedagogia Waldorf, e não há forma de compreendê-la e apreciá-la enquanto estivermos presos a moldes e formas. Estaremos discutindo uma pedagogia que demanda liberdade, que contradiz, que choca pelo distanciamento que coloca entre ela e outras escolas.

A poesia, como forma de arte, enquanto manifestação literária, vinda do mais profundo da humanidade, sempre foi transgressora. A arte sempre clamou por espaço, e sempre renegou o pré-estabelecido. Ainda que hoje possa-se discutir a inflexibilidade de diversos estabelecimentos que utilizam a pedagogia Waldorf, seguindo à risca o escrito por Rudolf Steiner, é inegável que não seria possível Steiner ter criado a escola que criou se não tivesse alterado a forma tradicional de ensino. E ele o fez colocando o espírito da arte na escola, vivo e mutável, espírito esse que deveria guiar os professores e alunos, sempre.

A citação escolhida é uma fala de Goethe, colocada como abertura pois as palavras ali contidas tem profunda relação com o surgimento e

desenvolvimento da Antroposofia, e consequentemente da pedagogia Waldorf. Steiner era declarado apreciador da obra de Goethe, colocando-o (assim como a Schiller) dentre os principais inspiradores da filosofia que criou. A probabilidade de que Steiner tenha lido e absorvido profundamente essas mesmas palavras é enorme, pois há uma relação direta com os preceitos que caracterizam, em seu ver, os dois primeiros setênios da criança.

Nos próximos itens dentro deste capítulo, irei aprofundar a discussão sobre o histórico da pedagogia Waldorf, para depois especificar um pouco mais a visão dos principais autores sobre pedagogia Waldorf a respeito da educação dos 0 aos 3 anos, além de trazer autores externos utilizados nos cursos de formação de professores Waldorf.

2.1 HISTÓRIAS DE UMA PEDAGOGIA DE LIBERDADE: STEINER, ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF

A pedagogia Waldorf foi criada no início do século XX (em 1919, mais precisamente) por Rudolf Steiner, a pedidos do dono de uma fábrica de cigarros na Áustria (LANZ, 2009, p. 190). A escola não seria o primeiro contato de Steiner com a educação, que já havia sido professor (ou preceptor, como era denominado na época) anteriormente (STEINER, 1997, p. 103), mas foi através do desenvolvimento desse espaço que pode divisar um sistema escolar⁹ que abrangia o seu ponto de vista a respeito da infância e juventude – tendo-se em vista que a escola atendia alunos a partir dos sete anos de idade.

⁹ Steiner teve a possibilidade de criar um sistema muito diferenciado, com total liberdade referente ao currículo, escolha de professores, etc., pois a legislação em relação ao ensino era muito liberal no estado em que ficava Stuttgart (onde se encontrava a fábrica de cigarros). Não fosse isso, talvez a pedagogia não tivesse o formato que tem hoje, ou talvez nem pudesse ter sido criada. Vale lembrar também que Steiner insistiu para que a escola fosse aberta para outras crianças além dos filhos dos funcionários. Outro detalhe é que, durante o final de sua vida (pois morreu em 1925), dirigiu a escola à distância, já que morava na Suíça. Escolas Waldorf foram abertas em diversos países por seus discípulos, mas as escolas Waldorf alemãs foram todas fechadas com a aproximação da Segunda Guerra Mundial, sendo reabertas somente após o final da mesma (LANZ, 2009, p. 190 e 191).

A base que Steiner utilizou para a criação dessa primeira escola foi a Antroposofia. Nos próximos parágrafos, me presto a tentar explicitar o que é e de onde veio a Antroposofia, e sua relação com a educação.

Desde antes do século XIX havia um grande fervor pelo espiritualismo, iniciado na Europa e depois exportado para as Américas também. Havia um interesse, derivado da curiosidade com o denominado paranormal, pelas sessões de contato com espíritos (do francês, *séances*), e algumas figuras como Aleister Crowley surgiram nessa época. Isso se devia a um contato maior que as nações europeias estavam tendo com países que tinham religiões e culturas muito diferentes, além das escavações no Egito, que traziam o tema do misticismo para a vida cotidiana.

Nesse contexto, surgiram diversos grupos que estudavam filosofia, religião e o espiritualismo. Rudolf Steiner fez parte de grupos do gênero, mas eventualmente acabou se separando por visualizar algo diferente de seus colegas. Unindo elementos de uma filosofia derivada das visões de Goethe (MARASCA, 2009, p. 35), com conceitos retirados de diversas crenças e religiões (como o conceito de reencarnação do hinduísmo), fundou a Antroposofia. Esta seria uma filosofia que se presta a compreender a natureza humana em todas as suas dimensões – incluindo a espiritual. A Antroposofia indica uma forma de pensar a humanidade, e uma forma de se viver. Mas ela se compreende como uma ciência (ainda que uma ciência espiritual), pois é:

[...] uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência “comum”. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. E é mais que uma teoria, um edifício de afirmações. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comum, embora as complete e interprete pelas suas descobertas. (LANZ, 1994, p. 14)

Com isso, percebe-se a capacidade de mutabilidade da Antroposofia segundo o que Steiner concebeu: ela deve aceitar e incorporar, ainda que a seu jeito, as descobertas científicas, e propõe-se a leva-las adiante, buscando casar as teorias científicas com as explicações espirituais da Antroposofia. Compreender os conceitos que ela traz (como a ideia dos diferentes corpos que o humano possuiria) é necessário para se entender também o linguajar utilizado na explicação da pedagogia Waldorf e dos motivos para as escolhas

metodológicas efetuadas. Mas não se exige uma crença inabalável. A Antroposofia não deve ser tomada como uma religião dogmática, ainda que em muitos ambientes seja isso que ocorra, talvez inclusive por desconhecimento do verdadeiro propósito dela. Como dito por Lanz, a Antroposofia:

[...] não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica, pelo seu fundamento em fatos concretos e verificáveis. E distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo, pelo fato de o pesquisador, que se conserva dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial. (LANZ, 1994, p. 14).

E, talvez o mais importante, não é necessário se acreditar no discurso antroposófico para se apreciar a pedagogia Waldorf, principalmente pelo motivo enumerado acima: pode-se entender o modo de agir Waldorf baseando-se nos estudos mais recentes da ciência a respeito do desenvolvimento físico na infância, do desenvolvimento neuronal, etc. A Antroposofia não se encerra: “o estudioso da Antroposofia [...] só ficará satisfeito quando as doutrinas da Antroposofia confirmarem as descobertas da ciência comum [...]” (LANZ, 1994, p. 14). Entretanto, isso é verdadeiro quando discutimos a apreciação da pedagogia. Quando discutimos a realização na prática da mesma, se torna muito difícil, quase que impossível, a realizar sem se entender e concordar com os pontos levantados pela Antroposofia.

Steiner, ao elaborar a pedagogia Waldorf, utilizou-se de seus conceitos da Antroposofia, de forma que criou um sistema que funcionava de acordo com as fases de desenvolvimento do humano que descrevera anteriormente. Pensava, em suma, que:

Do mesmo modo que uma planta, a qual, em determinado estágio, apesar de apresentar somente folhas, contém em si a potencialidade das flores e dos frutos, assim também o ser humano, em qualquer de seus estágios de desenvolvimento, contém as disposições para o seu futuro. Sabe-se que as leis do futuro não serão diferentes das do presente. Isso, trazido para a questão educacional, cria a imagem clara de que basta conhecer a natureza da criança para nortear os princípios de sua educação. (STEINER apud MARASCA, 2009, p. 35)

Para entendermos, portanto, a que se prestaria a pedagogia Waldorf, primeiramente temos de entender o que seria esse desenvolvimento da criança para a Antroposofia. Basicamente, começamos por compreender que o ser humano possuiria dois corpos principais, a princípio: o corpo físico (este palpável, terreno) e um corpo não-físico. O corpo físico seria algo presente em tudo que existe, mas o corpo não-físico não seria encontrado nos minerais (LANZ, 2009, p.17). Esse corpo não-físico é denominado de “corpo etérico”, e pode-se entendê-lo como um sentido elevado que o ser humano possuiria, que o permitiria perceber o mundo com sentidos não somente terrenos¹⁰ (como o olfato, audição, tato, etc.). Esse corpo também é chamado de “corpo das forças plasmadoras”, que seriam como a vitalidade do ser humano. Explicando melhor o que isso significa, temos que:

O corpo etérico mantém a vida e atua contra a morte; esta aparece como passagem para um estado puramente mineral. Nos seres vivos, assistimos a um processo de mineralização cuja presença no corpo humano pode ser facilmente observada: trata-se de um enfraquecimento progressivo das forças plasmadoras do corpo etérico até o momento da morte, que marca o triunfo total das forças mineralizantes. (LANZ, 2009, p. 19)

Com isso, teríamos então o corpo da vitalidade humana, aquele que garantiria nossa sobrevivência. Dessa mesma forma, os outros animais e as plantas também o possuiriam. Isso nos leva ao próximo corpo que Steiner definiu, que seria o “corpo astral”, também entendido como o “corpo dos sentimentos”. Com isso, temos mais um elemento que nos separaria de um reino (no caso, o vegetal), pois não haveria esse nível de consciência nas plantas, mas haveria no ser humano e nos demais animais. A força que atuaria nesse corpo é denominada anímica, vindo do latim *anima*, alma (LANZ, 2009, p. 22). Seria esse o corpo responsável pela nossa habilidade de sentir emoções e de agir com base nelas.

¹⁰ Vale lembrar que a Antroposofia busca entender o que diferencia o homem dos outros animais, e dos outros reinos (vegetal, mineral), e portanto nomeia as capacidades abstrativas do ser humano, entre outros fenômenos que não compreendemos completamente ainda na “ciência comum”.

Há então o quarto e último corpo descrito por Steiner, que faria, então, a separação final do ser humano dos outros reinos¹¹. Entendendo que os animais têm um nível de consciência, é no ser humano que a Antroposofia julga que surge a consciência de si próprio. Isso leva à faculdade de pensar racionalmente, e não instintivamente apenas, podendo inclusive se superar o instinto, e sendo, portanto, o único ser que pode “escolher conscientemente entre vários atos possíveis” (LANZ, 2009, p. 24), o que, em suma, significa que ele experimenta a liberdade com consciência do que esta representa. Esse corpo, que o permite tanto, é denominado de “eu”.

Sendo os corpos então denominados de “físico”, “etérico”, “astral” (os três corpos inferiores) e “eu”, temos o que a Antroposofia traz como a configuração humana. O conjunto da atuação dos corpos físico e etérico garantiria a vida, enquanto o conjunto dos corpos astral e o eu (a personalidade e individualidade de cada um) criariam outras três dimensões do ser humano, chamadas de almas.

Estas podem ser entendidas como facetas do corpo astral, desse corpo dos sentimentos, que são visíveis no “eu”. Seriam essas almas: a alma sensível ou da sensação, relacionada à consciência do âmbito sensorial e à habilidade de vivenciar o mundo; a alma do intelecto ou do sentimento, que diz respeito à formulação de pensamentos, à abstração de conceitos, etc.; e a alma consciente ou da consciência, responsável pela percepção que o homem tem de sua individualidade e de sua separação do resto do mundo e do resto dos humanos. (LANZ, 2009, p. 26 e 27).

Steiner, além de descrever esses quatro corpos, também apontou para o que seria a existência de três tipos de atividades anímicas. Entramos aqui em aspectos mais profundos da Antroposofia, e que são portanto gradualmente mais complexos. Para simplificar, entende-se que as atividades anímicas são o “querer”, o “sentir” e o “pensar” (LANZ, 2009, p. 30). Essas três atividades

¹¹ Para a Antroposofia, somos divididos primariamente em quatro reinos: o reino mineral, o reino vegetal, o reino animal e o reino humano. Essa classificação entra na pedagogia Waldorf, por exemplo, na época do natal, em que se conta uma história que traz a cada semana um dos reinos (devendo ser contada nas quatro semanas do advento). Entretanto, para as aulas de ciência, no ensino fundamental, espera-se que o professor trabalhe o conteúdo assim como ele é descrito na ciência comum – levando-se em conta que existem discussões ainda sobre essa classificação, acreditando alguns pesquisadores que devemos classificar em cinco reinos, outros em seis, e outros em até oito.

ocorrem constantemente, desde o nascimento, e influenciam e são influenciadas pelo desenvolvimento do ser humano.

Na criança pequena, o denominado impulso volitivo (as vontades) é muito forte, sendo que é apenas ao longo de seu desenvolvimento que surge o freio inibitório. Isso significa dizer que, ao seu nascimento e durante os seus primeiros sete anos de vida, a atividade anímica mais forte é o querer. Durante o segundo setênio (sete aos 14 anos), a atividade anímica mais presente é o sentir, instaurando-se aos 14 o freio inibitório que estava se desenvolvendo. Durante o terceiro setênio (quatorze aos 21 anos), a atividade é o pensar. Isso não significa dizer que durante o resto do tempo essas atividades anímicas não estão sendo desenvolvidas: a Antroposofia descreve-as como algo que ocorre em ciclo.

Essas atividades seriam então relacionadas com o desenvolvimento físico do ser humano. Steiner dividiu o corpo físico do ser humano em três partes. Isso é denominado de trimembração¹² do homem, e, quando pensamos no desenvolvimento do físico relacionado às atividades anímicas, entende-se que alguma dessas três partes estará recebendo o foco das atividades. Em termos gerais, o corpo estaria dividido em cabeça (cérebro e órgãos dos sentidos), tórax (pulmões e coração, ou então órgãos rítmicos), e o sistema metabólico (ou abdome e membros) (MARASCA, 2009, p. 43).

O querer se relacionaria com o desenvolvimento do abdome e membros, ou com o denominado sistema metabólico-motor (LANZ, 2009, p. 32). Ele ocorreria predominantemente nos primeiros sete anos, e dentro dos sete anos predominantemente nos primeiros três anos, e dentro disso principalmente no primeiro ano, e assim em diante. A Antroposofia coloca essa predominância nessa idade pois é quando há o desenvolvimento físico mais forte. É quando

¹² Essa trimembração humana não está presente apenas nas descrições da Antroposofia, ou no discurso dos professores Waldorf. Ela é realizada na prática em uma das atividades que os professores realizam, que é a confecção de bonecas. As bonecas Waldorf não recebem esse nome apenas por serem feitas pelos professores com materiais naturais: seu nome se deve mais ao fato de seu molde considerar a trimembração humana e as proporções reais de uma criança, tanto que há pequenas diferenças no molde de uma boneca que representa um bebê e no molde da que representa uma criança. Em termos gerais, na trimembração da criança e bebê, entende-se que há quase que um equilíbrio nas dimensões da cabeça com o resto do corpo. Portanto, a medida da cabeça da boneca é utilizada igualmente no tórax e para os membros, dividindo-a em três. (SCHEVEN, 2006).

reconhecemos que a criança deve estar em ação, descobrindo primeiro seus limites físicos, compreendendo seu corpo, experimentando todos os movimentos possíveis (rolar, engatinhar, andar, pular, correr, etc.). Portanto, as forças anímicas estariam voltadas principalmente para o desenvolvimento desses membros.

A Antroposofia compreende que os corpos passam também por um desenvolvimento que leva anos, sendo que o nascimento inaugura o corpo físico¹³; aos sete anos, “chegaria” o corpo etérico, podendo então a criança entrar na fase em que prevalece o sentir. Aos quatorze chega o corpo astral, que estava sendo desenvolvido durante todo o segundo setênio, e entra-se na fase do pensar. Como colocado por Marasca:

[...] o corpo astral se desenvolve em pequenas fases compreendidas dos 7 aos 9 anos, dos 9 aos 12 anos e dos 12 aos 14 anos, configurando mudanças fisicamente verificáveis, seguindo um sentido craniocaudal (de cima para baixo): dos 7 aos 9 anos, o rosto denota tornar-se mais individual; dos 9 aos 12 anos, pode-se verificar especialmente o crescimento do tórax; dos 12 aos 14 anos, o alongamento dos membros. (MARASCA, 2009, p. 48)

O “eu” nasce, como colocam, durante o terceiro setênio. É disso que resulta a autoconsciência que nasce com o pensamento

Durante o segundo setênio, se desenvolveria principalmente o tórax, que seria o sistema rítmico-circulatório (coração, pulmão, etc.), levando-se em conta que esse sistema também passou por fases de desenvolvimento durante o primeiro setênio. Como é o momento em que se apresenta o corpo etérico, isso significa que haveria uma percepção mais elevada dos sentimentos, sem ter ainda assim a racionalidade dos sentimentos que o corpo astral traz.

O terceiro setênio é caracterizado pela atividade anímica do pensar. Uma imagem que exprime o que isso significa é justamente o adolescente: questionador, irreverente, que busca a sua própria verdade e passa a rejeitar, muitas vezes, o estilo de vida dos pais. Esse jovem está exercendo a sua

¹³ O corpo físico está praticamente pronto quando a criança nasce, sendo que a Antroposofia entende que ele esteve em desenvolvimento durante os nove meses de gestação (LANZ, 1994, p. 65).

capacidade mais desenvolvida do pensamento. A Antroposofia traz que a cabeça está sendo desenvolvida, e que o sistema seria o neuro-sensorial. Esse estado é denominado de “consciência total” (LANZ, 2009, p. 32), que seria impossível até o desenvolvimento do freio inibitório e a chegada do corpo astral.

No primeiro setênio, a Antroposofia diz que a criança está em estado de inconsciência, pois não tem noção dos processos pelos quais está passando. Diz-se que está em estado de sono. No segundo setênio, a criança estaria em um estado de semiconsciência, tendo então um pouco mais de conhecimento sobre o que se passa com ela. Está em sonho. No terceiro setênio, a consciência é total, e estaria totalmente desperta para o mundo, em vigília. (LANZ, 2009, p. 32).

A figura seguinte (FIGURA 1) busca explicitar esses conceitos de forma mais clara:

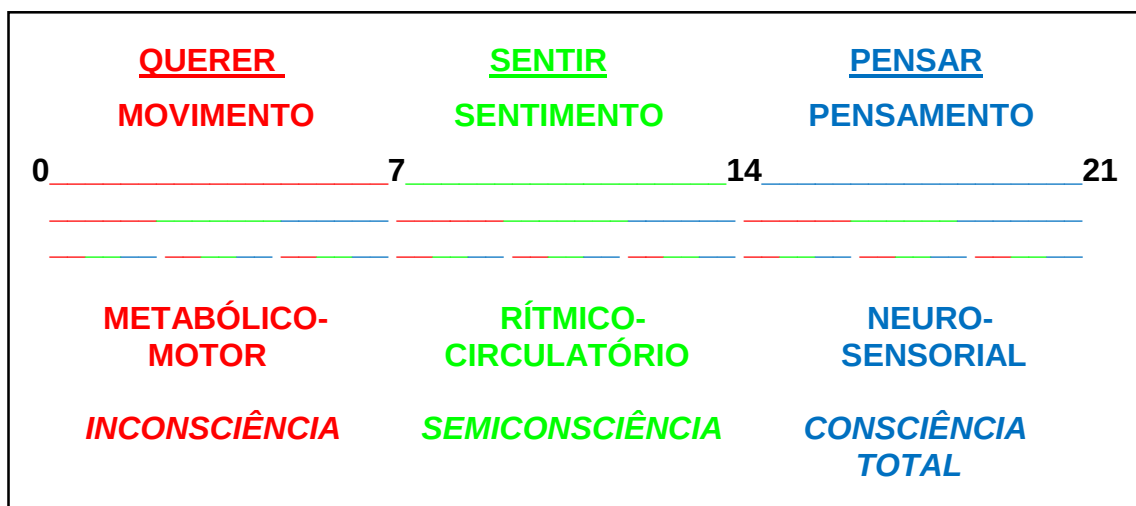


FIGURA 1¹⁴ - ESQUEMA EXPLICATIVO DESENVOLVIMENTO DOS TRÊS SETÊNIOS
FONTE: PILAR (2014).

Na imagem, observamos que, dentro de cada um dos setênios, todas as atividades anímicas ocorrem inúmeras vezes (como representado pelos traços coloridos), apesar de haver uma atividade principal. Exemplificando, pensemos na diferença entre um bebê de um ano e uma criança de cinco anos. Em seu

¹⁴ Esse desenho foi retirado do curso “A criança de 0 a 7 anos: a compreensão da imitação, fantasia e imaginação no desenvolvimento da criança”, ministrado por Pilar Borba durante o ano de 2014, na Turmalina Escola Waldorf, em Curitiba.

primeiro ano, o bebê tem um desenvolvimento físico incrível, sendo que eventualmente virá a vencer a força da gravidade conseguindo se colocar ereto, e andar. A criança de cinco anos já corre, pula, se agacha, etc., demonstrando que seu desenvolvimento físico já é grande. Essa criança, nessa idade, geralmente passa por uma fase em que faz muitas perguntas, em que questiona tudo e quer respostas para todos os eventos que a cercam. Isso se daria, segundo a Antroposofia, ao fato de que a força anímica que estaria mais presente nela nesse momento seria o pensar, não sendo, entretanto, o mesmo nível de pensar que acontecerá quando estiver no terceiro setênio.

Mas então, como se aplicam esses conceitos no trabalho do professor Waldorf? O que essas nomenclaturas e o conhecimento destes conceitos da Antroposofia acarretam para a prática na escola? O que Steiner indicou?

Resumidamente (pois abordaremos em maiores detalhes a educação no jardim de infância, e principalmente dos bebês e crianças bem pequenas, no próximo item deste capítulo), o objetivo do professor Waldorf na educação do primeiro setênio seria fornecer momentos e experiências que incutissem na criança a noção de que “o mundo é bom” (LANZ, 1979). Steiner trouxe para a educação o conceito das imagens que seriam positivas para a formação das crianças, pensando a princípio mais na educação dos maiores de sete anos.

Dentro deste primeiro setênio, ocorre primeiramente a conquista dos processos do “andar”, “falar” e “pensar” (relacionados com as atividades anímicas do querer, sentir e pensar), durante os primeiros três anos da criança (KÖNIG, 2006), que permitiriam à criança a compreensão da afirmativa “o mundo é bom”. Se fala em conquista (ou vitórias) pois são processos que a Antroposofia entende como parte da evolução humana e de sua diferenciação dos demais animais (LANZ, 1994, p. 66) – o andar ereto, o exprimir sentimentos, e a capacidade de formular pensamentos abstratos e complexos.

É pensando nesses processos que se orienta a educação dos bebês até os três anos. Isso significa, na realidade, que a educação se foca no desenvolvimento natural das capacidades de andar, falar e pensar, sem tentativas de se apressar o processo. A letra escrita não entra na escola até o segundo setênio. Os profissionais encarregados das turmas de jardim de infância Waldorf concentram-se em trabalhar a bondade uns com os outros e

com as crianças, e contam histórias ou cantam músicas cuja moral indica uma supremacia da bondade sobre o “mal”, entre outras práticas¹⁵.

O segundo setênio já seria marcado pela afirmação “o mundo é belo”. Lembremos que o início do segundo setênio é marcado pela instauração do corpo etérico. A criança só é capaz de perceber a beleza no mundo porque confia neste (já que este é bom) e porque percorreu o caminho de desenvolvimento da capacidade de andar e ficar ereto (com controle sobre os membros e principalmente sobre a cabeça, o que lhe permite observar com atenção, com paciência), a habilidade de falar (e portanto emitir julgamentos e compreender a fala dos outros) e de pensar (enfim se separando do outro, e podendo refletir, compreender o que vê ou ouve). (KÖNIG, 2006).

Nesse setênio as crianças são expostas à maior quantidade possível de obras de arte, como pinturas, esculturas, música, peças de teatro, livros, poesias, entre outros. A intenção não é incutir uma noção do que é belo, e sim mostrar ao máximo o produzido pelo homem para que a criança desenvolva um julgamento sobre o que considera belo. Cabe lembrar que a pedagogia Waldorf é uma pedagogia de liberdade, e portanto não são incutidas noções prontas nas crianças: muito pelo contrário, são incentivadas a desenvolver um pensamento racional próprio.

O terceiro setênio é marcado pela máxima “o mundo é verdadeiro”. Como é o pensamento que está sendo desenvolvido fortemente nessa época, os jovens não aceitam dos adultos ao seu redor menos do que a honestidade pura e total (MARASCA, 2009, p. 51). A injustiça e inverdades são dolorosas para os jovens no terceiro setênio. Como é o primeiro momento em que estão totalmente acordados, em vigília, entende-se que é a primeira vez em que percebem as injustiças cometidas no mundo.

As informações descritas nos parágrafos acima são o básico para que possamos compreender a parte da Antroposofia que se faz mais presente na

¹⁵ A contação de histórias com moral geralmente cabe às turmas com crianças com mais de três anos. Nas turmas de maternal, apenas histórias curtas são contadas, compreendendo que os bebês são muito pequenos para ter de escutar pacientemente a contação de uma longa história: exigir isso seria pedir para que fizessem algo que foge às capacidades de sua faixa etária.

pedagogia Waldorf, principalmente nos primeiros sete anos da criança. Existem diversos outros temas dentro da Antroposofia que influenciam a atividade do professor Waldorf e seu trabalho com as crianças, mas esses elementos serão trazidos ao texto, a partir de agora, apenas quando necessários para a melhor explicação de algum tema que porventura possa surgir, principalmente durante a discussão sobre as observações realizadas em uma escola Waldorf. Não abordarei a questão dos temperamentos¹⁶ pois não é indicado se trabalhar com esse conceito ainda na educação infantil, quando ainda não chegou o corpo etérico, não sendo, portanto, relevante para esse trabalho.

2.2 A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E A PEDAGOGIA WALDORF

Este item do capítulo 2 tentará explicar em maiores detalhes a forma como o desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena ocorre nos três primeiros anos de vida, segundo os preceitos da Antroposofia, e as repercussões desse conhecimento para a prática Waldorf. Novamente, vale lembrar que Steiner não desenvolveu uma metodologia de ensino para crianças com tão pouca idade, mas discursou sobre os processos que ocorreriam nesses três primeiros anos (STEINER, 2010). O principal autor referenciado na Antroposofia que escreveu sobre esse tema é Karl König, médico que utilizou os conceitos de Steiner para

¹⁶ Os temperamentos descritos por Rudolf Steiner são quatro (melancólico, fleumático, sanguíneo e colérico), e são basicamente uma forma de classificar as personalidades das crianças. Em cada temperamento, um dos corpos (astral, etérico, físico e eu) é predominante, levando a criança a apresentar um padrão de comportamento relacionado ao corpo em prevalência – se o eu prevalece, a criança é melancólica; o astral dominante gera uma criança com temperamento colérico; o etérico gera o temperamento sanguíneo; e o temperamento fleumático é em virtude da dominância do corpo físico (STEINER, 1997, p. 14). Entende-se que em cada etapa da vida, um dos corpos estará em maior evidência em todos, independentemente de seu temperamento primordial. Compreender os temperamentos auxilia o trabalho do professor das crianças a partir dos sete anos, pois terão formas diferentes de agrupar as crianças de acordo com os temperamentos para que tenham um melhor aprendizado. Steiner também indicou diversas alterações que poderiam ser feitas na alimentação das crianças de acordo com seus temperamentos para que se garantisse um bem estar maior à criança, e para que sua educação também pudesse ser mais efetiva (STEINER, 2013).

compreender o desenvolvimento normal da criança, para então utilizar os conceitos em seu trabalho com crianças e adultos deficientes.

Durante os primeiros três anos da criança, os três processos descritos por Steiner estarão acontecendo: o aprender a andar, falar e pensar. Após o nascimento da criança, ela já inicia um trabalho corporal do qual não tem consciência que a levará a adquirir a habilidade de andar, de se posicionar de forma ereta (mais uma das diferenças evolutivas entre os homens e os animais).

O primeiro reflexo de movimento que a criança apresenta é a respiração. A sucção, atividade que já praticou no útero materno, ao sugar os dedos (algo já observado em ultrassons), é outro reflexo que o bebê possui (KÖNIG, 2011, p. 12). Além da atividade da boca, leva também ao primeiro exercício realizado com o pescoço, que, apesar de ser em geral sustentado pelo braço ou corpo da mãe, realiza já um esforço na busca pelo seio materno (HECKMANN, 2010, p. 14). Ao longo dos meses, desenvolve o movimento desordenado de mãos, braços e pernas. O movimento ocular se ordena rapidamente, podendo o bebê passar a focar seu olhar sobre objetos e pessoas, demonstrando um certo nível de reconhecimento.

Após ter obtido um domínio maior sobre a cabeça e o pescoço durante o percurso do primeiro trimestre de vida, a criança passa a ordenar os movimentos, que eram anteriormente descoordenados, de seus braços e mãos (KÖNIG, 2011, p. 13). Observamos nisso a ordem em que a Antroposofia diz que o corpo é plasmado, ou seja, desenvolvido fisicamente – cabeça, tórax, e abdome e membros; a ordem em que o corpo é plasmado é inversa à ordem em que a atividade anímica atua:

Enquanto as forças plasmadoras descem da cabeça para o corpo até a idade adulta, o centro de atividades sobe: a criança pequena vive em seu metabolismo e nos membros, esperneando, correndo, agitando-se fisicamente; durante o período dos sete aos quatorze anos observamos as vivências do sistema rítmico [...]. Depois da puberdade, tudo se concentra na consciência [...]. (LANZ, 2009, p. 39 e 40)

Outra forma de explicar a ordem em que os órgãos são plasmados é que haveria uma predisposição física do corpo “para alcançar a vertical na direção de cima para baixo” (KÖNIG, 2011, p. 13), pois não seria possível que o bebê

tivesse controle do pé para se movimentar se não tivesse controle de sua cabeça:

As investigações fundamentais efetuadas por Magnus e Kleijn sobre os reflexos de manutenção e posicionamento demonstraram o papel central dos músculos do pescoço e da cabeça. A cabeça tem de poder adotar uma posição independente de repouso, a fim de possibilitar um movimento livre e harmônico dos membros. Isto é válido principalmente para a capacidade de andar. Uma pessoa que pode manter a cabeça tranquilamente erguida também aprendeu a andar; mas enquanto a cabeça se agita e bamboleia dentro da totalidade dos movimentos, não pode desenvolver-se uma locomoção correta. (KÖNIG, 2011, p. 14).

Ao final do segundo trimestre, o bebê consegue já se sentar. É no terceiro trimestre que começará a ter maior controle sobre os membros inferiores (pernas) e começará a tentar se colocar de pé, para então poder andar. Esse processo de se colocar de forma vertical em relação ao mundo consolida a separação entre o seu corpo e o mundo (KÖNIG, 2011, p. 16). Engatinhando, se arrastando e enfim andando, o bebê experimenta o espaço ao seu redor e começa a compreender os limites de seu corpo. Como dito por Steiner: “Aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo” (STEINER, 2010, p. 13).

Existem ainda outras etapas que são descritas, mas avancemos agora para a compreensão deste andar, assim como é percebido pela Antroposofia. König coloca que: “Se não aprendêssemos a andar, os demais passos para o desenvolvimento consciente das capacidades especificamente humanas durante a infância não seriam possíveis” (KÖNIG, 2011, p. 22). Mas o que significa dizer isso?

Entende-se, na Antroposofia, que a postura ereta é o símbolo da independência e liberdade humanas (KRANICH, 1992). A autonomia total não é possível para aqueles que não conseguirem se colocar verticalmente e se locomover sozinhos desta forma. E é nessa diferenciação, nessa separação que o bebê faz de seu corpo do resto do mundo, que reside a semente para o próximo processo pelo qual irá passar: o aprendizado da fala.

Na prática Waldorf, entende-se que o bebê aprenderá a andar a seu tempo, e que não deve ser coagida a tanto. Andadores ou objetos deste tipo não são permitidos, e nem atitudes que, por fora, pareçam prestar auxílio ao bebê.

Além de se considerar que as crianças se desenvolvem em tempos diferentes por questões como interesse nas atividades, temos de levar em conta que os membros do corpo podem não estar fisicamente prontos ainda, podendo ser prejudicial para o bebê fazê-lo se sentar ou erguê-lo em pé antes do tempo: sua coluna vertebral ainda não está pronta, o que pode causar diversos problemas de saúde, no momento e futuramente (HECKMANN, 2010, p. 15). Além disso, Steiner colocou que:

Quando começamos, como educadores, a introduzir coação, por mínima que seja, naquilo que a natureza humana individual quer, quando não compreendemos ser necessário deixa-la livre e sermos apenas os guias auxiliares, prejudicamos então a organização humana para toda a vida terrena. (STEINER, 2010, p. 13)

Para Steiner, apressar os processos pelos quais a criança dita normal (sem deficiências) passará naturalmente, apenas acarreta em problemas futuros, como reumatismo (problemas do metabólico) ao começar a entrar na terceira idade (STEINER, 2010, p. 15). Isso é de difícil medição, obviamente, mas a ideia que ele traz é simples: na pedagogia Waldorf, as crianças não devem ter seus processos naturais de desenvolvimento apressados, efetuados antes do tempo.

A indicação prática feita nas escolas Waldorf é a seguinte: o bebê que ainda não rola deve ficar deitado em uma superfície em que tenha espaço para que, eventualmente, venha a rolar; o bebê que engatinha deverá ser colocado em um espaço que permita sua locomoção livre, sem maiores obstáculos; aquele que começa a se colocar em pé o fará tendo cadeiras ou mesas pequenas nas quais se agarrar para poder exercitar esse movimento; e o bebê que começar a andar deverá ter espaço suficiente para que possa se movimentar livremente, de preferência com um tipo de piso que permita tombos sem maiores machucados. Esta parte prática não é retirada de Steiner, mas sim do que Emmi Pikler realizou em Lóczy. O livro escrito a respeito das práticas realizadas por Pikler nos três primeiros anos é amplamente utilizado por professores Waldorf, que percebem a relação possível entre seu trabalho e as ideias praticadas em Lóczy.

A próxima etapa no desenvolvimento da criança será o aprendizado da habilidade da fala. A fala, ou a então a capacidade de comunicação humana,

aparece como mais uma das características que diferenciam o homem do restante dos animais, que, apenas possuem uma comunicação rudimentar. A evolução da espécie humana deve muito ao desenvolvimento da capacidade comunicativa mais elevada, que foi o que nos teria impulsionado, o que teria nos possibilitado a organização em sociedades. A Antroposofia enxerga no desenvolvimento da criança o reflexo da história da humanidade, decorrendo em um tempo curto: os primeiros homens se colocaram na posição bípede, apresentando em decorrência um avanço que o levou à capacidade de se comunicar – falar e ser compreendido – com os demais.

Ao final do primeiro ano, o bebê está praticando a fala constantemente, ainda que não consiga ainda se expressar perfeitamente, e que as palavras que utiliza não estão sendo ditas da forma correta (KÖNIG, 2011, p. 36). Mas seu processo de aprendizado da capacidade da fala¹⁷ já se iniciou meses antes, com os balbucios. O balbuciar é essencial para que a criança venha a falar futuramente: é como um treino que exerce do aparelho fonador:

O balbuciar é um brincar funcional da criança com seus órgãos de articulação; assim como o espernear exercita o aparelho motor, o balbuciar significa um treino e um emprego dos músculos do aparelho fonador. Consiste numa produção de fonemas articulados com características similares a sílabas e palavras, inicialmente esparsas e mais tarde reunidas em intermináveis monólogos balbuciados... Ao contrário dos gritos, estes sons balbuciados têm mais caráter de linguagem embora não o sendo realmente, o que se torna claro ao surgirem consoantes além das vogais. (KRAINZ apud KÖNIG, 2011, p. 37)

A Antroposofia ainda acredita que há uma relação entre a forma como se dá o andar e movimentar da criança com como se dará o falar. Basicamente, a ideia é que o movimento da criança é refletido diretamente na fala: a criança que tropeça ao andar apresentará certas dificuldades na pronúncia de palavras, por exemplo (STEINER, 2010, p. 17). Mas então, qual é a função do professor que trabalha com bebês em relação ao desenvolvimento da fala?

¹⁷ Entendendo-se que todos possuem mecanismos de linguagem, e, ainda que possam ter falhas físicas que impeçam a comunicação oral, haverá um efeito da linguagem na criança.

Assim como em relação ao andar, a coação é vista negativamente. O bebê já está inserido em um universo falante, em que todos os adultos, além de demais crianças, se comunicam ao seu redor constantemente. O bebê ouve a fala dos pais, dos professores, e aos poucos interioriza as palavras ditas e os significados, que são dados pelos adultos – o bebê leria mais as emoções dos adultos do que as palavras em si, atribuindo significado de acordo com esses sentimentos.

É desnecessário, dessa forma, estimular o bebê constantemente, lhe dando palavras e pedindo que as repita. O bebê falará, se estiver cercado por esse universo falante, a seu tempo. O que o educador deve considerar como mais importante em sua atuação com os bebês é a veracidade de suas palavras: “e se no aprendizado do andar a ajuda que prestamos como guias auxiliares deve ser impregnada de amor, em nossa ajuda no aprendizado da fala é necessário sermos interiormente verdadeiros” (STEINER, 2010, p. 17). São nessas pequenas sutilezas que podemos começar a compreender a grande diferença entre a pedagogia Waldorf e as pedagogias tradicionais. Afinal, colocar como tarefa do professor ser alguém verdadeiro, e que transmita esse valor às crianças sob seu cuidado, é algo pouco comum. Ainda assim, a indicação feita aos professores de pequenos é cuidar para que seu desenvolvimento ocorra a seu tempo, sem interpelações, para assegurar a saúde futura desta criança.

Quando Steiner fala sobre ser verdadeiro ao falar com as crianças, explicita também o que seria a falsidade, dentro desse processo do aprendizado da fala:

E uma das falsidades consiste no fato de acreditarmos fazer bem à criança reduzindo-nos, pela fala, ao nível infantil. Em seu inconsciente, porém, a criança não quer ser interpelada em linguagem infantil – quer ouvir, isto sim, algo que corresponda à autêntica linguagem do adulto. Façamos, portanto, à criança como estamos habituados, e evitemos uma linguagem infantil especialmente dirigida. (STEINER, 2010, p. 18)

Uma questão que aparece na prática Waldorf, apesar de não estar descrita em nenhum dos materiais que analisei, é a atitude perante os erros que a criança comete quando já fala palavras inteiras, e depois quando constrói frases. Os professores não têm o hábito de fazer correções diretas. Por exemplo,

quando o bebê utiliza a mesma palavra para se referir a diversos objetos, o professor observa o processo atentamente: se o bebê utiliza uma palavra como cachorro para se referir a todos os animais, verdadeiros ou de brinquedo, que vê, os professores acreditam que o desenvolvimento está acontecendo de forma normal (pois há uma lógica, relacionada ao fato de serem todos animais quadrúpedes) e a atitude que tem perante isso é continuar a trazer em sua fala, nas músicas ou histórias, os nomes dos outros animais para que o bebê aos poucos adquira esse linguajar também. Caso o bebê usasse a palavra cachorro para se referir a objetos diferentes, que não seguissem uma lógica, o caso seria estudado com maior atenção.

As palavras pronunciadas de forma incorreta para nosso entendimento da norma padrão da língua, não são corrigidas diretamente, mas o professor pode vir a utilizar em seu discurso aquela palavra algumas vezes, para que, inconscientemente, a criança pequena faça sua própria correção. A correção feita de forma direta constrange o bebê, que provavelmente não conseguirá perceber o que está fazendo de forma errada, e não haveria um resultado positivo dessa atitude. Entretanto, quando é percebido que existem dificuldades maiores em relação à capacidade de efetuar os sons, como quando a criança tem a famosa “língua-presa”, os professores prestam especial atenção, e com a persistência do problema após os três anos de idade, podem direcionar os pais à levar a criança a um fonoaudiólogo.

Enfim chegamos ao terceiro processo que ocorre com o bebê e a criança pequena: o pensar. É necessário entender que esses processos acontecem em um efeito cadeia – não se chega no próximo se falta um elo no caminho. O pensar levará o bebê ao estágio de criança pequena, o que significa que aquele ser deixa de ser um bebê apenas realizando movimentos e imitando a fala – a partir de quando começa a pensar, começa também a brincar utilizando a imaginação.

O pensar surge¹⁸, segundo a Antroposofia, durante o terceiro ano de vida, quando a criança começa a demonstrar consciência de si (KÖNIG, 2011, p. 48). Para que o despertar desta capacidade seja possível, alguns fatores são necessários: a linguagem deve estar bem desenvolvida, com um vocabulário crescente, pois dessa forma sua compreensão do que a cerca é aumentada; o surgimento da capacidade de memória (ainda que a criança erre o tempo verbal por um tempo, por exemplo: “ontem nós vamos na casa da vovó”); e o brincar.

Essa brincadeira, para a pedagogia Waldorf, deve ser livre. Como posto por König:

A livre atividade da criança pequena em brincadeiras constantemente renovadas, na imitação do mundo dos adultos e na vivificação da própria fantasia, tem aqui importância fundamental. Como uma criança poderia atingir a compreensão de si mesma, senão repetindo e imitando tudo que se passa ao seu redor, e portanto considerando-o um não eu? A razão de todo brincar é que, brincando, a criança cria o mundo sem fazer parte dele, por ser o criador e, como tal, poder distinguir-se de sua criação. (KÖNIG, 2011, p. 49)

A brincadeira livre é, em suma, a atividade exercida pela criança por algo que parte dela, e não de algo imposto a ela por outros. Isso não significa dizer que não existe nenhuma orientação, pois afinal os professores escolherão os brinquedos que irão compor a sala. O que eles não irão fazer é indicar para a criança o que fazer com aquilo.

Para a pedagogia Waldorf, exigir certas atividades da criança, principalmente atividades de cunho intelectual, são prejudiciais ao seu desenvolvimento. Novamente, seria exigir algo aquém do que a criança pode ou deseja fazer.

Muitas escolas pensam que isto – ensiná-las conteúdos intelectuais antes da faixa etária em que isso seria mais natural – seria justamente algo positivo, mas esse pensamento deriva de uma lógica que transforma o conhecimento em mercadoria, em que competem com outros espaços escolares, em um funcionamento essencialmente capitalista. A pedagogia Waldorf atua

¹⁸ Entende-se, na Antroposofia, que o pensar está presente na criança desde o nascimento, mas não tem sua total concretização até esse momento, já que a atividade anímica que está sendo desenvolvida tem seu foco nos membros e abdome.

contrariamente, por acreditar que antecipar conteúdos exige da criança uma maturidade que ela ainda não possui, e assim ela, querendo realizar aquilo que os adultos que a cercam pedem (o que faz por amor), retiraria a energia que deveria estar sendo gasta no desenvolvimento dos membros e abdome, e a utilizaria na cabeça.

Compreendo que, para alguém externo à pedagogia Waldorf e que não concorde ou compreenda a Antroposofia, esse não parece ser um motivo legítimo para realizar ou não certas tarefas ou atividades com as crianças pequenas. Mas consideremos o número crescente de crianças com dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental, e o fato de que as escolas que atendem crianças com menos de seis anos no Brasil (principalmente escolas particulares) colocam cada vez menos tempo para a brincadeira, e cada vez mais atividades que, no final do dia, não possuem sentido algum – nem para os professores, e muito menos para as crianças¹⁹. Parece ser claro que há algum problema acontecendo. E a pedagogia Waldorf aborda isso como um problema de “atropelamento” das etapas, o que gera uma criança com lacunas. Para se evitar isso, deve-se:

[...] deixar que a criança permaneça o mais longamente 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. Se fortalecermos seu organismo no aspecto não-intelectual, ela crescerá de maneira correta para o intelectualismo necessário na atual civilização. (STEINER, 2010, p. 29)

Steiner acreditava que a criança é, em si, um ser imitativo. A criança se põe de pé e anda pois os demais a sua volta andam eretamente. A criança fala para se comunicar com os demais, imitando os sons que fazem, e confiando que, quando dizem o nome de um objeto, estão lhes dizendo a verdade (podendo a criança, portanto, copiar a fala do adulto). A brincadeira nasceria também da

¹⁹ Como colocado por Steiner: “Atividades como combinar palitos, traçar papel e outras similares, muitas vezes de grande importância nos jardins-de-infância, não passam de invenções. Só devemos ter, no jardim-de-infância, a imagem daquilo que os adultos também fazem, e não o que é especialmente engendrado” (STEINER, 2010, p. 28).

imitação, e por conta disso, seria permeada pelo intelectual, sem que este fosse algo bradado e explícito para as crianças, assim como nas demais pedagogias.

[...] a criança imitará naturalmente, ao brincar, o que ocorre ao seu redor; mas poucas vezes se terá experimentado o fato de uma criança querer tornar-se, digamos – um filólogo. Raramente se ouvirá tal coisa de uma criança de quatro anos; mas um chofer, por exemplo, ela talvez queira ser. Por quê? Porque é possível ver tudo o que um chofer aparenta. É visível, produz uma impressão pictórica imediata. O que um filólogo faz não produz impressão alguma. Não é pictórico, passando despercebido à criança. [...] Na brincadeira, entretanto, só devemos introduzir o que não é despercebido para ela. Todo elemento intelectual, porém, passa assim por sua vida. O que, portanto, precisamos para poder orientar corretamente, como adultos, a brincadeira infantil? Nós aramos, fazemos chapéus, costuramos roupas, etc., etc. Em tudo isto há uma orientação para o objetivo, no qual está implícito o elemento intelectual. Tudo o que na vida implica meta está permeado de intelectualismo. (STEINER, 2010, p. 27)

Os objetos para a brincadeira devem ser, dessa forma, aqueles que permitam à criança imitar as atividades realizadas por adultos. Dessa forma, aparece um dos elementos que tem causado grandes discussões dentro do universo Waldorf: o fato de, como sociedade, realizarmos cada vez menos tarefas e atividades. Assim, uma criança imitando os pais possivelmente encenaria atividades como dirigir um carro ou pegar um ônibus, comprar coisas prontas, e digitar em um computador ou celular. Disso nasce a importância que os professores Waldorf dão a realizar as atividades em sala de aula, para em pelo menos um ambiente as crianças terem contato com atividades que possam estimular sua imaginação, e promover sua independência. Seriam estas o cozimento das refeições, a limpeza da sala, lavagem dos materiais de cozinha, arrumação dos ambientes, costura dos brinquedos, recolhimento de folhas secas, jardinagem, tocar instrumentos musicais, etc. A ideia é que não é só porque empobrecemos nosso dia-a-dia e sabemos fazer cada vez menos coisas, dependendo de máquinas cada vez mais, que precisamos passar isso como um valor para as crianças.

Estando agora melhor analisada a questão da brincadeira dentro da pedagogia Waldorf, e compreendendo que a brincadeira é diretamente

relacionada com a capacidade de fantasia²⁰ da criança, retornamos ao pensar. Durante o terceiro ano de vida da criança, ela passaria pelo que é denominado uma tripla conquista:

Com as forças de sua cabeça, ela lentamente toma posse da lembrança sob forma de representações. Com sua organização central ela conquista a linguagem vivificante e é capaz de formas sentenças, começando a dialogar corretamente; ela consegue conversar. Por último floresce a fantasia, nascendo dos membros. Esta tripla aquisição é o preâmbulo necessário para que a verdadeira atividade pensante possa começar a manifestar-se de forma mais sutil. No âmbito anímico do lembrar, do falar e da fantasia surge o maior presente dado ao home em formação: sua identificação.

Assim, compreende-se que desse processo complexo que começa a nascer a questão da identidade pessoal, de sua identificação como um ser único, dissociado dos pais, dos professores, e dos colegas²¹.

Então, para além das atividades que já foram citadas acima, o que mais é a função do professor Waldorf para assegurar que o processo do pensar ocorrerá de forma natural? Para Steiner, seria demonstrar sempre clareza de pensamento para as crianças. Isso significa colocar as questões de forma clara; mudar de ideia inúmeras vezes é confuso não só para o adulto, mas para a criança que o observa: “afinal, o que mamãe quer fazer?”. Isso não significa explicar tudo em excesso, que seria uma atitude intelectualizante. A ideia é, sempre que estiver falando com a criança, colocar tudo de forma clara, simples, compreensível. Admitamos que levar essa atitude para a vida em geral parece ser algo que simplificaria todas as relações que estabelecemos com os demais.

²⁰ A fantasia, para König, está diretamente relacionada com a motricidade. Para ele, é dos movimentos que surge a capacidade de fantasiar, ao estabelecer conexões entre o que faz com seu corpo e o que os outros fazem com os corpos deles, criando histórias que não apresentam um término.

²¹ Esse é um dos motivos pelos quais os professores Waldorf não costumam brigar com os bebês e crianças que batem ou mordem. Antes dessa construção de identidade, o bebê não tem noção da separação existente entre ele e o outro. Resumidamente, a mordida é algo prazeroso para a boca do bebê, ainda mais quando os dentes estão despontando. Ele não faz ideia de que aquilo está machucando o outro, simplesmente porque não está sentindo dor – se ele não sente, é porque não está acontecendo. Tentar explicar para o bebê que ele está infligindo dor no outro, nessa etapa do desenvolvimento, acaba tendo o mesmo resultado que tentar explicar direções em português para alguém que só fala chinês.

Para Steiner, a falta de clareza levaria as crianças a se tornarem adultos nervosos. Talvez atualmente déssemos outro nome para o que chamava de nervosismo (pois os avanços no campo da psicologia nos permitiram conhecer e descrever melhor esse tipo de mazela), mas, independentemente da nomenclatura, o pensamento atordoado levaria a um atordoamento geral do adulto²². A solução, portanto, é ensinar as crianças, através do exemplo, a exercer o pensamento com clareza, seguindo uma linha lógica, sem grandes contradições.

Resumindo:

Exatamente do mesmo modo como o falar surge do andar, do apalpar, do movimento humano, o pensar surge, depois, a partir da fala. E é necessário que, durante a orientação auxiliar para o andar, embebamos tudo em amor; que durante o aprendizado da fala – pelo fato de a criança imitar interiormente o que se realiza ao seu redor – nos dediquemos à mais sólida veracidade; e que, assim, façamos predominar a clareza em nosso pensar ao redor da criança, para que esta, sendo integralmente um órgão sensorial, reproduza interiormente, no organismo físico, também o elemento espiritual com o qual possa extrair da fala um pensar correto. (STEINER, 2010, p. 19)

Neste momento, temos já um indicativo de que os eixos do cuidado e da brincadeira são os mais importantes dentro da educação de crianças de 0 a 3 anos na pedagogia Waldorf. Percebemos, nas atitudes perante o desenvolvimento do andar, falar e pensar, a preocupação dos professores em cuidar de suas atitudes, dos ambientes, da integridade física e saúde dos bebês e crianças pequenas. Da mesma forma, é nítida a preocupação com o brincar, posto como a atividade mais importante que a criança irá realizar em seus primeiros sete anos.

Mas, talvez por conta da sua diferença das outras escolas, não tenha se tornado claro ainda qual é a função a qual a escola Waldorf se presta. Explicar a pedagogia Waldorf, aliás, não é uma tarefa simples, pelo fato principal de suas minúcias serem algo principalmente aprendido na prática (ainda que a teoria nos auxilie a compreender os motivos do campo da Antroposofia, e os materiais

²² Pessoalmente, penso que talvez o nervosismo não seja causado exclusivamente pela falta de clareza em seu próprio pensamento: a confusão alheia também é responsável por gerar um nível de stress elevado, por mais claro que esteja seu pensamento em dado momento.

sobre educação em geral ajudem também, o arcabouço teórico traz as justificativas, mas geralmente não os exemplos das ações reais a serem realizadas). A indicação para aqueles que buscam a compreender é a leitura das questões a respeito da criança, do desenvolvimento humano, da Antroposofia. O material sobre a prática, em si, acaba não sendo de tão fácil compreensão, pois retoma os conceitos de corpos, forças anímicas ou plasmadoras, temperamentos, entre outros. Nos próximos parágrafos pretendo explicar aquilo que está descrito sobre a prática, compreendendo que, apesar de questões organizacionais de tempo e espaço, além de outras indicações, terem uma literatura considerável, a verdadeira força e objetivo da pedagogia Waldorf está nas ações do professor, e estas são quase impossíveis de se descrever, por serem tão subjetivas. Como o próprio Steiner disse:

É por essa razão que é tão difícil falar sobre a chamada pedagogia Waldorf – pois a pedagogia Waldorf não é exatamente algo que se possa aprender, sobre o qual se possa discutir: é pura prática, e pode-se realmente apenas relatar, por meio de exemplos, como a prática é utilizada em cada caso ou necessidade. A própria prática surge a partir da experiência imediata, pois é imprescindível haver o conhecimento humano adequado quando se parte dessa convicção. (STEINER, 2010, p. 10)

Tendo isso em vista, vamos pois retomar a questão: afinal, qual é o objetivo da pedagogia Waldorf? Marasca colocou que “a pedagogia Waldorf pretende, de forma ampliada, integrar o homem ao seu habitat de modo vivo e orgânico, formando indivíduos práticos, ativos e conscientes [...]” (MARASCA, 2009, p. 34). Ou, como Lanz explicitou:

[...] a pedagogia Waldorf visa à formação do ser humano; quer desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os seus aspectos: inteligência, conhecimento, vontade, ideais sociais, etc.; quer despertar todas as suas qualidades e disposições inatas e estabelecer um relacionamento sadio entre o indivíduo e seu mundo ambiente – que inclui os outros homens. (LANZ, 2009, p. 94)

O objetivo geral da escola Waldorf, portanto, realmente difere da maioria: não se coloca o conteúdo em uma posição central, e sim o aluno e seu desenvolvimento. Os conteúdos que serão abordados durante o percurso escolar são vistos como a obra do conhecimento humano, e portanto devem ser

ensinados como nosso legado. Por essa razão, se torna possível a estruturação diferenciada do currículo da escola, já que as matérias são vistas como um conjunto – inclusive por se preferir que um mesmo professor acompanhe uma turma do primeiro grau (sete anos) até o oitavo grau (14 anos). A forma como as aulas são ministradas ao longo do ano obedecem uma lógica que se assemelha com a organização por blocos: são as épocas (LANZ, 2009, p. 102).

As épocas estão presentes desde a educação infantil, mas de uma forma diferente. Durante os primeiros sete anos, as épocas são relacionadas às estações do ano e aos eventos, tais como feriados. As crianças vivenciam isso através das rodas de época, nas quais os professores cantam músicas relacionadas ao tema (por exemplo, cantar uma música a respeito da chuva na época da primavera, que é conhecida por ser uma estação chuvosa). No ensino fundamental, as épocas refletem a divisão das matérias: durante o curso de um mês, mais ou menos, os alunos têm uma matéria principal (digamos, matemática); nesse período, estudam, a princípio, esses conteúdos, com aprofundamento e total dedicação. Obviamente, não ficam o período escolar inteiro sentados aprendendo uma única matéria. Além de haver as aulas de artes, educação física, música, euritmia²³ e outras atividades manuais, como tricô, há também uma interdisciplinaridade, que faz com que os assuntos ganhem vida. Um exemplo seria, após uma época trabalhando com a história da Grécia Antiga, passar para o conteúdo de matemática ensinando sobre os filósofos matemáticos da época. Além desses conteúdos básicos, também ensinam outros, como astronomia.

Mas falamos aqui sobre o Jardim de Infância, ou educação infantil, Waldorf. Qual é, então, a organização deste espaço?

A turma, numa escola Waldorf, deve reproduzir o ambiente familiar. Isso significa que há uma ou duas pessoas responsáveis pela turma, que devem permanecer as mesmas pelo maior tempo possível (geralmente, pelos três primeiros anos, e outra até os sete anos). Outro elemento é justamente este: a

²³ A euritmia foi desenvolvida na Antroposofia como uma “arte do movimento”, tendo uma função altamente terapêutica. Ela é praticada nas escolas Waldorf geralmente com os maiores de sete anos, mas crianças de cinco e seis anos já são capazes de realizar essa atividade. (MARASCA, 2009, p. 49)

turma deverá ser composta por alunos de diversas idades, também reproduzindo, dessa forma, a família, na qual irmãos e primos de idades próximas, mas diferentes, convivem e brincam juntos, harmoniosamente ou não, cuidando dos mais novos e imitando os mais velhos (LANZ, 2009, p. 109). Na verdade, aí está o maior motivo pelo qual não se fazem turmas que atendessem do zero aos sete anos – nem sempre é bom a criança bem pequena copiar todas as atitudes dos mais velhos. Isso leva a um desejo de se tornar igual, de amadurecer, que pode levar a criança bem pequena a pular etapas.

As turmas têm suas salas próprias, que são decoradas como um ambiente mais “caseiro” do que propriamente escolar, com atenção à decoração existente nas paredes (a mínima possível). Os móveis devem ser adequados ao tamanho e necessidade das crianças, o chão deve ter tapetes, e os brinquedos são naturais, feitos pelos professores, e devem ser simples, de forma que a criança possa exercer sua imaginação plenamente ao brincar com eles.

Além das questões referentes ao espaço, existe também a importância da rotina, ou, como é chamado nesse meio, ritmo diário. Todos os dias, as atividades são realizadas seguindo uma mesma ordem. Existem algumas diferenças entre os dias da semana, pois, por exemplo, há um dia em que se faz o pão, e outro em que se faz outra atividade, mas essas são todas esperadas pelas crianças também, pois se repetem semanalmente.

As crianças participam de todas as tarefas, inclusive do preparo e cozimento das refeições, desde que demonstrem o desejo. Não há a obrigação de se fazer nada (com exceção, talvez, da organização da sala, pois os professores de jardim costumam insistir mais para que auxiliem). Talvez justamente por isso, as crianças geralmente adoram ajudar. Na minha experiência pessoal, percebi claramente a força do que está acontecendo com a criança nesse período em relação à ajuda prestada: as crianças amavam auxiliar na sova do pão, por exemplo. Mas, passado algum tempo, seu interesse se esgotava, e voltavam correndo para os brinquedos e brincadeiras – o que indica que, apesar de parecerem adorar tarefas mais “adultas”, que exigia mais delas, as crianças principalmente amam a brincadeira livre, e portanto se beneficiam muito de não serem obrigadas a realizar tarefas contra sua vontade, podendo retomar seu maior interesse, os brinquedos, quando quisessem. E, não

importando quanto tempo era dado para brincarem, quantas horas passavam dentro dessa atividade, nunca parecia ser o suficiente, dado o grau de reclamações quando iniciávamos a organização da sala.

O universo de uma escola Waldorf é muito rico, e abordar todos os temas que lhe competem é uma tarefa hercúlea. Deixemos este tema de lado pelo próximo capítulo, no qual estarei abordando as pesquisas feitas atrás de material sobre a educação de bebês, mas lembremos dele enquanto for feita a discussão sobre os artigos e teses escritos, no âmbito acadêmico, a respeito da temática do 0 aos 3 anos. Algumas relações entre a pedagogia Waldorf e os textos científicos já se tornarão claras (e serão discutidas em maiores detalhes no capítulo 5).

3 PESQUISA SOBRE BEBÊS

Antes de iniciar a discussão do material sobre educação de bebês de 0 a 3 anos, cabe aqui descrever o segundo processo de pesquisa atrás de fontes realizado ao longo da escrita deste trabalho. Com a soma dos resultados das pesquisas anteriores à essa nova busca, poderei realizar uma análise mais adequada da realidade sobre a produção acadêmica a respeito da educação de bebês dos 0 aos 3 anos. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia de pesquisa utilizada, assim como apresentar o processo de seleção do novo material que veio a compor este estudo.

3.1 PESQUISA NOS MECANISMOS DE BUSCA CAPES E SCIELO

A busca pelo material utilizado teve início antes deste trabalho. Grande parte do trabalho que realizei durante a Iniciação Científica dizia respeito à leitura e análise do material encontrado em conjunto com a professora orientadora, sendo que uma parte dos textos selecionados eram derivados de matérias cursadas ao longo da graduação – como o estágio em educação infantil, matérias de metodologia, e também optativas voltadas à área da educação de bebês²⁴. Mas, obviamente, para a realização deste trabalho em específico, novas pesquisas precisaram ser realizadas em mecanismos de busca de material acadêmico, tendo sido selecionados para tanto os sites CAPES e Scielo²⁵. As buscas foram realizadas na data 03 de setembro de 2014, e abaixo

²⁴ A busca foi realizada abrangendo a faixa etária de 0 a 3 anos enquanto “educação de bebês”. Mais recentemente, as pesquisas na área trouxeram uma classificação diferenciada, na qual, de modo geral, “bebês” são aqueles entre 0 e 2 anos, e crianças bem pequenas aquelas entre 2 e 4 anos. Como essa nomenclatura é recente, apesar de tê-la seguido no corpo do trabalho, não foi acrescentado o termo “crianças bem pequenas” na pesquisa, que já havia sido efetuada quando do descobrimento da nova classificação.

²⁵ A escolha dos sites de busca foi feita durante o trabalho de Iniciação Científica realizado anteriormente. Para este trabalho, preferi continuar utilizando as plataformas selecionadas por entender que são espaços nos quais os trabalhos científicos mais recentes são geralmente

constam os resultados, primeiramente atrás de material em português e logo ampliando para uma busca que incluísse a língua inglesa.

Sobre a educação de bebês na pedagogia Waldorf, em um primeiro momento de pesquisa, ainda durante a escrita do projeto deste trabalho, não havia encontrado títulos, mas conhecendo a volatilidade dos mecanismos de busca, e o fato de que novas pesquisas poderiam ter sido acrescentadas, tornei a tentar. A pesquisa foi feita primeiramente no sistema de buscas CAPES. As primeiras palavras-chaves colocadas para a busca foram “educação de bebês e pedagogia Waldorf”, para uma pesquisa mais específica sobre o tema abordado. Não houve nenhum resultado. Tentando novamente, ampliando o escopo possível, a busca foi feita através das palavras “pedagogia Waldorf”, obtendo mais uma vez zero resultados. Ao pesquisar apenas as palavras “educação de bebês”, no dia 03/09 obtive 263 resultados, sendo destes 165 revisados por pares.

Ao fazer a busca por “educação de bebês e pedagogia Waldorf” no site Scielo, também não obtive resultados. Colocando as palavras-chave “pedagogia Waldorf”, enfim encontrei um resultado, que, entretanto, discutia questões relacionadas às dificuldades da humanidade, e não sobre a educação em si. O tema “educação de bebês” trouxe 17 resultados.

Antes de realizar a análise dos resultados obtidos com a pesquisa dos termos “educação de bebês” de ambos os sites, realizei as pesquisas novamente, desta vez colocando os termos em inglês. Na CAPES, apareceram seis resultados para a pesquisa “education of babies and Waldorf pedagogy”. No Scielo, não houve nenhum. Para o termo “Waldorf pedagogy”, no Scielo obtive o mesmo texto encontrado anteriormente ao pesquisar o equivalente em português. Na CAPES, essa pesquisa rendeu um número maior de textos: 35 no total, e 19 revisados por pares. “Education of babies” obteve um total de 3003 resultados (2117 revisados por pares) na CAPES, enquanto no Scielo surgiram 63 resultados.

publicados, além de que há um rigor na seleção dos artigos a serem publicados (portanto pegar apenas os textos revisados por pares). Entendo que existem outros espaços nos quais há a publicação de material, mas seria virtualmente impossível verificar todas as plataformas existentes no período de tempo para a realização do trabalho.

Essa pesquisa, só nesse momento, já havia indicado um dado muito importante: somente no site da CAPES, enquanto no Brasil a produção sobre bebês resultou em 165 artigos e dissertações revisados por pares, a produção estrangeira resultou em 2117 textos revisados. A diferença na produção é aberrante.

A próxima fase envolvia pegar os resultados da pesquisa em português e fazer uma análise destes, procurando desvelar quantos realmente abordavam a educação de bebês, e quantos eram textos que utilizavam termos próximos nos títulos ou resumos, mas que tratavam de áreas diversas (e não especificamente da educação escolar). A pesquisa não seria realizada com os resultados da busca em inglês por “education of babies”, devido ao fato dessa pesquisa ter como pressuposto estudar apenas a produção acadêmica sobre educação de bebês realizada no Brasil, abrindo para textos estrangeiros quando relacionados à pedagogia Waldorf apenas. A pesquisa na língua inglesa foi feita apenas para averiguar se havia diferença numérica palpável na produção brasileira e estrangeira (e a resposta foi afirmativa).

Os critérios estabelecidos para a pesquisa foram os seguintes:

Motivos para exclusão em relação ao título:

- a) Título que denotasse outra área de estudo (medicina, nutrição, etc.).
- b) Título que indicasse áreas da educação não relacionadas às palavras-chave (ou seja, que tratasse da educação infantil acima dos 3 anos, ou do ensino fundamental, médio ou superior).

Motivos para exclusão em relação ao resumo:

- a) Resumo que indicasse direcionamento para outra área que não a educação escolar.
- b) Resumo que indicasse outra temática dentro da educação de bebês, que não as estabelecidas para esse trabalho.
- c) Falta de resumo.

Outros:

- a) Repetição de resultados no mesmo sistema de buscas (o mesmo resultado em sistemas diferentes entraria em uma porcentagem à parte).
- b) Escrito em uma língua que não fosse português, inglês, espanhol ou alemão.

Com esses critérios que justificassem a exclusão ou manutenção de resultados, a análise foi feita primeiro reunindo os resultados em dois grupos: excluídos e mantidos em vista do título.

Iniciando pela pesquisa da CAPES com as palavras-chave “educação de bebês”, ficou claro que não seria necessário estabelecer outros critérios para a exclusão de artigos, já que dos 165 resultados encontrados, apenas 2 traziam no título uma relação com o tema do trabalho. Os outros 163 textos, apesar de tratarem em sua maioria de bebês, não tinham relação com educação, e os que tratavam de ensino não eram relacionados com a faixa etária pretendida. Os textos excluídos foram então categorizados segundo a temática indicada em seus títulos. Apenas os resumos dos dois textos mantidos seriam lidos posteriormente para a averiguação da relevância ao trabalho.

As categorias foram as seguintes: Odontologia, Medicina, Fonoaudiologia, Maternidade e Paternidade, Psicologia, Criança em situação de abandono, Ensino de matemática, Educação especial, Feminismo gênero e sexualidade, Gravidez na adolescência, Desenvolvimento mental e físico de crianças, Prematuridade, Nutrição, Educação (acima de 3 anos) e Outros (textos sem relação alguma com a educação – textos sobre publicidade, planejamento público, entre outros). Um mesmo texto apareceu duas vezes na pesquisa, e foi contabilizado enquanto dois textos, para propósito de uma contagem que fechasse nos 163 artigos. É um texto sobre Psicologia, portanto podemos considerar que foram encontrados 6 textos sobre o tema, ao invés dos sete apresentados na tabela a seguir (TABELA 1).

O gráfico representado em seguida demonstra a quantidade de textos excluídos com base na temática diversa, e as áreas as quais eles pertenceriam:

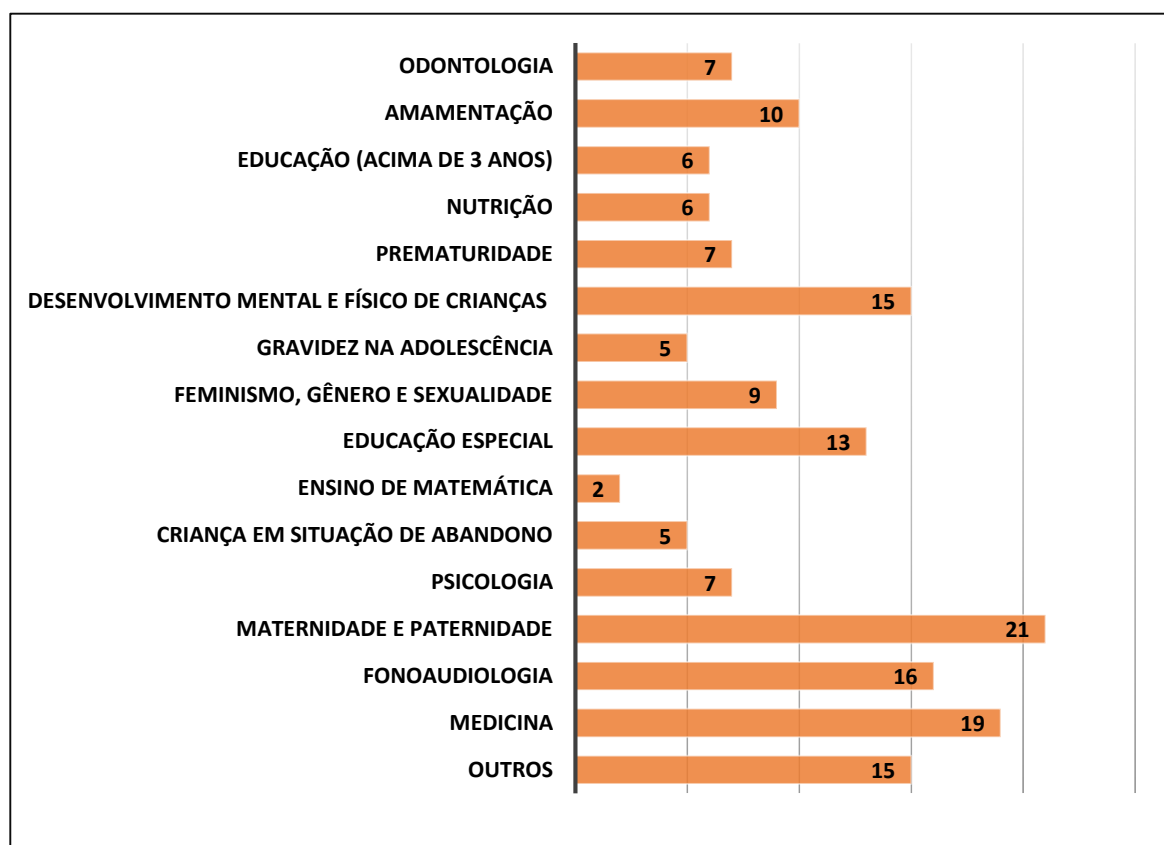


TABELA 1 – TEXTOS EXCLUÍDOS EM VISTA DO TÍTULO: PESQUISA NA CAPES (PALAVRA CHAVE: “EDUCAÇÃO DE BEBÊS”)

Acredito ser extremamente relevante mencionar que, apesar da maior parte dos textos ter sido excluído por não tratarem do tema assim como pretendido, ainda assim eles se mantêm próximos da temática “bebê” em sua maioria. A categoria em que classifiquei a maior parte dos textos, “Maternidade e paternidade”, trazia em sua maioria artigos referentes a aspectos que também são educativos, como a relação estabelecida entre mãe e bebê, depressão pós-parto, presença da figura paterna nos anos iniciais, etc.

A segunda pesquisa realizada na CAPES a apresentar resultados tinha sido a que utilizou os termos “education of babies and Waldorf Pedagogy”. Dos seis resultados, apenas um indicava uma relação mais direta com a temática. Os outros cinco foram excluídos. Desses textos excluídos, três abordavam o tema da educação, mas tratavam da alfabetização (portanto, fora da faixa etária estudada), e dois possuíam títulos que impediam a classificação. Como não apresentavam resumo tampouco, foram também excluídos.

Quanto aos 19 artigos revisados por pares que foram encontrados quando utilizadas as palavras “Waldorf Pedagogy” no sistema CAPES, apenas um apresentou título que indicava uma relação mais próxima ao tema. Novamente, apenas após a leitura do resumo seria possível determinar a relevância de fato. Os outros 18 textos foram excluídos, e seguiram também uma categorização para a organização. Foram classificados seguindo as nomenclaturas: Educação (acima de 3 anos), Medicina, Pesquisa com crianças (tecnologia), Maternidade e Paternidade, Teatro e Outros. Essa organização permitiu analisar que, apesar de todos serem textos excluídos, a relação com educação parece mais clara do que na pesquisa por “educação de bebês”, já que dos 163 textos apenas seis eram relacionados à educação (de maiores de três anos), enquanto nessa pesquisa, dos 18, oito tratavam de educação. Segue tabela (TABELA 2):

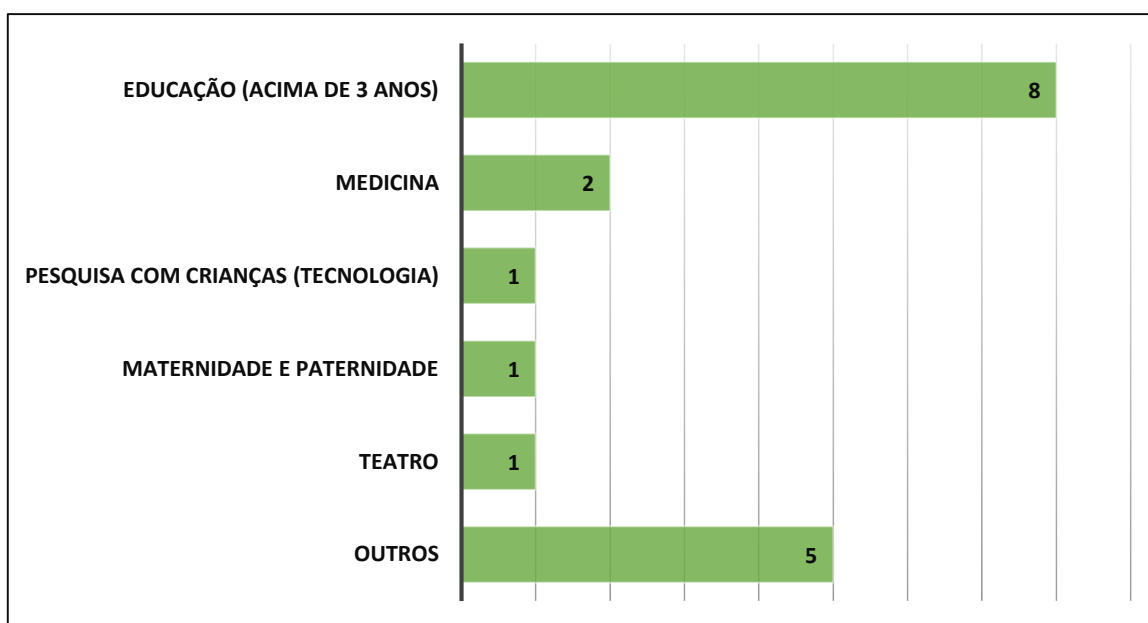


TABELA 2 – TEXTOS EXCLUÍDOS EM VISTA DO TÍTULO: PESQUISA NA CAPES (PALAVRA CHAVE: “WALDORF PEDAGOGY”)

Quanto aos dados obtidos das mesmas pesquisas no Scielo, como descrito anteriormente, apenas a procura feita com as palavras-chave “educação de bebês” apresentou resultados significativos. Sete artigos foram mantidos para a próxima etapa de pesquisa, enquanto os outros dez foram excluídos. Novamente foram classificados, revelando fatos interessantes: enquanto as pesquisas realizadas na CAPES apresentavam altos índices de artigos pouco

relacionados ao tema pesquisado, no Scielo não houve necessidade da categoria “Outros”. Além disso, foi a pesquisa que indicou o maior número de possibilidades, pois apesar do título de três dos sete textos mantidos indicar uma direção diferente da que está sendo tomada neste trabalho, ao menos são textos referentes à educação infantil.

Os dez textos restantes foram excluídos seguindo a classificação em: Odontologia, Medicina, Maternidade e Paternidade, Educação especial, Prematuridade, Educação (acima dos 3 anos) e Amamentação, como demonstrado pelo gráfico (TABELA 3) a seguir:

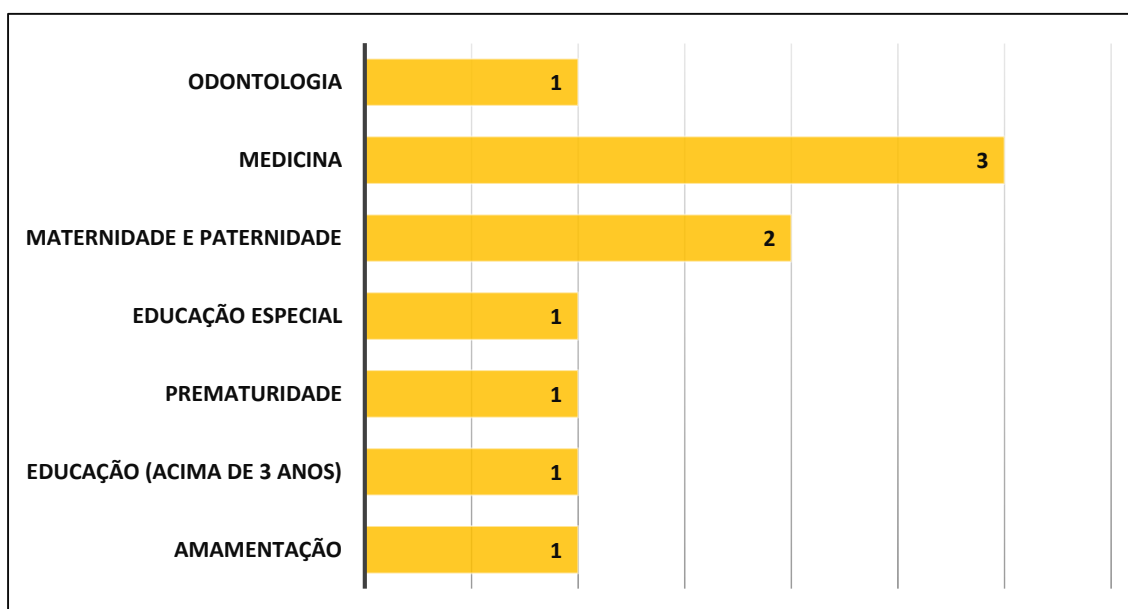


TABELA 3 – TEXTOS EXCLUÍDOS EM VISTA DO TÍTULO: PESQUISA NO SCIELO (PALAVRA CHAVE: “EDUCAÇÃO DE BEBÊS”)

Analisando os resultados encontrados em todas as pesquisas, averigui que três textos apareceram tanto na pesquisa na CAPES quanto na efetuada no Scielo sob as palavras-chave “educação de bebês”. Também houve o mesmo resultado no Scielo para a pesquisa “pedagogia Waldorf” e “Waldorf Pedagogy” (algo esperado, em vista de que é em suma a mesma pesquisa, apenas em línguas diferentes).

Foram analisados, no total, 209 títulos de artigos (somando os resultados da CAPES e do Scielo). Em português foram encontrados no total 183 artigos, e em inglês 26 (não contando com as pesquisas para “education of babies”, que

não foram utilizadas). Apesar da CAPES ter encontrado um número maior de artigos, eram também menos relacionados à temática que os resultados do Scielo. Na CAPES: de 165, apenas dois foram mantidos; de seis, apenas 1; de 19, também apenas um. E no Scielo, na pesquisa que apresentou maiores resultados, de 17, sete foram mantidos.

A próxima etapa envolvia a leitura do resumo dos onze textos mantidos a princípio, por revelarem no título proximidade com o tema a ser estudado. Os artigos mantidos eram relacionados com as palavras-chave (ou seja, nove sobre “educação de bebês”, unindo os resultados da CAPES e do Scielo, um sobre “education of babies and Waldorf Pedagogy” e um sobre “Waldorf Pedagogy”, ambos os últimos retirados da CAPES). Após a busca e leitura dos resumos, os resultados obtidos foram os seguintes: seis textos no total foram excluídos, e quatro foram mantidos. Desses seis, três foram excluídos por não apresentarem resumo, e três por tratarem de outras áreas da educação de bebês ou formação de profissionais que não são diretamente relacionadas ao trabalho. Os quatro artigos mantidos passaram a fazer parte do corpo de pesquisa²⁶.

Outro dado revelado após a leitura dos resumos foi que, dos nove textos em português que haviam sido mantidos antes da leitura dos resumos, cinco eram de autoria da mesma pesquisadora, Kátia de Souza Amorim, sendo que quatro destes foram feitos em parceria com a pesquisadora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. Destes cinco textos, três foram mantidos, enquanto dois foram excluídos, por tratar de outros assuntos do universo da educação de bebês, não relacionados diretamente à essa pesquisa. O que esse dado aponta é que parece existir um número realmente pequeno de pessoas estudando a educação de bebês no Brasil.

Tomando agora como base os dados levantados por essa pesquisa, podemos tratar de assumir – para efeitos deste trabalho, neste momento – que há virtualmente uma pesquisa ínfima sobre educação de bebês acontecendo no Brasil, embora em processo observável de crescimento. Sobre pedagogia

²⁶ Os quatro textos são: “Processos interativos de bebês em creches” (AMORIM et al, 2012), “Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado” (SILVEIRA et al, 2013), “Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche” (AMORIM et al, 2000) e “Processos de significação no primeiro ano de vida” (AMORIM, 2012).

Waldorf, obtive, no final das contas, nenhum resultado, indicando portanto que é uma área nova a ser desbravada. E com esses resultados, unidos com o material já levantado previamente durante a Iniciação científica e nas matérias do curso de Pedagogia da UFPR, podemos agora partir para a análise dos artigos.

4 DISCUSSÃO SOBRE A TEORIA

Até o momento, neste trabalho, algumas questões conceituais já foram abordadas. Podemos dizer que temos uma compreensão básica do que é Antroposofia, de onde surgiu a pedagogia Waldorf e o que esta representa, além de algumas das práticas gerias efetuadas nas escolas terem sido explicadas. Também pudemos ver a pesquisa que foi realizada à procura de material sobre o tema da educação de bebês e crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa, sem enganos, foi realizada tendo-se em vista a pequena produção sobre o tema, para que tivéssemos a prova cabal de que o campo da educação de bebês e crianças pequenas é um campo merecedor de pesquisa, justamente pela falta, pelo vácuo que sentimos ainda existir. Não estou negando a rica produção de alguns autores, como Amorim e Maranhão, mas acredito que esse tema merece uma atenção maior do que a que lhe é dada, para que possamos garantir que exista uma educação adequada nos espaços escolares, como creches, que venha a contemplar todas as dimensões do bebê e da criança pequena, e que seja pautada no respeito.

Dentro de tudo que já foi abordado, até aqui, poderíamos dizer que já houve uma discussão teórica. Entretanto, essa discussão abrangia temas que são específicos à Antroposofia ou à prática Waldorf. O que precisamos agora é de dados provenientes do campo científico geral, da produção acadêmica sobre educação de 0 a 3 anos, para que possamos relacionar os dados, comprovando ou desbancando a teoria que formulei, a respeito da possível proximidade entre a prática Waldorf e a produção científica. Além disso, o próprio título do trabalho deve ser explicado: por que falar sobre a brincadeira e o cuidado? Qual é a relevância disso para a educação de bebês e crianças bem pequenas?

Dessa forma, o objetivo neste item é realizar a discussão acerca do material acadêmico, dos artigos e teses, para que possamos responder essas questões, e nos aproximarmos mais do que talvez seja a pergunta mais importante deste trabalho: existe a relação entre a prática Waldorf e as indicações para a educação de bebês feitas no âmbito acadêmico? A importância da resposta à essa questão se dá pela possibilidade de que talvez

outros espaços escolares que tentam agir com base nos preceitos da produção científica pudessem então retirar elementos de dentro da pedagogia Waldorf que vissem como interessantes para sua prática. E, possivelmente ainda mais importante, haveria uma nova validação da pedagogia Waldorf, que deixaria de ser algo pautado exclusivamente em questões de uma ciência espiritual – como muitos acreditam que seja a atitude das escolas Waldorf – e haveria uma comprovação teórica das práticas tão diferenciadas.

Entremos agora dentro do campo acadêmico, tentando nos lembrar do que já foi visto dentro do campo da pedagogia Waldorf.

Ao realizar a leitura do material selecionado, pude perceber que existem alguns eixos principais na literatura sobre a educação de 0 a 3 anos. Estes eixos se tratavam de temas centrais que caracterizam a prática com bebês e crianças bem pequenas, e que apareciam repetidas vezes em trabalhos distintos. Dentre estes está o cuidado e educação, a organização do espaço, rotina, a relação entre adultos e bebês, a relação entre bebês, e o profissional que atua com bebês. Neste momento, tratarei de explicitar o que são esses eixos e quais são as relações entre eles segundo a literatura consultada.

O primeiro eixo sobre o qual li, e que, de uma forma ou de outra, atravessa toda a literatura sobre a educação de 0 a 3 anos, é a questão do cuidado, e a necessidade de o compreendermos enquanto indissociável da educação. Para podermos apreender essas questões tão importantes, primeiro irei explicar o que é considerado cuidado, quais são as atividades que se caracterizam como tal, e por que historicamente houve uma dissociação entre o cuidado e educação (e por que é essencial unirmos os campos agora).

Para compreendermos o porquê da polarização entre o cuidado e educação (entendidos aqui como partes de um mesmo eixo, e não como dois eixos que se cruzam), precisamos lembrar que, historicamente, os espaços de educação infantil são muito recentes, e a compreensão sobre o que lhes é devido também. Assim como apontado por Coutinho:

[...] é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que a educação e o cuidado passam a ser legalmente considerados como função da educação infantil, já que a área já discutia a complementaridade a partir de experiências de outros países. Deve-se considerar também que o primeiro documento que legitima a educação

infantil enquanto direito da criança é a Constituição Federal de 1988 e que é partir desse direito proclamado que se faz necessária a demarcação de algumas especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos. (COUTINHO, 2002, p. 2)

Essa colocação se fez necessária pois, durante um tempo considerável ao longo do século XX as escolas se dividiam entre aquelas que julgavam prestar assistência aos bebês e crianças, e aquelas que seriam então espaços de e para educação – realizando atividades pedagógicas que se assemelhavam à estruturação do ensino fundamental, como os chamados “trabalhinhos” (GUIMARÃES, 2008, p. 102). Dessa forma, apesar de já definido em 1996 que a educação infantil deve ser tanto um espaço de educação quanto de cuidado, até hoje há uma confusão acerca desse tema, nascida desse preconceito. Curiosamente, estes seriam inclusive: “[...] preconceitos que surgiram no início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas” (MARANHÃO, 2000, p. 117).

As atividades de cuidado, por conta deste preconceito, passaram a ser acusadas de interferir com o planejamento das atividades compreendidas como pedagógicas, educativas (MARANHÃO, 2000), já que atividades como a troca de fraldas, alimentação, etc., ocupam grande parte do tempo em que as crianças estão na creche ou escola, ainda mais quando se tratam de turmas grandes. Há um receio também proveniente da crença de que “as necessidades dos bebês demandam das educadoras práticas que vão muito além do que é considerado pedagógico ou educacional” (BECKER et al, 2013, p. 1), ou seja, exige um conhecimento sobre cuidados para além dos conhecimentos sobre atividades pedagógicas a serem realizadas.

Além disso, as creches tinham medo de serem entendidas como espaços que ainda propagavam as tais noções higienistas, e portanto começaram a encarar as atividades de cuidado como algo negativo. Em muitos espaços ainda é isso que ocorre, decorrente dessa má-interpretação do que é cuidado e o que é educação:

[...]a associação entre esses dois termos acaba por produzir uma dualidade: educar como instruir ou ensinar; e cuidar como “dar conta

da rotina". O cuidado é compreendido como a face negativa da assistência, porque ligado às tarefas domésticas e femininas, desqualificadas em nossa cultura ocidental. (GUIMARÃES, 2008, p. 96)

Os autores têm feito um esforço no sentido de desmistificar essa dicotomização, e explicar melhor o que deveria ocorrer por conta da associação. Com isso em mente, passamos para a próxima pergunta: o que é entendido atualmente como cuidado?

Maranhão discute que o cuidado seria:

[...] todas as atividades ligadas ao cotidiano de qualquer criança: "alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, todas as atividades que são integrantes ao educar". Significa, portanto, atitudes e procedimentos que têm como objetivo atender às necessidades da criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento. [...] a base do cuidado é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano. Assim, cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser, que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atende-las. (MARANHÃO, 2000, p. 118)

Para além disso, ainda diz que "o ato de cuidar expressa tanto as práticas sociais de promoção de saúde quanto de educação das crianças" (MARANHÃO, 2000, p. 122), o que explicaria o motivo pelo qual a educação e o cuidado são indissociáveis: atividades de cuidado tem, em si, uma carga educativa. As ações pedagógicas (educação) e o cuidado seriam então "ações relacionais, nas quais as crianças se expressam e se constituem subjetivamente no diálogo com o adulto" (GUIMARÃES, KRAMER, 2008, p. 84).

Na prática, essa inter-relação deveria ser extremamente visível quando tratamos de crianças de 0 a 3 anos, já que sua sobrevivência depende do auxílio do adulto, por não haver ainda a autonomia que o permite realizar diversas atividades sozinho. Além disso, os autores da área colocam que o cuidado e a educação, com essa faixa etária, ocorre através das atividades que demandam atenção:

As crianças de berçário, segundo os educadores, precisam de atenção. A atenção dá-se pela observação do olhar, do escutar, instrumentos

para identificação das necessidades de cada criança e para “controle” de suas ações, no intuito de protegê-las de perigos reais e imaginários. (MARANHÃO, 2000, p. 124)

Ou ainda, como pontuado por Guimarães, a respeito do cuidado que a professora realiza com mais do que o corpo da criança, e sim das emoções do bebê:

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (em especial quando as crianças não se expressam verbalmente), as profissionais da creche indicam que gestos e expressões dos bebês tem um valor. (GUIMARÃES, 2008, p. 98)

Isso significa, na prática, que a atenção aos bebês é o instrumento para a aplicação de tanto o cuidado quanto a educação. Também significa que a educação de bebês e crianças bem pequenas não é algo realizado no âmbito de tarefas ou atividades, e sim na promoção de oportunidades para o bebê desenvolver suas emoções, se compreender enquanto um ser, etc. O objetivo da educação infantil não é a preparação para o ensino fundamental, mas sim “a brincadeira, a afetividade, e a expressividade” (GUIMARÃES, KRAMER, 2008, p. 84). A educação nessa etapa deve, portanto:

[...] promover um crescimento integral do indivíduo e também desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. (TRISTÃO, 2006, p. 47)

A compreensão deste eixo (cuidado e educação) levanta a questão da relação entre o adulto (no caso, professores e educadores²⁷) e os bebês e crianças. Essa relação também é um dos eixos para entendermos o que deve ocorrer nos espaços de educação infantil com os bebês.

Adultos, bebês e crianças bem pequenas convivem no contexto da educação infantil realizando as atividades que são inerentes ao cuidar e educar.

²⁷ A descrição deste eixo, neste trabalho, já trará as indicações para o profissional que atua com bebês, escolhendo não tratar do tema como um eixo isolado, e sim como um que atravessa todos. A questão da formação do profissional que atua com bebês não será abordada, por ser um tema muito extenso e que foge dos objetivos deste trabalho.

Mas não basta apenas o adulto encarregado realizar a troca para estar cuidando do bebê: a educação entra na relação dependente da forma como o adulto estará realizando a troca. Tardos (1991) discute que, no espaço de Lóczy, as educadoras aprendem que a qualidade da relação entre elas e os bebês depende de terem experiências agradáveis. As experiências são agradáveis quando as educadoras respeitam os tempos do bebê, e tentam evitar a realização de movimentos automatizados, que acabam sendo percebidos pela criança como violentos, desagradáveis.

A importância das relações serem agradáveis ao bebê é grande. Como dito por Maranhão:

A dependência do bebê humano para ser alimentado, trocado, tocado, aquecido, requer cuidados corporais constantes por outra pessoa, que ao fazê-lo atende outra necessidade básica: o contato social. Neste contato face a face, ele começa a perceber-se como semelhante e ao mesmo tempo diferente de quem cuida dele. (MARANHÃO, 2011, p. 17)

Ou seja, é através do contato do outro, do olhar do outro sobre o bebê que este começará a se perceber enquanto um sujeito – entendendo-se que o bebê não se constrói ou torna sujeito, mas que o é desde seu nascimento, e apenas construirá sua subjetividade, dependendo das relações que fará com os outros ao seu redor. O adulto teria um papel de mediador, portanto, que apresentará e dará significado às novas experiências (AMORIM et al, 2000), já que o bebê ainda não faz essa distinção entre si próprio e os outros (BECKER et al, 2013, p. 2). Para as autoras, há inclusive um processo de desenvolvimento emocional através do qual o bebê se perceberá como único e separado dos demais:

[...] nos estágios iniciais do desenvolvimento emocional, o bebê está envolvido em três tarefas: 1) integração: localização do “eu” no tempo e no espaço; 2) personalização: alojamento gradual do “eu” no corpo; 3) realização: início das relações objetais, que levará o bebê a criar e reconhecer sua existência como independente de objetos e do mundo externo [...] (BECKER et al, 2013, p. 2)

Aprofundando um pouco mais na questão da qualidade da interação, podemos perceber que há a presença, em diversos textos e artigos, da ideia da

comunicação verbal e não verbal. Basicamente, são formas de utilização da linguagem que muitas vezes independem de palavras por envolver bebês e crianças bem pequenas que ainda não possuem domínio desse campo. Luz (2010) comenta que, por não terem domínio da linguagem, a emoção é expressada principalmente por meio de gestos. Inclui a isso os choros do bebê, que transmitem pedidos diversos, e muitas mães dizem poder reconhecer as diferenças entre eles, dependendo da intensidade, entre outros sinais.

Os profissionais que lidam com bebês precisam se perceber quando fazem a comunicação verbal. Assim como a segurança é transmitida pela forma como os educadores realizam as atividades de contato físico, o mesmo ocorre quando se comunicam verbalmente com os bebês. O trabalho educativo é fortalecido quando há um contato respeitoso com os bebês e crianças, quando se estabelece uma relação de confiança. Luz indica aos educadores que:

Para tanto devem estar constantemente atentos à postura corporal, à modulação da voz e à utilização da linguagem oral. O modo como nos comunicamos com o outro ajuda bastante na promoção de uma relação respeitosa e cuidadosa, portanto devemos buscar a proximidade com a criança, tentar falar no tom mais baixo possível e escolher palavras que possam facilitar o entendimento do que queremos dizer. Agindo desse modo as professoras oferecem às crianças modelos de relação que podem servir de inspiração para as relações que as crianças desenvolvem com as demais crianças e adultos. (LUZ, 2010, p. 11)

Corsino (2009) vai além, ao dizer que “falar organiza o pensamento e este, por sua vez, organiza a fala” (p. 60). A autora ressalta que a fala “infantilizada” (p. 60) pode ser prejudicial, já que o bebê e a criança estão se apropriando da fala, algo complexo, e precisam das referências da fala do adulto para organizarem esta estrutura em suas mentes. Por outro lado, Guimarães (2008) identificou que “[...] a fala não é exatamente o que sustenta a conexão afetiva entre adulto e criança, mas o olhar. [...] O sentido do evento oscila entre o mecânico e o afetivo, dependendo, sobretudo, do investimento do olhar” (p. 106). Isso seria um tipo de significação, ou seja, atribuição de sentido a algo dependendo dos elementos envolvidos. Para Amorim:

[...] a significação ocorre, mesmo quando o parceiro social não reconhece, pois o que está em questão não é a língua, mas a linguagem em seu sentido mais amplo. Ainda, a significação não

emerge a partir de respostas do adulto a gestos e comportamentos ao acaso do bebê. A significação é, sim, coconstruída nas relações em contextos situados, com a participação de ambos os parceiros em sua mútua responsividade. A significação se faz ainda a partir das peculiaridades de recursos do bebê, a significação sendo apreendida/expressa por meio de sua corporeidade. (AMORIM, 2012, p. 52)

Tendo compreendido a forma como ocorre a relação entre adultos e bebês, outro eixo que aparece na literatura são as relações travadas entre os bebês. Entendo que este eixo é um dos mais importantes para quem realiza observações com bebês e crianças bem pequenas buscando perceber certos detalhes que não aparecem na relação do bebê com o adulto responsável. Neste trabalho, como realizei observações que tentaram perceber a qualidade da brincadeira realizada pelos bebês, vi como vital relatar os contatos estabelecidos entre os iguais (bebês).

Compreendamos que a interação é “[...] algo mais do que o fazer algo juntos, contemplando a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional [...]” (AMORIM et al, 2012, p.2). Isso quer dizer que a interação entre bebês não é algo realizado com um objetivo final, algo que tem uma clara intenção, mas, ao invés disso, se trata de algo que ocorre de forma inesperada, sem planejamento.

Vasconcelos et al (2003, p. 294) colocaram que “[...] bebês de 3 meses de idade mostram interesse por outros bebês, olhando para eles por períodos mais longos do que olham para adultos”. Além disso, descrevem outros momentos em que há uma interação entre bebês importantíssima para o desenvolvimento dos mesmos. Às vezes, entretanto, sabemos que esta interação passa despercebida pelo adulto, que busca compreender o bebê e suas relações através da forma como o fazemos justamente enquanto adultos. A relação entre bebês foge desta lógica, principalmente por muitas vezes ser resultado de “acidentes”, causados pela denominada “incompletude motora” dos bebês (VASCONCELOS et al, 2003, p. 297).

Essa incompletude nada mais é do que o fato de os bebês ainda estarem se desenvolvendo fisicamente, não estando prontos, portanto, para se locomoverem ou segurarem objetos da mesma forma como os mais velhos o fazem. Dessa incompletude nascem os encontros entre bebês, as disputas,

entre outras situações nas quais ocorre uma inter-relação, independente dos adultos.

Para que possam ocorrer tais encontros entre bebês, e assim assegurarmos que terão a possibilidade de se beneficiar dessa relação, podendo se entender como um ser único ao se ver separado do outro, é necessário que o espaço seja adequado ao bebê e à criança pequena. Para além do espaço, também precisamos considerar o tempo da educação infantil, pois como a qualidade das interações provém justamente do acaso, de algo fora do planejamento, não é algo que possa ser encaixado em um cronograma fixo.

O espaço, portanto:

[...] deve ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais, deve conter elementos que nos constituem enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. Espaços para as infâncias são espaços que as traduzem, mas também as modificam, que as acolhem em um momento e em outro as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura. (COUTINHO, 2002, p. 7 e 8)

A educação infantil deve então ser feita de espaços que permitam vivências diversas aos bebês e às crianças, e que sejam agradáveis, acolhedores. A organização do espaço deve ser pensada para o seu público, no caso, bebês e crianças que merecem poder interagir com qualidade, com liberdade de movimento. O espaço também deve fornecer o máximo de possibilidades em relação à experimentação, sempre se lembrando de que não deve ser percebido como intrusivo ou desagradável, pois isso atrapalha a qualidade das relações travadas entre bebês e entre adultos e bebês.

O tempo é indicado como algo que deve ser repensado, pois os espaços de educação infantil estariam seguindo a lógica do ensino fundamental, em relação à esquematização e divisão temporal. Isso não significa que a rotina deva ser abolida, mas deve ser reorganizada para vir de encontro às necessidades dos bebês e crianças (BATISTA, 2000). O tempo deve, portanto, comportar:

[...] o sujeito-criança que vive intensamente suas experiências, descobertas; que explora os sentidos, os significados, as cores, a água, a terra, o fogo, deseja tocar, mexer, desmanchar o que já estava

feito; faz e refaz muitas e muitas vezes, a mesma coisa; significa e ressignifica o mundo à sua moda; corre, pula, anda, sobre, desce. Escorrega, se esconde embaixo da mesa, das cadeiras [...] (BATISTA, 2000, p. 32)

Com isso, podemos perceber que o espaço e o tempo são eixos que, quando realizados da forma apropriada (com respeito ao bebê e criança, sem pressa, sem querer colocar a criança em uma organização típica do ensino fundamental), possibilitam as situações de brincadeira.

Enfim, devemos compreender o que é a brincadeira, e, mais do que isso, o que é a brincadeira para crianças pequenas e bebês. Bondioli e Mantovani (1998) discutem a noção do adulto como sendo o primeiro brinquedo do bebê. O adulto, na sua relação próxima com o bebê, acaba sendo o primeiro objeto que este vem a manipular. Novamente, será através dessa relação que o bebê virá a se entender como um sujeito, o que demonstra a necessidade de que essas relações sejam significativas e tenham qualidade. As situações que compartilharão deverão ser, então, felizes (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 215).

Utilizando os conceitos de Vigotski (provenientes dos textos “A pré-história da linguagem escrita” e “O papel do brinquedo no desenvolvimento”), compreendo que o bebê, antes de brincar da forma como convencionalmente entendemos a brincadeira, passa por etapas em seu desenvolvimento, que possibilitarão à criança fantasiar, criar simbolismos e posteriormente abstrair (sair do concreto). Isso será essencial para que possa aprender a ler e escrever no ensino fundamental.

O que é, então, brincadeira? Moura (2009) coloca que esta é:

[...] uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, através do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de ação social que produz uma cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla. A brincadeira favorece a interação, a construção da identidade e da alteridade, contribui para a apropriação de modelos, para o aumento da autoestima, para a construção da subjetividade, para a compreensão e conhecimento do mundo, das pessoas, dos sentimentos, etc. [...] (MOURA, 2009, p. 56)

A brincadeira é um conjunto de atividades realizadas pelas crianças, que possuem significados para elas, e que são necessárias para o desenvolvimento da criança, pois ela estará se construindo através das relações travadas com ou outros, dos significados que der para as situações e objetos, entre outros. A brincadeira vem de dentro da criança como algo que ela sente a necessidade de realizar, se colocando no mundo, buscando o compreender. Na brincadeira a criança também experimenta vivências como a angústia, e simula contextos, como a perda dos pais, que são essenciais para preparar a criança para a vida em sociedade.

Para Bondioli e Mantovani (1998), existe uma enormidade de atividades realizadas pelo bebê em conjunto com o adulto responsável por ele que configuram brincadeiras, e que servem à propósitos como prepara-lo para a separação que eventualmente fará entre si e o outro, como nas brincadeiras em que um objeto é escondido embaixo de um pano, ou depois, quando o próprio adulto se esconde (p. 219). A fantasia em si surgirá mais tarde, por volta dos dois anos e meio, momento no qual o bebê poderá, utilizando da linguagem, criar brincadeiras mais complexas, com maiores dramatizações (p. 220).

A brincadeira, em grande parte, é constituída pela imitação, ou melhor dizendo, a apropriação de vivências e a adaptação delas pelo meio da brincadeira. O bebê pequeno pode imitar os gestos da mãe tal qual consegue; a criança mais velha irá imitar atitudes dos pais, outros adultos ao seu redor, outras crianças, etc.: as crianças reinventam os modelos com suas ações (GUIMARÃES, 2008, p. 106). Ou seja, a imitação “[...] é uma qualidade importante das iniciativas das próprias crianças. Trata-se do ato de significar os acontecimentos sociais. É a apropriação de um modo de funcionamento social” (GUIMARÃES, 2008, p. 106).

Em relação às indicações de como possibilitar a brincadeira para os bebês e crianças, contemplando todas as possibilidades citadas anteriormente neste texto, Luz coloca que:

[...] além de planejar e estimular brincadeiras compatíveis com a faixa etária das crianças deve-se planejar tempos e espaços para a brincadeira livre, entendida como aquela que as crianças escolhem o quê e como fazer. O ato de brincar já é em si uma atividade que promove o desenvolvimento, portanto, não é preciso que as

professoras fiquem preocupadas em tornar essa atividade pedagógica através de perguntas ou intervenções que direcionem o comportamento das crianças. (LUZ, 2010, p. 13 e 14)

Em concordância com este ponto de vista, Bondioli e Mantovani (1998) acrescentam que, além de se ter de organizar os tempos e espaços, deve-se cuidar para não “[...] sobrepor de forma demasiado direcionada as próprias ideias às ideias das crianças [...]” (p. 224), pois dessa forma corre-se o risco de destruir a criatividade das crianças – incluindo-se nisso os bebês, por menores que sejam.

Os eixos apresentados, como pode ter ficado claro, são assim denominados pois se cruzam em diversos aspectos. O mais importante, entretanto, é compreendermos que eles existem para atender um público: os bebês e crianças. A educação infantil, afinal de contas, é um espaço que deve ser voltado para elas, de forma a garantir que não somente tenham um espaço no qual ficar, mas que sejam felizes nesse espaço, que se desenvolvam integralmente, que tenham experiências agradáveis, que se relacionem com os outros e se entendam a partir dessas interações. O profissional encarregado das turmas de bebês deve ter em mente a responsabilidade da função, pois, além de unir todos os eixos em sua prática, deve prestar mais atenção aos sinais que os bebês dão, já que a linguagem não está desenvolvida assim como nos mais velhos (que, afinal, já passaram também por essa fase).

5 OBSERVAÇÕES EM ESCOLAS: O DIA-A-DIA DO MATERNAL WALDORF

O próximo passo, dentro deste trabalho, foi a observação em uma escola que segue a pedagogia Waldorf. Essa talvez fosse a etapa mais importante, após a análise e compreensão do que os autores do campo tanto da pedagogia Waldorf quanto da educação de bebês tinham a dizer, pois poderia ter dados concretos para analisar e correlacionar. Antes da entrada na escola, tinha a teoria em mãos, os conceitos abstratos, e as lembranças da época em que havia trabalhado com essa pedagogia. Após a semana intensa de observação com bebês e crianças bem pequenas, tinha novos dados empíricos, que poderiam contribuir grandemente para a escrita deste trabalho.

Nesse momento em que estive acompanhando a rotina diária dos pequenos, observando o trabalho realizado pela professora e sua assistente, pude averiguar o que estava ocorrendo nessa escola situada em Curitiba. A intenção era perceber se estavam seguindo os preceitos da pedagogia Waldorf, o que tinham feito de adaptação dos conceitos para o trabalho com 0 a 3 anos, se os profissionais encarregados tinham a formação em pedagogia (e na pedagogia Waldorf também). Também procurava observar com maior atenção as práticas realizadas que eram referentes aos eixos do cuidado e da brincadeira: como esse profissional encara o cuidado; que importância tem a brincadeira livre nesse espaço; o quanto o espaço está adequado à faixa etária; etc. Também procurava elementos que corroborassem minha teoria de que há uma relação entre o que seria a atuação mais adequada do professor perante os bebês, tal qual indicada pelos autores do campo da educação de bebês e o indicado pelo campo da pedagogia Waldorf. Dados que mostrassem disparidades também me interessavam.

Para realizar a observação de tantas questões diferentes, foi essencial a criação de um roteiro, que me guiasse durante a inserção na turma de maternal. Ainda mais considerando minha proximidade com esse universo, o roteiro auxiliaria na colocação de uma distância de cunho científico, que possibilitasse que existissem questões muito concretas a analisar. Seguir o roteiro seria não

tomar uma posição parcial, seria conseguir ver as práticas com uma lupa, a alguns metros de distância.

O roteiro foi concebido tendo em vista tanto os eixos da educação de bebês estudados na produção científica, quanto as indicações da pedagogia Waldorf. As questões selecionadas foram as seguintes:

- 1) Espaço físico e sua utilização: dimensão das salas, utilização de espaço externo, se existem zonas delimitadas para uso pelos bebês ou se ocupam e trafegam livremente, etc.
- 2) Materiais presentes e sua utilização: adequação dos móveis, tipo de brinquedo presente na sala, se estão ao alcance dos bebês ou dependem do intermédio de um adulto, etc.
- 3) Relação adulto-bebê: conversa, troca de olhares, respeito ao tempo do bebê, etc.
- 4) Relação bebê-bebê: livre ou criada pelo adulto, estimulada ou desestimulada, se há interferência constante do adulto na resolução de conflitos entre bebês, etc.
- 5) Relação com crianças mais velhas (que venham a visitar a sala do maternal)
- 6) Relação entre adultos (professores): harmoniosa ou conflitante.
- 7) Atividades relacionadas ao cuidado básico: alimentação, banho, troca de fralda, machucados e doenças, etc., e a relação que o adulto estabelece com o bebê ao realizar as atividades de cuidado.
- 8) Atividades relacionadas à brincadeira: estímulo, liberdade na escolha do brinquedo, brincadeiras direcionadas ou não, adequação dos brinquedos e brincadeiras à idade dos bebês, etc.
- 9) Questões referentes à rotina: atenção a horários, repetições diárias, etc.
- 10) Questões mais específicas a respeito da pedagogia Waldorf: adequação do espaço à pedagogia Waldorf, como pintura da sala, tecidos utilizados, presença de materiais naturais como madeira, etc., e dos brinquedos (também de materiais naturais como lã 100% natural, madeira, entre outros).

Além da observação desses fatores, também surgiu a necessidade de fazer uma entrevista com a professora responsável pela turma. A entrevista seria

a atividade de mais difícil execução, justamente pelo fato de turmas de maternal exigirem uma atenção muito grande, e não existirem muitos momentos de tranquilidade em que fosse possível realiza-la. Então, a entrevista deveria ser constituída de poucas perguntas, que pudessem ser respondidas rapidamente pela professora. O melhor horário seria no começo da tarde, quando ainda há poucos bebês em sala.

Entretanto, ao elaborar a entrevista, tornou-se claro que seria impossível realizar as perguntas e repostas de forma rápida. A solução, então foi elaborar um questionário a ser entregue à professora, para que pudesse responder a seu tempo, e que fosse ser recolhido em outro dia, a combinar. Dessa forma, as respostas também poderiam ser mais elaboradas, e contribuir mais para este trabalho. Portanto, criei a seguinte entrevista:

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Você tem filhos? Se sim, quantos e qual é a idade deles?
- 3) Seus filhos estudaram em escola Waldorf?
- 4) Qual é a sua formação? Magistério, curso superior, curso Waldorf, etc.
- 5) A quanto tempo você atua como professora?
- 6) Trabalhou como professora antes de se formar?
- 7) Trabalhou ou trabalha em outra área que não a educação?
- 8) Trabalhou com outras pedagogias antes da Waldorf? Por quanto tempo?
- 9) Por que escolheu a pedagogia Waldorf?
- 10) Na sua opinião, o que caracteriza um professor Waldorf?
- 11) Na sua opinião, o que é uma prática que não tem espaço em uma escola Waldorf?
- 12) Por que escolheu trabalhar com bebês de 0 a 3 anos?
- 13) Se pudesse resumir sua prática com bebês em uma palavra, qual seria?

Antecipando algumas questões, gostaria de dizer que as observações foram cruciais para este trabalho. Sem a ida a campo, acredito que a discussão feita neste trabalho pudesse parecer por demais abstrata. A observação possibilitou a visualização de um trabalho muito bonito realizado com bebês e crianças bem pequenas, que obviamente tem suas imperfeições, assim como

absolutamente tudo no mundo, mas que busca um objetivo muito nobre: a educação no sentido integral de um ser humano, ainda em uma idade tão tenra. Não espere, portanto, relatos dos tão famosos “trabalhinhos” feitos pelas crianças, nem uma organização do tempo extremamente rígida. Espere algo completamente diferente, e bem pouco usual.

Convido, dessa forma, os leitores deste trabalho a compartilhar das inúmeras experiências observadas que tentei aqui relatar, percebendo que não existem palavras suficientes em nossa ou qualquer língua para exprimir a qualidade da vida que é tão clara quando estamos junto às crianças.

5.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A instituição na qual as observações foram realizadas era a Magê Molê Escola Waldorf²⁸, localizada no bairro São Francisco, em Curitiba. A escola está em funcionamento desde o ano de 2007, quando era situada no bairro Alto da Glória. Praticamente desde seu início, a escola atendeu crianças em dois turnos (manhã e tarde), havendo a possibilidade de permanência em tempo integral. Durante sua existência, contou com diversas formas de organizar as turmas, sempre devido ao número de crianças, algo facilmente mutável, principalmente considerando aquelas que deixam a escola por volta dos cinco anos, pelo desejo dos pais de colocar as crianças no primeiro ano (pais estes que não planejam colocar os filhos na única escola Waldorf de Curitiba que possui ensino fundamental).

Atualmente, conta com uma turma pela manhã, atendendo a todas as crianças entre 1 e 6 anos, com uma professora e um assistente. Pela tarde existem duas turmas, sendo uma de maternal (1 a 3 anos²⁹) e uma de jardim (4

²⁸ Pode-se conhecer mais sobre a escola observada no site: <http://escolamagemole.wix.com/pedagogiawaldorf>.

²⁹ No momento não haviam bebês com menos de um ano de idade. Entretanto, já houveram diversos bebês com poucos meses de vida que a escola recebeu, por compreender que se trata de uma necessidade dos pais, e que podem educar e cuidar destes bebês de uma forma positiva

a 6 anos), ambas contando cada com uma professora e um assistente. Vale a pena ressaltar um dos princípios da escola, que seria o de sempre ter um professor ou assistente que realize o que chamam de “ponte” entre o período da manhã e o da tarde, para aquelas crianças que ficam na escola em período integral. É alguém que trabalha em ambos os períodos, sendo assim entendida, segundo a pedagogia Waldorf, como uma figura de referência, alguém a quem podem se dirigir a qualquer momento, pois os acompanha durante todo o dia. No momento, quem realiza isso é um assistente, que durante a tarde acompanha a turma de jardim.

A escola tem o desejo de aumentar no próximo ano o número de turmas tanto pela manhã quanto à tarde, tendo duas turmas pela manhã e criando pela tarde uma terceira turma que fosse atender as crianças de 3 e 4 anos. Esse modelo já é utilizado por algumas escolas Waldorf no mundo, quando as turmas de maternal tem uma quantidade muito grande de bebês. Como um dos princípios norteadores na educação de bebês na pedagogia Waldorf é justamente a atenção que a professora dá aos alunos, o cuidado muito particular e próximo, isso demanda maior tempo dedicado a cada bebê, e portanto o ideal é se ter turmas reduzidas.

5.2 AS OBSERVAÇÕES

As observações nessa escola foram realizadas ao longo de uma semana letiva, do dia 29/09 até 03/09. No projeto para a realização deste trabalho, especifiquei a utilização do relato escrito. Concordo com Ostetto (2008), quando diz que o registro escrito é muito significativo na realização de pesquisa por meio de observações, já que esta prática permite que possamos rever as questões que nos chamaram a atenção durante os dias de observação, assim sendo

para o desenvolvimento deles. Ainda assim, as professoras em geral acreditam que bebês com menos de um ano não deveriam ir à escola, e que deveriam haver mudanças nas leis de licença-maternidade para que as mães pudessem ter um contato de maior qualidade ao menos durante o primeiro ano de vida de seus filhos.

possível relembremos de detalhes essenciais para a compreensão do que foi visto, e que de outra forma poderiam passar despercebidos ou até mesmo serem totalmente esquecidos. E em um trabalho que se prestava a compreender a prática, para posteriores análises, ter informações precisas era vital.

A princípio, portanto, seriam realizadas anotações em um caderno durante as observações, mas isso foi vetado pela escola, já que existe uma lógica na pedagogia Waldorf de que práticas de escrita por parte dos professores devem ocorrer raramente durante a educação infantil, já que a alfabetização é guardada para o próximo setênio, quando a criança já possui a maturidade neuronal para aprender a ler e escrever. Observar um adulto escrevendo estimula um comportamento que ainda não seria próprio para a faixa etária, e retira o foco da criança da atividade de brincar.

Como a brincadeira é a principal atividade a ser realizada pelo bebê e pela criança, e um dos principais pontos que precisava observar, a minha presença deveria, portanto, atrair a menor atenção possível. Obviamente, ser invisível é impossível. O objetivo era que eu conseguisse me “camuflar” dentro da sala, e parecesse tão natural a esse ambiente que, após uma breve curiosidade dos bebês, eu me tornasse algo como apenas mais uma das professoras. Para tanto, precisei de pantufas, assim como todos usam, um avental (não se utiliza jaleco), uma atividade manual para realizar (o escolhido foi o tricô), e uma atitude que me fizesse integrar facilmente. Isso foi facilitado pelo fato de eu já ter trabalhado não só na pedagogia Waldorf, como naquela mesma escola. Por motivos óbvios, isso também me pareceu ser algo que poderia prejudicar a observação: estaria eu dentro demais, teria eu receio de relatar algo que pudesse difamar uma antiga colega de profissão? Teria eu a capacidade de me retirar desse contexto e observar as práticas assim como uma outra pesquisadora conseguiria?

Como existe um número reduzido de escolas Waldorf em Curitiba, e como eu não poderia realizar a observação em diversas delas, pois operam apenas pela manhã (entrando em conflito com os horários de aula na Universidade), não havia outra alternativa senão ficar naquela escola e realizar a observação do modo mais imparcial possível, com um distanciamento científico, para não comprometer a integridade deste trabalho. A resposta para minhas indagações

a respeito da minha própria integridade seria respondida tão logo eu cheguei na sala de maternal.

A imersão em uma sala durante o período de uma semana letiva exigiu algo mais do que apenas uma análise das relações: não haveria como não relatar cada dia em seus pormenores, pois acredito que não há melhor forma de se compreender o que é, de fato, a pedagogia Waldorf. Seguem agora os relatos dos principais eventos ocorridos em cada um desses cinco dias.

Dia 29/09:

Cheguei na escola no horário do início do trabalho da tarde (13:30). Entrei na escola com auxílio de uma mãe, pois o portão da escola é trancado e cada familiar ou responsável possui uma chave para abrir. Por conta da forte chuva, a mãe carregava no colo sua filha, que aparentava não ter mais do que 2 anos. Enquanto entrávamos, pensei que essa já poderia ser uma das crianças que observaria. Mas quem estava sendo observada era eu, pois a menina não retirava seus olhos daquela figura nova em seu contexto diário. Minha impressão provou estar correta, pois subimos todas as três em direção à turma de maternal.

A escola é térrea, mas como fica no topo de um morro em desnível, existe uma garagem (onde a dona da escola faz atendimento de Terapia Artística, uma das formações possíveis dentro da Antroposofia)³⁰. Por conta dessa garagem, uma parte da escola parece estar localizada em um segundo andar, como é o caso da sala do maternal. Foi construída uma rampa de acesso à sala, com um deque. Anteriormente, os bebês eram entregues na porta da turma de jardim, e uma professora dessa turma tinha que se deslocar até o maternal para entregar o bebê, deixando por vezes seus alunos sozinhos. Agora a própria professora ou assistente do maternal pode receber em sua sala, melhorando a organização.

³⁰ O curso de Terapia Artística que ela realizou é localizado em Florianópolis, onde a maior parte dos interessados fazem a formação em Pedagogia Waldorf também, além de outros cursos. No Brasil, existe a formação em outras cidades também, como em São Paulo, Rio de Janeiro, etc.

Depois de entrar na sala, junto com a bebê, já troquei minhas galochas por pantufas e guardei minha bolsa no armário indicado pela professora, que estava nesse momento sozinha com dois bebês. A sua assistente estava na cozinha, arrumando o material para o lanche. O lanche nos jardins-de-infância Waldorf é feito pelos professores. Em algumas escolas, existe inclusive uma cozinha na sala, para que ambos o professor e assistente possam estar em sala ao mesmo tempo. Nas escolas em que há uma cozinha apenas, é feito o revezamento: cada semana, uma pessoa diferente fica responsável pelo lanche.

Isso significa que sempre há uma turma que fica com apenas uma pessoa, seja ela professor ou assistente. Também indica o porquê da figura do assistente ser importante, e precisar também fazer o curso de pedagogia Waldorf: ele não é apenas alguém que estará presente auxiliando, mas também estará assumindo metade da responsabilidade pela turma³¹. Existem algumas coisas a mais que são incumbências exclusivas do professor, como reuniões com familiares, ou decisões maiores, mas em geral acabam realizando o mesmo trabalho. O lanche, durante minha observação, estará sendo feito pelo assistente do jardim.

As crianças que estavam na sala já demonstraram interesse por mim, ainda que pela forma de uma observação atenta e distante. Uma das crianças estava brincando em um cavalo de balanço, e outro estava sentado em um dos dois cestos com almofadas que existem na sala. A menina no cavalo, como a professora me informou, tinha quase dois anos de idade. Seu tamanho parecia indicar um bebê menor, mas sua sagacidade, como observei em outros momentos, indicava uma criança maior, com um vocabulário já bem complexo. O menino que estava no cesto era fisicamente maior: pelo menos duas cabeças mais alto que a outra, também já não apresentava aquele corpo mais típico do bebê (rechonchudo, mole), e sim um corpo de uma criança maior. A professora me informou de que ele é um dos mais velhos, com mais de dois anos e meio de idade. A pequena que entrou comigo tinha pouco mais de dois anos, e já foi desfraldada.

³¹ Em algumas escolas, entretanto, a turma é vista como tendo dois professores.

Cabe agora uma descrição do espaço físico da sala. É um espaço grande, quadrado, com uma janela e um vitral, e geralmente bem iluminado. As persianas de madeira da janela estavam fechadas por conta da chuva, e também para criar um espaço mais acolhedor. Alguns dos bebês menores são muito sensíveis à luminosidade, e é frequente os familiares trazerem as crianças dormindo, por terem caído no sono no carro, portanto a professora prefere deixar o ambiente mais escuro.

No deque, há um banco onde se sentam para colocar as galochas que utilizam em geral no parque, principalmente durante os meses mais chuvosos. Nesse dia, as galochas estavam empilhadas em um canto ao lado da porta, do lado de dentro, pois caso parasse de chover e pudessem sair, seria mais adequado as galochas não estarem já encharcadas.

As paredes da sala são pintadas de um tom pêssego. Essa é a cor comumente utilizada nas paredes em todas as escolas Waldorf do mundo, por ser um tom quente, delicado, e que portanto acalma as crianças, principalmente por ser um tom que dizem que se assemelha com o útero materno. Diferentemente da maior parte das escolas de educação infantil e creches, não há pinturas de personagens nas paredes, nem letras de E.V.A. grudadas. A decoração da sala é, em si, minimalista.

Ao lado da porta existem cestos: um para os sapatos que os bebês tiram ao entrar, um para as pantufas que colocam, e um com os chapéus que utilizam quando saem para o parque. Este último cesto geralmente fica no deque também, sendo guardado dentro da sala antes de fecharem a escola, à noite. Existem tapetes no chão, principalmente nas áreas em que brincam mais. Em uma parede, haviam várias pequenas cadeiras de madeira encostadas. Elas seriam colocadas junto à mesa de madeira de mesma altura quando fossem lanchar, mas nesse momento haviam apenas seis cadeiras na mesa. Havia ainda uma outra mesa, menor em tamanho, mas da mesma altura da outra, que seria colocada junto como uma extensão, para abrigar o número grande de bebês que era esperado.

Na parede oposta às cadeiras encostadas, embaixo da grande janela, haviam os cestos com almofadas. Na parede onde se encontra a porta de entrada, ao seu lado, havia a tenda, como é chamada a estrutura mais

tipicamente vista nas salas de jardim e maternal Waldorf. Constituída por dois móveis de madeira, semelhantes a estantes, tem uma ou duas prateleiras baixas, são colocados opostamente um ao outro, e cobertos por um pano longo, que é preso a um varão pendurado do teto. É organizada geralmente como uma casa, com berços para as bonecas, panelinhas, etc., mas também contém os outros brinquedos, como os trens de madeira, bloquinhos de madeira de diversos tamanhos e formatos (guardados em uma cesta), entre outros. Os brinquedos que ali estão são em sua maioria feitos à mão, inclusive pelas professoras da escola, com materiais naturais. Até a lã utilizada no cabelo das bonecas não pode ser sintética.

Tudo isso se deve à crença de que esses brinquedos são mais estimulantes para a criança e bebê, por não ter um final em si mesmo, um propósito único e imutável, possibilitando assim diversas brincadeiras, criadas livremente pelas crianças, e não impostas devido ao funcionamento do brinquedo. Os brinquedos de plástico costumam ser relacionados à desenhos infantis, sendo proibidos na pedagogia Waldorf por alguns motivos principais: estímulo do consumismo, bloqueio da imaginação (pois como provém de um programa assistido pela criança, a brincadeira que ela realiza com ele geralmente segue o roteiro estabelecido, e não impulsos próprios) e brincadeiras violentas (a maior parte dos programas, apesar de parecerem inofensivos em primeira vista, retratam situações com violência exacerbada, e as crianças tendem a repetir as ações de seus personagens preferidos, sem contar na gama de brinquedos que em si já são armas, ou possuem armas).

Na sala, havia ainda dois cavalos de balanço, e vários panos e tecidos para brincadeira. Perto da tenda, havia a mesa de época, que na turma de maternal é na verdade uma pequena prateleira de vinte centímetros presa na parede, acima do alcance das mãos, mas ainda assim ao alcance dos olhos. A época é Micael³², portanto as figuras na mesa de época, coberta com tecidos

³² Geralmente conhecido enquanto Arcanjo Miguel no catolicismo, a pedagogia Waldorf o trata por Micael, e é uma das épocas mais importantes no calendário Waldorf. Aqui se mostra necessária uma discussão sobre a religião dentro dessa pedagogia. Como coloquei anteriormente, é possível se discutir as ações dentro da pedagogia Waldorf e seus benefícios para a educação de bebês sem entrar no mérito da religião. Entretanto, isso é verdadeiro enquanto discutimos a utilização das técnicas de cuidado e educação de bebês em escolas não-

leves amarelos, são uma princesa e um dragão, além da espada de Micael. Algo curioso, não planejado, é que esse primeiro dia de observação estava se dando justamente na data de comemoração de Micael.

Na parede oposta à tenda, fica um grande armário, dentro do qual o material artístico é guardado, além dos pertences das professoras, mudas de roupa, etc. Uma das portas do armário leva ao banheiro da turma, o que, apesar de agora os bebês encararem com normalidade, é sempre uma surpresa nos primeiros dias na escola. O banheiro tem uma privada pequena, um penico grande (uma cadeira de madeira com um buraco no qual a professora coloca e retira um pote fundo de metal), um trocador, e uma pia, num balcão de mármore longo, onde ficam as escovas de dente, as bolsas dos bebês (com fraldas), pomadas para machucados, entre outros. Em um varal, ficam penduradas as toalhas, ao alcance dos adultos apenas.

A professora e eu ficamos um tempo sozinhas com as crianças. A pequena que chegou comigo logo foi para brincar, demonstrando confiança por conhecer toda a sala, todos os brinquedos que ali existem, todos os lugares onde

Waldorf, mas nas escolas que seguem essa pedagogia, torna-se indissociável. Isso não significa dizer que outras religiões não sejam recebidas na escola: na verdade, o ensino religioso realizado no ensino fundamental é um dos mais completos, ensinado junto à história das nações e povos. A Antroposofia traz para dentro da pedagogia Waldorf uma espiritualidade, que não é necessariamente relacionada a uma religião específica, ainda mais por conter elementos idealizados por Steiner, e não algum grupo religioso. O que existe fortemente, então, é a noção de uma moral comumente referida como cristã, e as histórias, como a de Micael, surgem como fábulas que ensinam valores às crianças.

A história de Micael, contada através de músicas e de um teatro realizado pela turma de jardim, ensina às crianças a achar dentro de si a força para encarar os dragões que surgirão em sua vida, assim como o cavaleiro da história que derrota o dragão para salvar a princesa. No teatro, todas as crianças encenam todos os papéis, independente de gênero (poderia se discutir o fato da princesa estar esperando que um homem a salve, mas como quando o cavaleiro é interpretado por uma menina, quem aguarda salvamento é um menino, príncipe, o estereótipo de gênero é ao menos parcialmente resolvido). É uma história arquetípica, que interessa portanto muito às crianças. A ideia é de que tanto o cavaleiro, quanto a princesa, quanto o dragão, seriam na verdade partes da pessoa. Micael entrega sua espada para que o cavaleiro derrote o dragão (nunca se diz que o matou, mas sim que o derrotou), sendo uma ajuda externa, mágica, superior. Obviamente, essa análise não é explicada às crianças: a elas cabe vivenciar e importância dessa época.

É uma história que pode ser vista enquanto apenas uma fábula, uma peça de teatro. Mas é inegável que é uma demonstração da presença dessa espiritualidade dentro da pedagogia, e que minha chegada na escola para a observação nessa data é, na verdade, extremamente oportuna para uma descrição mais realista da pedagogia que é de fato.

são sempre guardados. Ela andava, falando sozinha, com um sentimento palpável de segurança. A menina que estava no cavalo me deu a chance de visualizar uma primeira ação de intervenção da professora: quando a menina começava a balançar rápido demais, a professora apenas cantava, em tom suave, algum verso inventado na hora, como “Cavalinho, devagarinho”. O resultado dessa forma diferenciada de chamar a atenção era uma resposta imediata do bebê desacelerando. A professora, apesar de já me conhecer e saber que conheço diversas de suas técnicas (algumas ensinadas para ela no curso Waldorf, outras que praticava com seus filhos), se dispôs a explicar para mim, quando o momento permitia, todas as suas ações. Nesse caso, me explicou que ao cantar, ou falar suavemente, os bebês entendem o que ela pede e seguem, muitos de forma quase que inconsciente. Explicar demais confunde os bebês, e gritar ordens tem efeitos contrários ao desejado, ainda mais por ensiná-los a também gritar quando quiserem ter seus desejos satisfeitos.

A professora precisou sair da sala, alguns minutos depois, para pegar um rolo de papel higiênico novo. Fiquei com os três, sozinha, então. O menino que estava no cesto havia chorado quando sua mãe o deixou, o que prova que, independentemente da idade, são todos muito pequenos ainda, e portanto muito sensíveis às mudanças na rotina. Como a professora explicou, por ser segunda-feira, e portanto o dia mais difícil da semana, os bebês demonstrariam que haviam se desacostumado com a atividade de ir à escola durante o fim de semana, e veríamos situações em que sentiriam saudades demasiada dos pais.

O menino em questão ainda estava com seus sapatos nos pés, e segurava suas pantufas. Ele já sabe retirar seus sapatos e colocar as pantufas sozinho, e inclusive não permite mais que alguém o faça por ele. Portanto, a professora deixa que ele demore quanto tempo precisar na atividade, apenas não deixando que vá brincar antes (para não pisar nos tapetes com o tênis sujo). Essa não permissão da brincadeira é algo feito com muita delicadeza também: simplesmente significa que existe uma sequência a ser seguida, uma rotina, e todos compreendem isso, pois é assim que ocorre todos os dias, sem exceção.

Enquanto estava sozinha, chegaram dois bebês com seus familiares. Todos obviamente me estranharam. Expliquei que era uma pesquisadora no momento, mas que já havia trabalhado ali anteriormente. Vi o assistente que faz

a ponte entre a manhã e a tarde passando ao longe, no corredor que leva à turma do jardim e lhe perguntei se poderia fazer a recepção por mim, já que estava ali enquanto observadora, e não responsável. Ele me respondeu que não poderia, por ser do jardim, e tive que receber os bebês, mesmo os pais estando inseguros. Cito essa situação por dois motivos: primeiro, vi ali que haveria uma certa dificuldade em me colocar apenas como observadora, justamente por ter trabalhado na escola – todos os funcionários da escola me viam como professora, e não como um elemento externo; segundo, pois percebi uma diferença na organização que havia antes na escola e agora – eu recebia os alunos do maternal sempre, pois a entrada era a mesma. Com a separação das entradas, houve uma separação também no que é devido a cada um.

Enquanto colocava as mochilas em cima da mesa, e tentava encontrar as pantufas dos dois bebês que haviam chegado, a professora retornou, e se desculpou profusamente pela situação que havia ocorrido. Retornei então para uma das cadeiras, para iniciar a minha atividade manual. A primeira menina que havia visto, Helena³³, demonstrou interesse em me observar tricotando, ainda timidamente, mas aos poucos se aproximando cada vez mais. Ao longo da tarde, foi quem mais se aproximou de mim, conversando, querendo subir em meu colo, me trazendo brinquedos, entre outros. A sua segurança fez com que os outros bebês também sentissem que poderiam confiar em mim, aos poucos se aproximando.

O menino que estava no cesto, Francisco, ao ver outros amigos chegando se sentiu pronto para enfim retirar os sapatos e colocar as pantufas, trazendo o par de tênis para o cesto. A autonomia de todos era grande, e assumi ser por conta da atitude da professora, que incentivava e estimulava que realizassem sozinhos aquilo que ela havia observado que já conseguiam fazer.

Logo começaram a brincar, principalmente com o outro cavalo de balanço. Entretanto, não demorou muito a quererem o outro cavalo também, empurrando a menina que estava nele, Berenice. Até o momento ela parecia ser a menor da

³³ Os nomes de todos foram trocados para preservar as identidades.

turma, em tamanho, mas demonstrava já falar bastante, reclamando veementemente quando foi retirada.

Seu choro coincidiu com a chegada de um bebê que está ainda em adaptação, sendo esta sua segunda semana na escola. A menina tem dois anos de idade, e parece estar em um estágio de mudança corporal: seu corpo ainda tem o formato mais “cheinho” de um bebê, mas seus braços e pernas são mais alongados que de um bebê menor. Ela é irmã de uma menina de quem fui professora, que nesse dia, por coincidência, havia vindo junto da mãe entregar a irmã. Tanto ela quanto a mãe ficaram muito surpresas e empolgadas em me ver, tanto que a bebê, Ana Clara, ficou observando tudo intrigada. Mas não demorou muito, depois que a mãe e irmã saíram, para começar a chorar. Seu choro, inclusive, pareceu dar força ao de Berenice, que já havia esquecido que estava chorando e rapidamente recomeçou.

A professora, percebendo o choro de Ana Clara como mais urgente, pegou-a no colo, e redirecionou Berenice para brincar, cantando uma música que a acalmou. Existem muitos versos e músicas que a professora canta, e como não podia fazer anotações, não consigo me lembrar de todos. Alguns, entretanto, colocarei aqui.

Uma das crianças que havia chegado quando estava sozinha, Wesley, estava no centro do grupo de meninos, e sua atitude era um pouco agitada, perturbando os outros bebês. Ele tem dois anos e meio, e é um menino mais alto, magro, parecendo mais uma criança do que um bebê. Ele gritava muito alto, em um tom agudo, se jogava no chão, e empurrava as outras crianças. A professora me explicou que ele está em adaptação também, e que vem apenas três vezes por semana, o que dificulta que se acostume com o ritmo diferenciado da turma.

Nos próximos minutos chegaram vários outros bebês e crianças bem pequenas, vários ao mesmo tempo, fechando em um número total de onze crianças, quase a turma inteira (o número varia, por conta de vários bebês que não vem todos os dias, mas o máximo de bebês no momento é 13). Duas das meninas, segundo o que os pais explicaram, não haviam dormido bem, portanto estavam muito agitadas. Unem-se à Ana Clara no coro de choro.

A assistente enfim chegou na sala, trazendo o material do lanche. A professora lhe pediu que levasse Ana Clara e mais uma para pegar o resto das coisas na cozinha, reduzindo assim o número de crianças chorando na sala. Enquanto haviam muitas chorando, qualquer coisa que ocorria entre aqueles que estavam brincando levava ao choro também. Agora, com uma dormindo no colo da professora e a outra aparentando ter se acalmado um pouco também, aqueles que entravam em conflito na brincadeira olhavam para a professora antes de chorar, como que esperando ver no olhar dela confirmação de que haviam realmente se machucado. Como ela mantinha a calma, eles retornavam à brincadeira.

Observando melhor esses que brincavam, reparei que muitos conflitos pelos brinquedos surgiam, e que alguns pareciam logo desistir, enquanto outros se recusavam, tentando obter o brinquedo novamente a qualquer custo. Um menino, Gustavo (dois anos), quando contrariado tinha a tendência a responder de forma que seria considerada um pouco violenta, empurrando ou batendo. Wesley mordia, tanto aqueles que o contrariavam quanto aqueles que apenas chegavam perto. A professora intervém nessas situações, sempre tentando manter uma calma externa que não os agite ainda mais.

A assistente retornou após alguns minutos, e o choro se intensificou. Helena havia começado a brincar com um boneco, e resolveu interagir comigo trazendo-o até mim junto de um tecido, para que eu o enrolasse assim como a um bebê. A brincadeira envolvia Helena pegar o bebê enrolado, ir para outros locais da sala, colocá-lo em outros lugares, como em baixo da mesa, e retorná-lo para mim, desenrolado. Uma das meninas que chorava, Marta (que tem pouco mais de dois anos), se interessou pela brincadeira e resolveu copiar Helena, pegando um boneco também e trazendo um pano para que eu o enrolasse. Ela manteve o bebê enrolado, entretanto, e brincava sozinha com ele, ao lado de Helena. As crianças da turma se dividem então, no quesito brincadeira, em alguns grupos muito diversos: há alguns que brincam sozinhos, influenciados ou não pela brincadeira dos outros; aqueles que brincam juntos, sem muita direção, mas já demonstrando uma capacidade imaginativa grande – são os maiores, que conseguem se comunicar bem uns com os outros; e aqueles que não brincam, pois estão em adaptação, ou porque não parecem saber o que fazer com os

brinquedos na sala. Em nenhum momento a brincadeira com esses brinquedos presentes na sala era direcionada pela professora ou sua assistente.

Marta logo demonstrou que brincava sozinha por ser ainda muito possessiva dos brinquedos: quando um dos meninos pegou um dos seus panos, recomeçou a chorar, ainda que tivesse outros quatro. Ela ainda não consegue impedir que os mais velhos peguem os seus brinquedos, mas quando os mais novos tentam, ela revida, chorando também. Os pequenos tapinhas que dá, com a mão virada um pouco para o lado, não seriam suficientes para causar qualquer reação que não um tapa mais bem dado por parte dos maiores, mas os pequenos se ressentem, mesmo que o tapa não inflija dor.

A professora, nesse momento, tinha um número grande de bebês e crianças chorando. Um dos menores que havia chegado, Felipe (um ano), chorava quando os outros choravam, e parava quando os outros paravam, movido, aparentemente, apenas pelo ritmo. Ela resolveu, então, levar um grupo dos que choravam com ela para o banheiro, apenas para separar um pouco os bebês e tentar estabelecer uma calma nos que brincavam. E realmente, nem um minuto após ter entrado no banheiro a turma na sala se acalmou, concentrando-se na brincadeira.

Quando retornou, Ana Clara ainda chorava muito, e a pequena Lua (que completaria dois anos nessa semana) também. Colocou Lua em um dos cestos, pois ela estava cansada, e pegou seu Kantele. Esse é um instrumento tocado pelas professoras Waldorf. De origem Viking, parece uma harpa, só que fechada atrás. Possui dez cordas, e é afinado em uma escala pentatônica. As crianças ainda choravam quando se sentou com ele, mas bastou começar a tocar uma música para que parassem e observassem, vidrados.

Durante o tempo na sala, a professora tentou também terminar de arrumar os cavalos de madeira que seriam dados para os bebês e crianças no final do dia. Os cavalos de pau sempre são feitos pelos familiares das crianças, em um sábado ou domingo na escola. Aqueles que já haviam feito no ano anterior os trazem novamente para lixar, trocar a crina de lã, entre outros ajustes. A professora então fica com todos e amarra um fio com um guizo em cada cavalo, além de criar uma alça para as crianças poderem segurar. Nesse ano, seria dada também uma capa amarela. A turma do jardim, além do cavalo e da capa, recebe

também uma espada de Micael, feita pelos familiares e pintada pelas professoras de dourado. Essa espada, como é direcionado pela escola, não é um brinquedo, diferentemente do cavalo e da capa, e sim algo a ser pendurado ou colocado em evidência como um objeto de proteção (advinda de Micael).

Berenice foi a primeira a tentar tocar o Kantele também. As professoras não permitem que as crianças toquem o instrumento, pois ele deve ser visto com reverência, até que elas possam começar a aprender a tocar, com cinco anos, em média (quando recebem seus próprios Kanteles, menores, e com menos cordas). A professora tocou mais um pouco, apenas afastando os dedos de Berenice gentilmente. Lua, entretanto, começou a chorar novamente, e com ela todos os outros que choravam anteriormente. Ana Clara clamava por sua mãe, e inspirou outros a fazer o mesmo. A professora guardou o instrumento, me dizendo que no maternal as coisas devem ocorrer dessa forma: nada por muito tempo, sempre observando nos bebês quando chegam no ponto de não terem mais interesse. Insistir só por insistir gera apenas irritação nos bebês, e acaba com o princípio pedagógico das atividades.

A brincadeira continuou por mais um tempo, e então chegou a hora de arrumar a sala. Essa hora não é determinada somente pelo relógio, mas depende também das crianças. Como elas estavam demonstrando muito cansaço, e muitas não estavam brincando, a professora acreditou que estava na hora de mudar a atividade e o foco.

No jardim, o que acontece é que a professora começa a cantar uma música de arrumação, e todos, aos poucos, começam a arrumar a sala, cantando junto. Com o maternal, acontece de outra forma. A assistente, após organizar as mesas e as cadeiras, começa a guardar os brinquedos, devagar, e algumas das crianças mais velhas seguem o exemplo. Então, a professora começou a cantar a música:

*Amiguinhos, amiguinhas, está na hora de arrumar;
Como abelhas nas colmeias, sempre, sempre a trabalhar;
Um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar.*

Alguns começaram a arrumar. Como dois estavam em conflito, ainda brincando, direcionei um deles a me ajudar a encontrar a “casinha” de um coelho

de brinquedo. Eu estava influenciada pela forma como realizávamos a organização no jardim. No maternal, não há direcionamento na organização, assim como não o há na brincadeira: quem quer, ajuda, quem não quer observa ou continua a brincar. Aos poucos, os mais velhos se acostumam com essa ordem, e inclusive gostam da atividade.

Alguns já haviam se sentado à mesa, para aguardar. A professora sentou no chão, e outros se sentaram junto, para organizar os cordões que chamam de caracóis. São cordões feitos com duas cores cada, que as crianças utilizam para diversos fins nas brincadeiras. São guardados enrolados, e por isso ganham o nome de caracóis. Segura-se uma ponta e passa-se a enrolar o resto do cordão ao redor de dois dedos, retirando dos dedos e guardando em um cesto depois. Assim como em toda etapa no dia Waldorf, existem músicas para a atividade:

*O caracol pequenininho;
Vai se enrolando;
O caracol pequenininho;
Tão grande vai ficando.*

*Cara-caracol, venha para o sol;
Quando vem a chuva, come uma uva;
Quando vem o sol, se esconde o caracol.*

Com a sala arrumada, e os caracóis guardados, a professora iniciou a roda de Micael (todas as rodas são feitas de acordo com a época). Ela cantava as músicas e realizava gestos de acordo com o que a letra diz. São gestos grandes, e menos complexos do que os realizados pelo jardim. As músicas foram as seguintes:

*Eu crescendo, eu crescendo, sendo grande como o mundo;
Eu venço, com certeza, o dragão lá no fundo;
Eu crescendo, eu crescendo, sendo forte sem igual;
Eu venço, com certeza, o feio animal;
E a Terra, e a Lua, e as estrelas serão minhas;
O Sol também há de ao herói pertencer.*

*Lá vai galopando, meu bom cavalinho;
Florestas e campos, montanhas, caminhos;
Vai bem de mansinho, meu bom cavalinho;
Com casco de prata, me leva pra mata;
Vai bem de mansinho, meu bom cavalinho;
Cavalo tão belo, me leva ao castelo.*

Ainda cantando a música do cavalo, galopamos para o banheiro, onde a professora lavou a mão de todos. Fora, a assistente organizou a mesa com o lanche, e também uma vela, uma caixa de fósforos, um sino e um apagador de vela. O tempo no banheiro foi um tanto caótico. Wesley gritava sem parar, e Gustavo começou a se jogar no chão e tentar escalar a privada. A professora me pediu para intervir, não permitindo que subissem ou mexessem na privada, a não ser Francisco, que já a utiliza. Fora ele, apenas Helena utiliza o penico: o restante está nas fraldas ainda.

Com as mãos lavadas, fomos todos de volta para a mesa. O lanche, nas escolas Waldorf, é um momento muito significativo. Quando estamos tratando de bebês e crianças nem pequenas, talvez seja ainda mais. As janelas foram fechadas, escurecendo ainda mais a sala. Isso não é feito gratuitamente: é porque nesse momento acende-se uma vela, na mesa, que será a fonte de luz. Isso cria uma atmosfera de reverência.

A professora, quando todos já estavam sentados à mesa, acendeu a vela, com um verso. Depois, contou uma história, a mesma que é contada todo dia ao longo da época. No jardim, a história é contada em um outro momento, mas com a mesma atmosfera de reverência. A história contada era feita também através de gestos, que os bebês imitavam.

*São Bento tinha um castelo;
No castelo havia uma árvore;
Na árvore havia um ninho;
No ninho, havia um ovo;
E do ovo nasceu um passarinho
Que foi fazer cócegas no seu narizinho;
Piu, piu, piu!*

O término da história envolvia fazer um bico que abrisse e fechasse, encostando o dedo indicador no dedão, e então delicadamente fazer esse movimento no nariz do colega ao lado. A atividade pareceu agradar muito a todos, que se divertiam recebendo o movimento da professora, e fazendo nos outros (apesar de alguns não terem gostado muito da tentativa dos colegas, como Ana Clara, que se afastou e se agarrou ao avental da professora, ao lado de quem estava sentada). Logo após, a professora ainda cantou mais uma

música de Micael, e então fizemos um agradecimento, sempre feito antes das refeições. Segue a letra:

Terra, que esses frutos deu;
Sol, que os amadureceu;
Nobre Sol, nobre Terra;
Jamais vos esqueceremos;
E ao bom Deus agradecemos.

É basicamente uma oração de agradecimento pelos alimentos que serão consumidos, que também aponta para a presença da veia espiritualizada da pedagogia. Ainda depois disso dissemos, dando as mãos:

Bom apetite para todos nós!

Com a oração feita, a professora então retirou o pano que cobria a travessa com o lanche. Na segunda, o usual seria servir arroz integral com gersal (gergelim triturado com sal marinho iodado, criando uma farinha), mas como era Micael, o lanche seria um pão em formato de espada, que estava enfeitado com frutas a serem dadas também. A professora tratou de servir as frutas primeiro, um tipo por vez. Iniciou pelas maçãs, que estavam cortadas na horizontal, criando várias fatias finas com as sementes no centro, estas, por sua vez, revelando na maçã um formato de estrela. A professora mostrava as fatias perto da vela, para que os bebês vissem a estrela, antes de entregar para cada um. Depois deu banana e laranja. Terminando as frutas, todas comidas com avidez pela maior parte das crianças, salvo exceções, passou para o pão doce.

Antes de servi-lo, a professora ajudou cada criança a empunhá-lo, já que era uma espada, e passar para o colega ao lado, até todos terem segurado. Alguns tentaram tirar um pedaço para comer, mas com delicadeza a professora passava para o próximo. Quando deu a volta completa, a professora tornou a se sentar e então começou a quebrar o pão em pequenas partes com as mãos, entregando cada porção para as crianças. O pão integral, ligeiramente adocicado, com uvas passas, foi devorado por quase todos, com a exceção dos bebês que ainda estão em adaptação: não é fácil se acostumar a um cardápio

integral, quase sempre inclusive vegano, se em casa os hábitos alimentares forem muito diversos.

Ana Clara não comeu nada durante todo o lanche. A professora a havia sentado ao seu lado, e lhe entregava todos os alimentos. A bebê não comia nada, retornava tudo com horror, e chorava clamando pela mãe, com breves pausas ao se interessar pelas ações das outras crianças. Com seus olhos, buscava sempre a atenção da professora, que, entretanto, tinha que dividi-la com os demais, dessagrando Ana Clara.

O lanche transcorreu com algumas interferências. Wesley, sempre muito agitado, batia com as mãos na mesa e gritava, chacoalhando a cabeça. A assistente interveio colocando uma mão sobre a boca dele e a outra segurando a cabeça. Wesley, surpreso, parou de gritar por alguns segundos. Sinto a necessidade de explicar que isso não foi feito brutaamente (apesar de na descrição que fiz talvez parecer) mas sim com consciência e cuidado. A contenção não é agressiva, mas é realizada pois acreditam que é a melhor atitude: isso é, melhor do que brigar ou gritar, que perturbaria ainda mais a refeição e não seria compreendido, já que são tão pequenos, ou então colocá-los de castigo, retirando da mesa. Disseram que às vezes tem de retirar alguma das crianças, mas isso seria um evento muito raro.

A professora me explicou que, em uma turma de maternal Waldorf, a professora deve falar o menos possível, cantando a maior parte dos encaminhamentos, pois essa é uma linguagem mais facilmente absorvida pelas crianças, por ser algo indireto. O enfrentamento direto não gera resultados positivos, a não ser quando o bebê está machucando outro demasiadamente, sendo então retirado da proximidade do outro. Falar demais com os bebês, explicando tudo, os “traz para a Terra”, o que significa dizer que faz com que amadureçam rápido demais, retirando o bebê de um mundo mais elevado, fantasioso, de “cabeça nas nuvens”. Descer para a Terra é um processo que leva, para a Antroposofia, todos os 21 anos dos três setênios. Em cada setênio, uma parte do corpo (seja ele físico, astral ou etérico, ou o eu da criança) está sendo desenvolvida. É algo que ocorre ciclicamente. Nos três primeiros anos, como já descrito na parte 2 deste trabalho, o corpo físico está sendo desenvolvido. Por isso a criança deve ser ativa, deve ter espaço para seu

desenvolvimento físico pleno. O foco é na atividade física, e não no intelectual. As explicações sobre tudo para o bebê retiram o foco das atividades anímicas do corpo físico e passam para a consciência, afetando dessa forma o desenvolvimento sadio deste. Esse desenvolvimento sadio não é apenas algo físico, mas é algo que envolve todas as instâncias do ser humano, para que este se torne um adulto equilibrado. A saúde, afinal, é um dos campos amigos da educação na Antroposofia: é a salutogênese. Sem saúde física e mental, a educação não ocorre da forma mais apropriada.

Retornando a Wesley, sua atitude agitada acabava reverberando nos demais, que após o observarem por alguns segundos, começavam a copiar as ações, principalmente a de bater as mãos na mesa. Segurar as mãos de Wesley com carinho o fazia parar, e quase todos que copiavam também faziam uma pausa, exceto por Gustavo, que precisava ser contido também.

A última etapa na refeição é servir o chá. Nesse dia, por ser uma celebração, foi servido suco de uva, daqueles integrais que são diluídos em água, sem adição de açúcar. A alimentação saudável é também parte essencial da pedagogia Waldorf: não se pode esperar que aconteça o desenvolvimento saudável da criança se esta se alimentar mal. O excesso de açúcar dado aos pequenos gera um descontrole das ações enquanto ele é metabolizado, fazendo com que as crianças fiquem, na forma popular de se referir a isso, “elétricas”. Da mesma forma, comidas muito pesadas concentram as forças da criança na metabolização, e as crianças se tornam lentas, apáticas, sonolentas. Rudolf Steiner escreveu em vários de seus livros que o professor deve fazer encaminhamentos a respeito da alimentação na casa da criança também, pois isso afeta diretamente no comportamento dela na escola, e na facilidade ou dificuldade de aprendizado. Inclusive com relação ao sal e ao açúcar, dependendo do temperamento da criança indica-se que se dê mais ou menos de um ou outro, tentando obter um equilíbrio. Como são crianças e bebês muito pequenos para falarmos sobre temperamentos, a ideia é se ter parcimônia, e de preferência se evitar os alimentos doces pelo maior tempo possível.

O suco foi servido pela assistente, enquanto a professora entoava mais uma canção:

Suco, suco de laranja, de maracujá;
Suco de acerola e de Uva.

O suco foi tomado com grande ânsia, resultando em algumas camisetas sujas e em poças na toalha da mesa. Tudo isso é encarado com naturalidade pela professora, pois os bebês e crianças ainda têm dificuldade em segurar as pequenas canecas, e derrubar alimentos é parte de seu desenvolvimento. Como a professora me disse, em outro momento, para se atingir a autonomia, os professores e pais devem estar preparados para a perda de muitas camisetas. Acrescento que devem estar preparados também para a quebra de diversos copos e canecas, para o arremesso de colheres, quando estas forem dadas, para sapatos colocados nos pés trocados, para calças molhadas quando as fraldas forem retiradas, para eventuais acidentes de evacuação até quando forem mais velhos, entre outras diversas situações que podem ocorrer e que podem ser encaradas como incríveis.

Com o encerramento do lanche, demos todos as mãos novamente, para o último agradecimento:

Abençoada refeição, muito obrigada, com licença.

Alguns já tentaram se levantar, mas ainda era preciso apagar a vela. A professora tem na cabeça a ordem das crianças que apagam a vela, cada dia uma. Era vez da Lua apagar, com o apagador de vela. Foi Francisco quem tocou o sino. Para a professora indicar quem fará cada coisa, um verso é entoado:

Lua apaga a vela;
Francisco toca o sininho.

Isso feito, fomos para o banheiro para a escovação dos dentes. Cada criança tem sua escova, trazida de casa (com a indicação de não ser de personagens, assim como é indicado a respeito das mochilas e roupas). A escova é entregue junto a um copo de metal com um pouco de água. À essa água era colocada algumas gotas de um líquido da Weleda (marca de produtos antroposóficos) para escovação de dentes. Entretanto, a professora me explicou que um dos bebês começou a engolir essa água, o que não é indicado, então

passaram e colocar apenas água no copo. Essa escovação não é feita com o intuito de realmente limpar os dentes com perfeição, mas de acostumá-los a escovação, criar o hábito, para que eventualmente consigam escovar sozinhos em casa e na escola. Novamente, vemos como a independência é um dos objetivos das práticas na pedagogia Waldorf, desde o maternal.

Enquanto as crianças escovavam os dentes, da melhor forma que podiam, a professora começou a pegar alguns para a troca. A assistente estava fora, na sala, arrumando-a, varrendo o chão, recolhendo a louça do lanche, retirando a toalha da mesa, para que, quando saíssem do banheiro, a sala já estivesse pronta para a brincadeira.

A professora tem muita prática na troca de fraldas, já que, como me informou, trabalha com essa faixa etária há vários anos. Isso significa que ela poderia realizar essa troca de forma muito ligeira. Com a prática, poderia vir a mecanização da atividade de troca. Entretanto, não é assim que a professora age: ela privilegia estar prestando atenção naquele bebê ali com ela, sendo cantando uma música, ou indo com mais calma dependendo do bebê. Marta não gosta de trocar a fralda, então a professora foi mais devagar a princípio, perguntando com os olhos se poderia começar. A professora gostaria de realizar a troca ainda mais calmamente do que já o faz, mas no momento a turma está muito agitada, e não consegue fazer isso. Ela me disse que antes dos novos bebês entrarem ela havia criado um ritmo bom pra turma. Disse que sair do ritmo é o que mais acontece com a turma de maternal, pois todos têm dificuldade em começar a ir para a escola e deixar o convívio com os familiares, e acabam lembrando aos outros bebês e crianças, com seu choro, que eles também sentem falta de casa. O tempo de troca, por exemplo, estava ocorrendo agora de uma forma bem mais impessoal e rápida do que antes, quando os outros bebês estavam mais calmos. Mas disse que em breve retomaria o ritmo.

As crianças que terminavam de escovar os dentes tinham então o rosto e as mãos lavados pela professora. Depois de secos com suas toalhas, e se já tinham sido trocados, poderiam então ir para a sala de volta, pois a assistente já estava terminando. Na sala, retomaram suas brincadeiras. Vi Lua brincar pela primeira vez no dia, vi Marta chorar algumas vezes quando retiravam seus brinquedos, e vi Wesley morder Berenice e ser colocado para sentar em um dos

cestos por um tempo, com a professora a seu lado (um pouco triste por ter de separá-lo, mas ao mesmo tempo temerosa de que ele mordesse outra criança – os pais já haviam reclamado de seus filhos chegando em casa com marcas de mordida). Observei as relações que travavam entre si, brincando juntos um momento e se separando logo em seguida, pois, com a exceção daqueles mais velhos, quase todos ainda brincam sozinhos, próximos uns aos outros.

Logo os primeiros familiares começaram a chegar. A professora, após terminar de trocar todos, foi rapidamente terminar os cavalos que faltavam. A entrega é feita em conjunto pela professora e pela assistente, sempre contando o que havia acontecido durante o dia, explicando os machucados que haviam acontecido, se haviam comido direito, se aqueles que ficam o dia inteiro haviam dormido bem depois do almoço, se haviam evacuado, entre outros.

Dia 30/09:

Quando cheguei nesse segundo dia, tão diferente do primeiro, pelo sol que brilhava fortemente, percebi na turma uma diferença também. Havia mais crianças na sala do que quando havia chegado no dia anterior, e estavam sentados à mesa, desenhando.

O desenho, na pedagogia Waldorf, é realizado em folhas geralmente de papel reciclado, e sempre com giz de cera de abelha, na forma de pequenos retângulos, chamados geralmente de bloquinhos. Assim como em todas as outras atividades, o desenho é realizado livremente, sem indicações da professora. É apenas como mais uma brincadeira, aos olhos das crianças. São guardados em pastas, com o nome de cada criança, e, durante as reuniões feitas com os familiares ao final do ano, são mostrados em sua evolução, para a compreensão da evolução também da criança. Existe uma análise do desenho dentro da pedagogia Waldorf, e, principalmente quando está se analisando se uma criança pode ir para o primeiro ano, são analisados elementos específicos do desenho que provariam que ela já tem a maturidade necessária.

Os bebês e crianças da turma, em sua maioria, estavam na fase da garatuja, e aqueles que sabiam falar, a cada momento mudavam de ideia a

respeito do que estavam desenhando. Alguns outros já tinham uma certeza maior, e quando perguntados novamente se lembravam da resposta anterior. Marta era a única que já estava colocando uma figura mais humanoide em seu desenho (um grande círculo com olhos e boca, e traços como que braços e pernas saindo dessa cabeça). A professora me indicou isso e disse que perguntaria aos familiares se ela já está desenhando assim em casa também. Pela idade dela, me disse rezear que o desenho não fosse algo que já viesse do interior dela, e, pelo contrário, algo ensinado.

Por conta do sol, a porta da sala foi mantida aberta. Isso trazia um respiro para a sala, e os bebês reagiam positivamente. Havia menos choro, nesse momento. Ana Clara, quando chegou, demorou um pouco mais a começar a chorar. Wesley não viria, Berenice estava doente e em casa, e os demais chegaram mais espaçadamente.

Observei que a turma de jardim estava no parque, e indaguei se estavam realizando a ida para fora em horários diferentes. A resposta foi afirmativa, por alguns motivos: a professora do jardim estava mantendo o horário de inverno por mais uma semana (indo ao parque no começo da tarde e ficando o resto do tempo dentro); já a professora do maternal resolvera mudar o horário já, principalmente porque as crianças maiores estavam tendo brincadeiras muito agitadas para os bebês e crianças bem pequenas, e o horário do parque não estava ocorrendo da melhor forma. A princípio, o benefício do parque é justamente essa troca que acontece entre os pequenos e os grandes, esses momentos de convívio. Entretanto, algo que geralmente ocorre na época de Micael é uma exacerbação das atitudes das crianças e bebês. Entende-se que a história está trabalhando no interior da criança, e que ela está passando por uma luta com seus dragões (sejam elas o medo do escuro, de ficar sozinha, etc.). Portanto, até o início da época de primavera e a calma que vem com isso, as turmas não irão se encontrar. Esses pequenos pontos que observei demonstram a importância do professor conhecer a Antroposofia, pois somente assim poderia ter conhecimento dessas questões que afetam o trabalho diário.

A brincadeira na sala começou a acontecer com os brinquedos também, sempre livremente. Alguns permaneceram na mesa, inclusive brincando com os bloquinhos. Dentre os que saíram da mesa estavam Francisco e Gustavo, que

iniciariam uma disputa que durou quase que o dia inteiro. Francisco pegou um brinquedo que haviam montado antes, com um bloco de madeira com um furo o atravessando e uma peça comprida e fina de madeira, montando algo que parecia com um martelo. Gustavo havia brincado com isso no dia anterior, exceto quando brincara com os trens de madeira. Ele queria o brinquedo novamente, e como Francisco não queria entregar, tornou-se uma luta.

Gustavo, como já havia demonstrado um pouco no dia anterior, tem tendência a tentar obter as coisas através de uma insistência um pouco violenta. Portanto, começou a bater no Francisco, ou com as próprias mãos ou com objetos (o mais usado foi uma cesta). Francisco respondia chorando, mas não soltava o martelo. Quando Gustavo começou a de fato machucar o outro, a professora tentou separá-lo dos demais colocando-o em um cesto, novamente demonstrando não gostar de ter de colocá-lo lá. Ela não deu uma bronca, só disse que ele tinha que descansar a mão um pouco (pois sempre diz, quando começam a agir brutaemente, “carinho na mãozinha”). Gustavo entrou em pânico, ficando com o corpo rijo e gritando em desespero. A professora depois me explicou que ele não tem o costume de ser contrariado em casa, o que dificulta fazer com que ele entenda a organização da escola.

Eventualmente, quando mais ninguém desenhava, a professora resolveu leva-los ao deque, para aproveitarem o sol e calor (o deque estava na sombra, e muito agradável). Ali fora, amarrou panos no parapeito de madeira ao redor (que se assemelhava a uma cerca), criando então “casulos” (como chamou), nos quais ela colocava as crianças um pouco de tempo. Alguns queriam ficar ali por muito tempo, enquanto outras crianças mal haviam entrado e já pediam para sair. Marta era uma das que não quis ficar, mas se divertiu muito colocando panos dentro do casulo.

Durante todo esse tempo, além do choro de Ana Clara, a outra única situação de conflito era a disputa de Gustavo e Francisco. A professora até tentou construir outro martelo, mas realmente não haviam peças para tanto. Ela afastou Gustavo mais algumas vezes, sempre resultando na mesma reação. Sua preocupação, na verdade, era apenas impedir que Francisco fosse realmente machucado. O conflito, e a tentativa deles de resolver, era visto como algo importante, e que não deveria ser sempre impedido pela figura do adulto.

A assistente estava lá durante todo esse tempo também, mas como o dia estava muito tranquilo, não haviam quase situações que exigissem ações por parte de dois adultos.

Nesse dia conheci os bebês que ficam durante todo o dia, Mateus e Otávio. Otávio é um menino bem grande, com quase três anos de idade, que a princípio imaginei ser do jardim, mas logo tornava-se claro, em suas ações e preferências, que ainda é pequeno. Mateus era bem menor, com dois anos, e parecia mais um bebê, em seu físico. Sua fala já era razoavelmente estruturada, sendo raro dizer coisas que não pudéssemos compreender, mas ainda assim bem simples, com pequenas frases.

A arrumação da sala foi feita rapidamente, pois enquanto estávamos fora, apenas com panos para que brincassem, além do martelo, a assistente entrou para arrumar o pouco que havia sido retirado do lugar. A isso se seguiu uma roda curta, apenas com a música do cavalinho, novamente terminando com o galope em direção ao banheiro. As mãos foram lavadas enquanto a professora arrumava a mesa da sala, da mesma forma como no dia anterior. Não houveram conflitos no banheiro, provavelmente pelo número menor de crianças.

Os que terminava de se lavar iam sentar à mesa. Mateus, possivelmente com fome por ter dormido bastante tempo, pedia arroz, que seria o lanche do dia, já que, por conta de Micael, os lanches de segunda e terça haviam sido trocados. Após contar a história, nesse dia usando também o Kantele, fizemos a oração, e o agradecimento pelos alimentos.

O que pude observar, durante o lanche, foi que houveram menos interrupções, e predominaram momentos de silêncio, nos quais todos estavam mastigando. O silêncio não é algo exigido pela professora, nem sequer mencionado, mas algo que acontecia mais naturalmente. Obviamente, como o ocorrido no dia anterior, se houvesse grandes comoções, a professora tentaria resolver isso, apenas para garantir um sossego para as próprias crianças conseguirem se alimentar adequadamente, saboreando tudo.

A maçã foi menos comida do que no dia anterior, e Ana Clara continuou a negar todos os alimentos, mas já chorava menos. Como era um dia normal, foi servido chá, com a música:

Chá, chá da Índia, chá da Pérsia, chá chinês;
Camomila, erva-doce e hortelã.

Com o término do lanche, seguimos para o banheiro, para a troca e escovação dos dentes. Gustavo, logo após ter recebido seu copo e escova, derrubou toda a água, para escorregar nela. Isso era algo que Wesley havia feito no dia anterior, e que Gustavo agora repetia. A professora retirou o copo e a escova dele somente quando começou a tentar escovar a privada. Para que não escorregasse, pegou uma toalha de chão e colocou sobre a poça.

Marta, geralmente bem quieta e um pouco chorosa, no banheiro parecia se tornar uma menina diferente. Sua atitude era de escovar tudo menos os dentes, incluindo a porta, o chão, e um antigo registro. Os outros copiavam, e ela parecia se sentir bem em saber que tinha uma influência, falando mais e cantarolando.

As trocas foram sendo feitas, e aqueles que terminavam saíam para a sala, organizada pela assistente, que passou a colocar as galochas neles, pois iriam sair para o parque. Quando o último bebê foi trocado, a maioria já estava pronta no deque, com os chapéus na cabeça também. Fazendo um cordão de mãos dadas, a professora abriu o portão do deque e descemos para o parque, cantando outra música.

O parque é constituído por uma casinha de boneca, um tanque de areia, uma estrutura com três tipos de balanço (um individual, um para duas crianças, e um para várias), um gira-gira e um escorregador. Os bebês e crianças se dividiram entre esses espaços, e durante o tempo no parque brincaram em vários deles. Gustavo e Francisco, com o auxílio de Otávio, retiraram as pedras que seguravam um tecido plástico sobre o tanque (que é colocado para evitar que a areia estrague e que gatos de rua que venham a entrar a utilizem como banheiro). Mas quem realmente brincou ali foi Lua, entre outros bebês menores.

A brincadeira seguiu esse rumo, com algumas poucas situações mais complicadas. A professora precisou fazer uma ligação para um pai de um bebê que não viera, e a turma ficou sob o cuidado da assistente. Durante o tempo em que a observei agindo sozinha, percebi que suas atitudes eram semelhantes às da professora.

O tempo começava a fechar, portanto entramos. Passamos algum tempo no deque, retirando as galochas, e algumas crianças entraram com a assistente. Eu e a professora ficamos junto ao Gustavo no deque, limpando as galochas (retirando o barro com gravetos). Ele ficou extremamente concentrado na atividade (que escolhera fazer por livre e espontânea vontade), e só parou quando seu avô chegou.

Algo que vale uma anotação a respeito foi que Ana Clara chorou menos, parecendo, em alguns momentos, estar quase que à vontade com a turma. Mais para o final da tarde, seu choro se transformou em um pedido pela mãe, ficando cada vez mais firme, e menos insegura, até estar demandando por ela.

Dia 01/10:

Esse dia se iniciou similarmente ao anterior, com a atividade de desenho. A professora, logo que cheguei, me explicou que deveria, na verdade, utilizar folhas maiores de papel, que cobrissem uma extensão maior da mesa, pois os bebês, por não possuírem o controle total dos membros, acabam ultrapassando o limite do papel e riscando a mesa – não que isso seja visto como um problema. A assistente estava sentada junto à mesa também, recebendo os bebês e crianças que chegavam.

A professora estava recortando os cantos das folhas, fazendo com que as pontas ficassem arredondadas. Aqueles que desenhavam estavam muito tranquilos. Foi curioso observar que pareciam realmente se acalmar com o passar da semana, como que se acostumando ao ritmo de ir à escola e de como se portar na escola. Com os bebês, parece que toda semana o mesmo trabalho de ensinar a conviver com o espaço escolar acontece, de forma sutil e delicada, sem grandes imposições. A professora, após cortar os cantos de várias folhas, começou um desenho, utilizando muitas cores, e não realizando o desenho de figuras específicas, como pessoas.

Quando levantou o maço de folhas, para guarda-las, Gustavo, olhando o movimento, disse para Francisco:

“Uma televisão! Olha desenho na televisão!”

Francisco respondeu afirmativamente, passando a descrever para si próprio um momento de algum programa que havia assistido na televisão, realizando inclusive os efeitos sonoros.

Ana Clara chegou bem, nesse dia, e apenas começou a chamar pela mãe após um longo tempo, mais inclusive perto do final da tarde. Seu choro pareceu afetar pouco o comportamento dos demais.

Marta, após desenhar um pouco, se retirou para brincar com os blocos de madeira, fazendo um empilhamento destes, criando várias pequenas torres, ou então reunindo-as em uma torre maior. Gustavo, dessa vez em posse do martelo, sentiu o ímpeto de derrubar a torre de Marta, que por sua vez respondeu chorando copiosamente. A professora chamou a atenção de Gustavo apenas dizendo “carinho na mãozinha”.

Observando a situação, percebi que, para alguns, a medida poderia parecer descabida, por não haver um movimento no sentido de explicar à ele que não deve fazer tais coisas, ou por não puni-lo. Comentando com a professora a respeito deste pensamento, ela respondeu que a ação dela é raramente de explicar ou punir, pois os bebês ainda não compreendem essas ações, e portanto tais medidas acabam ficando mais no vazio ainda, sem um significado claro para os bebês, apenas causando uma agitação por algo que veem como injusto, incompreensível. Além disso, a ação de Gustavo, por exemplo, é entendida, nesse contexto, como algo que lhe é um ímpeto, e não algo planejado com o objetivo de machucar ou prejudicar o outro. Entendendo as ações dos bebês desta forma, pensam que uma punição seria uma medida contra um algo que seria quase um reflexo de um bebê, por serem ações cuja realização fazem parte de seu processo educativo. Seria uma punição travestida de ação educativa contra uma atitude negativa. Quando a professora interpreta que um dos bebês faz algo já consciente das consequências, como bater no colega por querer alguma coisa, ela faz um movimento no sentido de separar os bebês, afastá-los, para evitar que se repita. As mesmas atitudes são tomadas com as crianças pequenas, mas a professora já lhes diz mais, explicando mais.

A professora, durante o tempo em que os bebês chegavam, sentou-se para terminar de costurar um cavalo de tricô. No dia seguinte seria aniversário da Lua, e o presente dado na celebração feita na escola seria esse cavalinho. Cada ano um presente é escolhido, nessa escola, e são todos feitos manualmente pela professora e assistente. O presente é feito parcialmente em sala, sendo geralmente terminado em casa. Principalmente quando se está fazendo algo como um boneco humano, certas etapas não são realizadas na frente da criança, pois elas veem o boneco como um igual à elas, e alguns se assustam em ver olhos sendo costurados, por exemplo. O cavalo estava já quase pronto, faltando poucas etapas. Mas a professora não pôde continuar a costura por muito tempo, pois Ana Clara começou a demandar pela mãe novamente, e ela então pegou a bebê no colo.

Para não ficar com apenas Ana Clara no colo, já que alguns outros começavam a almejar a posição, a professora iniciou uma brincadeira, que envolvia uma música. Cantando sobre um barco, e os eventos que ocorriam com ele (vento forte, onda, terminando com ele virando), a professora fazia movimentos com o bebê ou crianças que estava no colo, condizentes com a letra da música – assoprando, usando os joelhos para movê-lo para cima e para baixo, segurando nas mãos para puxar ligeiramente para a esquerda ou direita, terminado deitando o bebê com a cabeça para trás. A brincadeira gerou muitas risadas, e quase todos quiseram participar.

Observei que alguns praticamente se jogavam para trás quando chegava na hora do barco “virar”, ficando algum tempo nessa posição. Outros se agarravam fortemente à mão da professora e iam somente até um ponto, receosos. Ana Clara, por exemplo, chegou a erguer o corpo, de forma a não ser levada para trás. Coincidentemente, percebi que esses eram os mesmos bebês cuja locomoção ainda era cautelosa. Isso se devia, disse a professora, ao fato de que ainda estão se delimitando no espaço, compreendendo os limites de seus corpos. A noção de lateralidade, por exemplo, ainda não está totalmente desenvolvida. É o bebê que, em uma brincadeira de se esconder, fica de costas para a parede imaginando estar escondido, por não ver o que está acontecendo atrás de si – portanto, quando deixa de ver um local, este por consequência também não o estaria vendo, não existindo mais nada às suas costas.

A brincadeira não foi feita por muito tempo, pois, como a professora disse, de outra maneira ela ficaria sentada ali o dia inteiro, pois demorariam a se cansar. Ainda assim, ela só parou quando todos que queriam brincar haviam ido no mínimo duas vezes. Gustavo, por sua vez, estava agitado. Quando qualquer coisa que desejava estava sendo utilizada por outro bebê ou criança, como os cavalos de balanço, Gustavo batia neles com uma cesta de vime. Os outros tinham reações mistas, alguns chorando imediatamente, outros esperando ver o rosto da professora antes de chorar ou continuar a brincar, mas algo todos tinham em comum: não paravam de brincar (o que resultava em Gustavo batendo neles novamente). Prevendo que a situação estaria se agravando em breve, a professora tentou retirar Gustavo de perto dos bebês que estava machucando, alguns, como Thomas (um ano), muito menores do que ele. Gustavo gritou, estendendo-se rijo no chão, de forma a impedir que ela o levasse ao cesto. Eventualmente ela conseguiu leva-lo, permanecendo ele nem um segundo ali, o que faz com que ela o recolocasse no cesto algumas vezes.

Gustavo empurrou o cesto para cada vez mais longe, gritando. A professora não se abalou com isso, e passados alguns minutos, somente empurramos o cesto de volta ao seu local, pois Gustavo já encontrara outra brincadeira, que não envolvia nada que estivesse em posse de outro bebê ou criança – pegara os trens de madeira, um de seus brinquedos favoritos na sala.

A professora então sugeriu uma nova brincadeira, que seria o túnel. Me chamou para segurá-lo com ela, pois é uma atividade que exige dois adultos. O túnel é um pedaço de uns quatro metros de comprimento de ribana (o tecido de malha utilizado para fazer o punho e barra em casacos de moletom). É de um tom rosa semelhante também ao das paredes das salas Waldorf. Basicamente, o adulto segura uma ponta do túnel com as mãos e os pés, abrindo o tecido em um formato triangular – os dois pés pisando no tecido, afastados um do outro o suficiente para um bebê passar pelo meio e entrar no túnel, e as mãos segurando em cima, puxando, para abrir o tecido e facilitar a entrada – e o outro adulto faz o mesmo na outra extremidade. O tecido é apertado, a circunferência é pequena, e passar por ali não é fácil.

O túnel é uma atividade que seria indicada para bebês e crianças que sentem uma hipersensibilidade ao toque, mas que precisam de algo mais

profundo (nesse caso, o tecido aperta o corpo de uma forma que é agradável a eles). Também indicam, disse a professora, por outros vários motivos, principalmente por esse trajeto, no tecido dessa cor, ser semelhante ao processo de nascimento do bebê. Seria algo confortável, que ao mesmo tempo daria uma nova força ao bebê, ao vencer algo tão difícil.

Independente dos motivos, o fato é que os bebês tinham muito interesse pela atividade. Francisco passou inúmeras vezes, demonstrando adorar a atividade. Marta começou a entrar e desistiu algumas vezes, até enfim passar por completo. Gustavo também ficou na boca do túnel, ameaçando entrar por um longo tempo, até que começou a entrar mais fundo e retornar ao começo, cada vez indo um pouco mais longe. Eventualmente, ele conseguiu atravessar, e após isso repetiu diversas vezes o trajeto, sem parar no meio, sem mais receio.

Helena mostrou interesse, mas apenas observou por muito tempo. Quando resolveu tentar entrar, Gustavo, do lado de fora do túnel, segurou sua cabeça, fazendo com que se assustasse e retornasse ao início, chorando. Felipe (um ano) assistia, se divertindo a cada vez que algum saía pelo outro lado, mas não tinha muito interesse em tentar atravessar (pelo menos não por dentro – do lado de fora, ficava passando constantemente por cima do túnel, atrapalhando um pouco aqueles que estavam dentro). Marta passou mais uma vez, mas quando já chegava ao final, Gustavo pisou no túnel, de forma a impedir que fosse em frente (por curiosidade, era claro em seu rosto), assustando Marta. Ela tentou engatinhar de costas para o começo do túnel, mas percebendo, quando Gustavo foi retirado, que estava mais próxima da saída do que da entrada, foi em frente, chorando, e não quis mais participar.

Quando Francisco tentou trazer uma cadeira para próximo do túnel, a professora lhe disse que não o fizesse, e percebeu que deveria passar para outra coisa, pois essa atividade já havia cumprido seu papel, e os bebês indicavam que já haviam cansado tentando criar outras brincadeiras. Em relação às brincadeiras com cadeiras, recordo agora que, em todos esses dias, Felipe havia demonstrado predileção pela atividade de subir e descer das cadeiras. Thomas, de idade próxima, também gostava de subir nas cadeiras.

Como estava novamente um dia com sol, a professora resolveu leva-los para o deque. Também como no dia anterior, amarrou alguns panos como

casulos. Permitiu também que trouxessem os outros panos para brincar. Os outros brinquedos da sala não são levados para fora geralmente. O motivo para tanto é que acreditam que devem-se realizar atividades diferentes nos espaços diferentes, de forma que as crianças saibam que existem brincadeiras diversas pelas quais ansiar em cada local. No deque, a preferência é pelos panos, podendo ser levado para fora mais algum brinquedo dependendo da situação (por exemplo, se um bebê que raramente brinca tiver selecionado um objeto, retirá-lo poderia resultar em choro, ou em um bebê apático, não brincando com mais nada disponível).

A professora pegou um dos panos maiores para me ensinar uma brincadeira que as crianças adoram. Ela colocou o pano estendido no chão, para que algum sentasse nele. Depois disso, segurou firme, enrolando em sua mão duas pontas do pano, e me pediu para segurar as outras duas. Assim, levantamos o pano, erguendo o bebê do chão uns trinta centímetros, e, cantando novamente a música do barco, passamos a balançar levemente de um lado para o outro. A brincadeira terminava com o pano sendo colocado devagar no chão.

Várias crianças quiseram brincar, algumas se sentando mais no meio do pano, outras preferindo se sentar mais na ponta. Quando foi a vez do Gustavo, no momento em que erguemos o pano ele se colocou de pé, aparentando receio. Então, seguindo a indicação da professora, retornamos o tecido ao chão, e então ela o enrolou no Gustavo. Ele ficou assim, enrolado, por um bom tempo, dessa vez aparentando conforto.

A arrumação da sala foi realizada pela assistente conosco fora, assim como no dia anterior. Entramos apenas quando ela havia terminado, e guardamos então os panos, depois indo para o banheiro. Nesse dia a professora optou por não fazer roda, pois havíamos ficado muito tempo nas atividades de brincadeira, e as crianças já haviam falado várias frases que indicava que estavam com fome. Fomos ao banheiro lavar as mãos, e depois para a mesa, para o lanche.

O lanche nesse dia era torta de milho, além das frutas. A banana estava consolidada como a fruta preferida da turma. A maçã, curiosamente, vinha sendo menos comida com o passar dos dias. Percebi que Marta copiava a atitude com relação aos alimentos daquele mais próximo dela, Otávio. Como ele recusou a

maçã, ela também o fez, apesar de nos outros dias ter demonstrado grande apreço pela fruta. De mesma forma imitava os outros comportamentos, como quando Otávio bateu as mãos na mesa: tornou-se uma brincadeira para ambos.

Esse também foi o primeiro dia em que vi Ana Clara comendo. Ela experimentou a banana. Era claro, pela sua atitude, que ela tinha o costume de comer frutas em casa, e que sua recusa até o momento se devia a não querer se entregar à escola, como se, ao participar de algo, ela estivesse desistindo de sua batalha. Após comer a banana, apesar de continuar recusando o resto do lanche, pareceu relaxar um pouco, e se permitiu rir com os colegas, e mais tarde conseguiu brincar com alguns objetos, como um bule de chá.

Um aparte a respeito da banana: ela é servida em rodela, com a casca. A professora inicia a retirada da casca, mas são os bebês e as crianças que a terminam. Nenhum deles demonstrava dificuldade em realizar esse movimento.

Com o término do lanche, retornamos ao banheiro para a escovação. Antevendo que Gustavo repetiria sua ação do dia anterior, a professora me pediu para colocar um pano no chão, já o empurrando rapidamente para baixo dele assim que virou o copo de água. Com o pano, ele se viu impossibilitado de escorregar na água, e passou a escovar os dentes, pela primeira vez na semana. Os outros bebês e crianças interagiram de forma diferente nesse dia, pois a professora não levou todos ao mesmo tempo para o banheiro, deixando alguns na sala com a assistente. A interação mais interessante que observei ocorreu entre Felipe e Thomas. Felipe apontava para as flores nos azulejos das paredes do banheiro e ria, falando no linguajar próprio de bebês, que para os adultos parece não fazer sentido. Entretanto, Thomas parecia compreender, e interagia com Felipe, rindo também, apontando para outras flores, e respondendo com balbucios também, apesar dele já saber falar. Sinto que observei um contato praticamente poliglota entre os bebês.

Após todos serem trocados, a professora deu uma massinha diferente para que brincassem. Essa massinha é feita de argila e cera de abelha, portanto ela possui um cheiro muito agradável, e sua textura é mais firme, exigindo dos bebês um esforço manual maior para que fique macia o suficiente para a modelagem. A brincadeira com a massinha foi muito variada. Francisco fez um boneco que disse ser sua mãe, mas Otávio insistiu que seria um trem, levando

o colega ao choro. Quando a professora disse que estava muito bonita a escultura da mãe, Otávio rapidamente pediu desculpas, dizendo que apenas tinha achado que parecia um trem. Ele parecia sentir uma agonia muito grande, e uma necessidade de encontrar palavras para explicar que sabia ter errado, sem, entretanto, saber que palavras seriam essas. Sua frustração com seu vocabulário ainda pequeno foi resolvida com o perdão de Francisco, que dividiu um pouco de sua massinha restante com ele. Vale notar que essas atitudes vinham totalmente dos bebês, não sendo instigadas nem estimuladas pela professora, que apenas observava à distância.

Dia 02/10:

Na quinta feira, tive a sorte de poder acompanhar um aniversário. Essa data é comemorada de uma forma muito diferente nas escolas Waldorf, e a chance de poder observar a festa na turma de maternal foi providencial.

Novamente, quando cheguei na escola, as crianças estavam desenhando. A professora me disse que gosta de iniciar com o desenho pois a atividade acalma os bebês e crianças que chegam, ajuda a acordar aqueles estavam dormindo, e porque mais tarde é impossível realiza-la, por não haver tempo. A professora e a assistente estavam desenhando também nesse dia, sendo que a professora estava continuando o que havia começado no dia anterior.

Ana Clara estava quase totalmente enturmada. Ainda que reclamando bastante, não mais chorava. Sua calma transpareceu na turma. Os outros bebês pareciam se sentir mais tranquilos, e começaram a interagir mais com ela. Ainda assim, Ana Clara pedia uma atenção maior da professora, mais focada nela.

A professora se sentou em uma cadeira com Ana Clara no colo, para terminar de fazer o presente de aniversário. Não muito tempo depois de ter começado a fazer o acabamento de crochê, a mãe de Lua chegou com o bolo e sucos para a festa. Com ela, havia trazido sua cunhada, que tem uma filha da idade de Lua, para que visitassem a escola. A professora acolheu Lua, que não queria ficar, e pegou o bolo e os sucos. A visita foi encaminhada para a dona da

escola. Lua chorava muito, e não compreendia que era seu aniversário, querendo ficar com a mãe e a tia. A professora a pegou no colo, levando Ana Clara às lágrimas, por não querer dividir a professora.

A visita retornou à sala pela outra porta da sala, dessa vez acompanhada da dona da escola, que lhe explicava detalhes do funcionamento do espaço. A presença de muitos adultos na sala pareceu deixar os bebês em ponto de ebulição. Percebendo, a dona da escola se retirou logo da sala, com a visita. Os bebês se acalmaram aos poucos, exceto por Lua. A professora me pediu para auxiliá-la a amarrar um sling em seu corpo para que pudesse ter as mãos livres, e ainda assim ter Lua em seu colo, até que se acalmasse. Dessa forma, ela terminou de fazer o cavalo de tricô, guardou-o em um pacote, e pode dar atenção aos outros bebês também. Lua parecia cair no sono, mas quando a professora tentava desamarrar o sling para colocá-la em um cesto, a bebê acordava e chorava.

Francisco empilhou os bloquinhos de cera sobre seu desenho. Estava tão empolgada em criar um trem com os bloquinhos, com o auxílio de Wesley, que perdeu o equilíbrio e caiu da cadeira. Entretanto, apenas levantou-se e empurrou a cadeira para mais próximo da mesa, e tornou a se sentar, mantendo todo o tempo seus olhos em sua criação, demonstrando um foco extraordinário.

Wesley retornava nesse dia à escola, tendo estado vários dias com sua mãe em casa. Seu comportamento inicial parecia mais tranquilo do que na segunda, mas logo uniu-se às outras crianças e começou a inspirar brincadeiras mais agitadas, ainda que trouxessem muito entretenimento para os que participavam (em geral, era apenas um exercício de grito). Gustavo não se juntou em nenhum momento à Wesley, preferindo brincar sozinho com os trens de madeira.

Houve uma breve ida ao deque, quando a professora quis arrumar a sala para o aniversário. Thomas demonstrava algum interesse pelo meu novelo de lã, ficando próximo à mim, ainda que principalmente por não conseguir brincar com os outros bebês e crianças maiores que ele.

A comemoração do aniversário de Lua começou com a roda. Ao invés das músicas de Micael, foram cantadas as músicas de aniversário. A roda conta a história da escolha da criança em descer para a Terra, e sua passagem pelas

estrelas, pela Lua e pelo Sol, que davam presentes (no caso, uma capa e uma coroa de feltro, sendo que essa poderia ser levada para casa pela criança, para que no próximo ano ela pudesse utilizar novamente, sendo feitos os ajustes necessários pela professora para que coubesse ainda).

A roda foi feita com Lua ainda em seu colo, se acalmando ao perceber que a celebração estava sendo feita para ela. A roda para o jardim é mais longa, e envolve um teatro, mas para o maternal, apenas uma música é cantada, e o bebê é presenteado pela professora com a coroa e a capa. Lua se recusou a usar a coroa, mas aceitou colocar a capa. Ainda cantando, seguimos para o banheiro.

Já na mesa, para o lanche, a professora brevemente contou a história da vinda de Lua para a Terra. Primeiro deu as frutas, para depois servir o bolo integral de banana que a mãe de Lua havia feito. Mateus é criado pelos familiares em uma alimentação vegana, portanto não pôde comer o bolo. Como a turma do jardim não tinha uma comemoração no dia, o assistente havia feito lanche para eles, que era um pão de queijo vegano (sem queijo, obviamente, sendo em essência um pão de polvilho). O assistente havia trazido para a turma do maternal um prato com esses pães, que foi o que Mateus pôde comer. Ainda assim, ele pediu bolo algumas vezes, e a professora apenas lhe dava os pães. Como ainda é pequeno, ele os comia sem fazer questionamentos.

Gustavo, durante o lanche, gritava e batia as mãos na mesa, o que era apenas contido, e então começou a bater nos colegas ao seu redor. Após perceberem que ele não iria parar, decidiram que talvez fosse melhor retirá-lo da mesa – principalmente porque não estava comendo, e apenas atrapalhando a alimentação dos outros. Gustavo não permitiu ser retirado, gritando. Foi colocado no cesto e retornou à mesa antes mesmo da assistente. A professora pediu que ela insistisse, levando-o para o cesto quantas vezes fosse necessário até que ele entendesse que deveria ficar ali por um tempo. Ele enfim ficou, reclamando muito, por quase um minuto, depois do qual retornou à mesa sozinho, mas com a permissão da professora (uma permissão emitida com o olhar que trocaram, mas não com palavras). Ele não tornou a bater nos colegas.

Lua apagou a vela, ao fim do lanche. A música tradicional de aniversário não foi cantada, tendo outras em seu lugar (das quais, por serem diferentes das

geralmente cantadas na turma de jardim, não tenho lembrança, já que não pude estar tomando nota dos eventos).

A troca foi realizada de uma forma diferente, com vários bebês permanecendo na sala com a professora, sendo trazidos aos poucos. A assistente fez a troca nesse dia. Observando as relações que tinha com os bebês, percebi que ela era ainda mais cautelosa que a professora, fazendo a troca com muita calma e paciência.

A brincadeira após o lanche seria feita no deque, pois o parque estava muito molhado. A professora permitiu que os cavalos de pau fossem levados para fora. Ana Clara conseguiu brincar bastante com Marta – não exatamente juntas, mas próximas – até começarem a brigar pelo bule de chá. A disputa foi vista como um sinal de que Ana Clara enfim se integrava à turma, inclusive por sua atitude desafiadora, ao não desistir da posse do bule. Marta chorou por um longo tempo, mas Ana Clara não largou o bule até outra atividade lhe chamar mais a atenção.

Essa atividade, na verdade, era a observação de Thomas, que havia tentado brincar no cavalo de balanço, mas havia sido empurrado por Wesley, que queria brincar também. Thomas chorava, e Ana Clara, intrigada, resolveu cuidar dele, passando sua mão em sua cabeça, e repetindo palavras que a professora havia lhe falado ao longo da semana, para que não chorasse. Thomas ficou surpreso com o cuidado. Ana Clara aproveitou também para lhe beliscar as bochechas, algo que várias crianças tentaram fazer ao longo das observações, devido, provavelmente, ao fato de serem realmente grandes. Com o choro e a reprimenda da professora, tentando retirar Ana Clara de perto do Mateus, a menina respondeu dando um beijo no outro, e colocou suas mãos ao redor do rosto dele, dizendo: “Tá?”.

A professora aproveitou um dos panos que não havia amarrado como casulo para sugerir uma brincadeira. Colocou o pano no chão assim como no dia anterior, esperando alguma criança sentar nele. Segurou com as mãos duas pontas, e então, cantando a mesma música sobre o barco, passou a puxá-lo pelo deque, arrastando no chão. As crianças pareceram adorar a brincadeira, até um deles não querer mais sair. Francisco empurrou o pano para o lado, e Marta o

pegou e o levou para um dos casulos, onde o guardou. Cuidar de objetos dentro do casulo parecia ser uma atividade que a agradava muito.

Lua não utilizou sua coroa em nenhum momento, mas pareceu gostar da capa. Não chorou mais também, parecendo estar mais feliz com o encaminhamento do dia, já que, afinal, era uma celebração para ela (ainda que não parecesse compreender ainda o conceito de aniversário).

Dia 03/10:

O último dia de observação se iniciou como todos os anteriores, com a atividade de desenho sendo realizada. Já nos primeiros minutos, Gustavo repetiu a fala que fizera na quarta-feira, a respeito das folhas de papel, quando erguidas, se assemelharem à tela de uma televisão. Dessa vez, os outros que desenhavam não pareceram escutar o que ele havia dito.

Thomas, quando chegou, se colocou a me observar, sorrindo timidamente quando eu retribuía o olhar. A professora o colocou na cadeira para desenhar. Ele pouco olhava para o papel, riscando levemente com o giz, mais preocupado em observar os outros bebês na mesa. Havia nesse dia uma menina que não havia vindo durante toda a semana, pois estava doente. Gabriela era a menina mais velha da turma, com quase três anos, e a mais eloquente também, expressando todas as suas ideias e frustrações. Ela havia chegado um pouco manhosa, não querendo deixar o colo da mãe, e foi colocada na mesa para desenhar, ainda reclamando um pouco. Não muito depois, ela virou a folha, para desenhar no outro lado, e atingiu seu próprio olho com a ponta – que, mesmo cortada em um formato arredondado, pareceu machuca-la.

Gabriela chorou fortemente, e a professora lhe pediu que mostrasse o olho. Após verificar que não houvera nenhum corte, nem outro machucado mais aparente, pediu para a bebê fechar o olho, e, passando a mão suavemente em movimentos circulares, cantou uma música em espanhol, com um pedido de cura (“se não sanara hoy, sanara mañana!”).

Francisco, cansado de desenhar, pegou um brinquedo novo que havia na sala. Na verdade, o brinquedo havia sido confeccionado por mim e dado à

professora, como um agradecimento pela possibilidade de poder ter realizado a observação na sala dela. As crianças, até o momento, haviam ignorado o brinquedo (uma ovelha de pelúcia, com patas de feltro), que eu havia colocado na sala já na quarta-feira, pois queria observar o descobrimento do novo brinquedo. Pude, então, ver Francisco ser o primeiro a pegar a ovelha, a descobrir que ao mexê-la para cima e para baixo ela fazia um barulho (por conta de uma caixa de fósforo com uma bola de gude que coloquei dentro do recheio). Também acompanhei a curiosidade crescente nos olhos dos bebês, que observavam Francisco, como se indagando o que seria aquilo em suas mãos. E pude presenciar o primeiro conflito, no qual Gustavo saltou sobre Francisco para tomar a ovelha de suas mãos.

A disputa foi resolvida pela primeira vez pela desistência de Gustavo. Curiosamente, ele parecia relutante e receoso em tentar puxar o brinquedo das mãos do colega. Após a desistência de Gustavo, Francisco também perdeu interesse na ovelha, e se encaminhou para o armário no qual a professora havia guardado seu desenho. Ele abriu o armário e, percebendo que não conseguia alcançar o desenho, chamou a professora para ajudá-lo. Entretanto, Francisco mudou de ideia, e resolveu que não iria mais desenhar em seu próprio desenho, mas sim ajudar os outros bebês com os deles.

Durante esse tempo, Ana Clara tinha chegado, e tomou seu lugar no colo da assistente, ficando bem ali, sem chorar. Felipe, por outro lado, chegou chorando, e apenas após ficar um tempo sentado na mesa se acalmou a começou a desenhar. Ana Clara saiu do colo da assistente e se sentou à mesa também, observando os colegas. Após alguns minutos, ela pediu uma folha de papel e desenhou por algum tempo.

Quando Felipe cansou de desenhar, foi brincar com o cavalo de balanço, mas também não permaneceu na atividade por muito tempo. Retornou à mesa para brincar de pular da cadeira. As brincadeiras desse gênero são permitidas nas escolas Waldorf. Em algumas escolas, inclusive, colocam colchões no chão da sala para que as crianças caiam em uma superfície segura, e para que também possam rolar, dar cambalhota, entre outros. A professora da turma não permite que subam na mesa onde comem para pular, mas a outra mesa, menor, é permitida. Felipe escolheu pular de uma cadeira.

O bebê ficava de pé na cadeira, rindo, e em seguida se sentava nela, rapidamente, e escorregava para fora dela. Essa era a forma que havia encontrado para pular, já que não tinha ainda a capacidade, ou talvez coragem, de pular de pé. Sua diversão era contagiante, e vários bebês, como Thomas, pararam de desenhar ou brincar para observar. Thomas havia parado de desenhar a algum tempo, e voltara a observar a minha atividade de tricô. Quando o novelo rolou da cadeira ao meu lado para o chão, Thomas recolheu e me trouxe, chamando-o de “bola”. A partir desse momento, ele ficou atento ao novelo, aguardando que caísse novamente. Quando isso ocorreu outra vez, ele me trouxe rapidamente, repetindo a palavra “bola”, empolgado.

Otávio e Francisco estavam desenhando juntos, mas ambos pareceram se ressentir da participação um do outro no desenho colaborativo. Acabaram desistindo de desenhar, e indo procurar novos brinquedos.

A mãe de Berenice chegou com a bebê no colo, dormindo. Ela então entrou na sala e a colocou em um dos cestos, onde a bebê ficou dormindo ainda por cerca de vinte minutos, apesar dos altos barulhos feitos pelos outros bebês. Marta, quando chegou, demonstrou estar muito cansada também, e após um breve choro manhoso, foi colocada no outro cesto, onde dormiu.

A professora se sentou em uma cadeira com Gabriela no colo, pois ela ainda estava reclamando do olho. Ela então iniciou uma brincadeira, cantando uma música, na qual, mexendo os joelhos para cima e para baixo, simulava o galope de um cavalo:

*“Toc, toc, toc, vamos a São Roque;
Ver a moça bonita que usa capote;
Pra ir mais ligeiro,
Vamos a galope?
Pocotó, pocotó, pocotó”*

Gabriela, gostando da brincadeira, logo parou de chorar. Várias crianças participaram também, até a professora delicadamente se levantar, encerrando assim a atividade.

Saímos para o deque, levando novamente os cavalos, como no dia anterior. Berenice havia acordado, e, após um estranhamento inicial (ainda maior pois não vinha desde segunda para a escola), logo tomou seu lugar em um dos

cavalos. Berenice, apesar de pequena, demonstrava ter muita força e determinação, não permitindo que ninguém a retirasse do cavalo – na verdade, ela parecia ser realmente o único páreo para Gustavo, pois quando ele tentou retirá-la a força, ela o agarrou pelos cabelos e não soltou até a professora intervir.

A sala foi organizada pela professora, que ficou dentro com alguns dos bebês. Ana Clara, a todo tempo, tentava fechar a porta da sala. Ela demonstrava certa aflição na porta estar sempre aberta, e, em sua ânsia em fechar, algumas vezes quase fechou também o dedo de colegas.

Entramos para lavar as mãos, e fomos para o lanche. Após as rimas e histórias contadas, a professora passou a servir o lanche. Em todos os dias da semana, é pedido aos familiares que tragam frutas. Quando eu trabalhava na escola, o pedido era que isso fosse feito nas terças, mas agora os pais mandam a qualquer dia. A ideia é que, ao escolher com os familiares uma fruta, as crianças se envolvem nas escolhas de sua alimentação. Ao trazer para a escola, sentem uma responsabilidade e um orgulho, gostando de contar aos colegas que a tal fruta fora trazida por eles. Durante a semana, uma criança havia trazido uma carambola, e outra uma manga. Outros dois ainda haviam trazido maçãs. E, na sexta-feira, houve uma grande coincidência, e vários haviam trazidos maçãs, sendo que a professora tinha, no pote, seis maçãs para servir, além de bananas e uma manga.

Ela contou que nas sextas ela dá a maçã sem casca (diferentemente do resto da semana). As crianças são mais acostumadas, em casa, a comer frutas sem casca, e, portanto, quando começou a servir os pedaços nesse dia, a fruta foi mais comida do que nos anteriores, inclusive por bebês que em outros dias recusavam, ou comiam apenas parte. A professora disse que este é o motivo pelo qual deve insistir nos outros dias: para acostumá-los, já que teriam uma ingestão muito reduzida de fibras normalmente.

O lanche era composto também por um bolo vegano de maçã e banana. O bolo foi comido com avidez pela maioria, mas principalmente por Thomas. Ana Clara também experimentou o bolo. Até então, havia apenas comido algumas frutas, mas não havia experimentado as outras comidas (com exceção do bolo de aniversário).

Após o lanche, a professora seguiu para o banheiro com os bebês. Ao invés de descermos para o parque, ficamos no deque, possibilitando que os bebês brincassem mais com os cavalos. A professora também montou os casulos novamente. Dessa vez, Marta quis ficar dentro do primeiro que foi montado por um longo tempo. Ana Clara e Otávio também queriam, então a professora montou outros. Quando enfim colocou Ana Clara em um deles, a menina logo queria sair, ficando em pé nele. A professora ignorou por um tempo os pedidos para sair, pois estava lidando com algumas situações de disputa pelos cavalos de balanço. Ana Clara começou a tentar sair sozinha, conseguindo retirar uma perna. Quando me viu, pediu ajuda. Seguindo a direção da professora, disse apenas que ela já havia conseguido tirar uma perna. Com isso, Ana Clara começou a retirar a outra, conseguindo em pouco tempo. Apesar de um pouco indignada por não ter tido seu pedido satisfeito, pareceu exultante por ter conseguido sair sozinha.

Berenice voava em seu cavalo, exigindo que a professora cantasse para que galopasse mais devagar. Quando a assistente terminou de fazer algumas outras trocas, entramos novamente, e a professora deu massinha para as crianças. A brincadeira foi sendo apreciada, até que alguns, como Thomas, começaram a colocar na boca. Thomas cuspiu fora, ao ter sua atenção chamada, mas Berenice talvez tenha engolido um pedaço.

Os familiares começaram a chegar. Enquanto ia se esvaziando a sala, Marta pegou a ovelha que eu havia feito. O brinquedo, visto como novo, foi sendo passado de mão em mão, e uma pequena batalha por ele foi instaurada. Também foi resolvida logo, quando Gabriela ficou com ele por um tempo maior, e as outras crianças perderam o interesse.

Entreguei nesse momento a entrevista à professora, para que fizesse e me entregasse no dia seguinte, quando iríamos nos encontrar. Dessa forma, encerrei a semana de observação na escola.

5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

A entrevista³⁴ realizada com a professora seguiu um formato diferenciado pela impossibilidade de retirá-la do contexto da sala por alguns minutos que fosse. Levando consigo as folhas, com os espaços nos quais deveria escrever as respostas, a professora teria mais tempo para refletir sobre o que colocaria. Apesar de apreciar, enquanto pesquisadora, a espontaneidade das respostas dadas em entrevistas realizadas ao vivo, com gravador, também penso que a possibilidade de responder sozinho a um questionário, e não ter de se preocupar em ver a reação do pesquisador às respostas, pode levar a uma posição de maior tranquilidade e igual veracidade.

A entrevista trouxe dados que me levaram a lembrar os meus anos enquanto professora nesse universo, e certas comparações surgiram como que inevitavelmente, como em relação ao fato dessa professora ser mais velha (45 anos) e ter dois filhos quase adultos. As outras professoras com que trabalhei, em sua maioria, também eram mães. Os filhos dessa professora não estudaram em escola Waldorf, o que levava a crer que seu contato com a pedagogia havia sido mais recente.

A professora diz ter realizado magistério, curso superior (que, apesar dela não ter especificado, foi feito em Pedagogia na FALEC, como me contou após ter entregue a entrevista, lembrando-se de que não havia colocado essa informação), e também curso Waldorf. As escolas, geralmente, colocam como um dos requisitos que a professora tenha feito a formação Waldorf, ou que obrigatoriamente venha a fazê-la enquanto estiver trabalhando, e que continue a estudar: a formação continuada, mesmo que apenas dentro do âmbito dos estudos sobre a pedagogia Waldorf e a Antroposofia, é estimulada, dessa forma.

Comprovando que seu contato com a pedagogia é recente, a professora respondeu que trabalhava com pedagogia há 14 anos, e a apenas sete com a pedagogia Waldorf. Como seu filho mais novo tem 17 anos, percebemos que sua busca pelo estudo ocorreu após ter se casado e tido filhos.

³⁴ A entrevista completa está como anexo 1.

Em relação ao motivo pelo qual abandonou a pedagogia tradicional para trabalhar com a Waldorf, respondeu:

“Escolhi a pedagogia Waldorf por respeitar a individualidade do ser humano, e que em cada fase do desenvolvimento estão contidas etapas, gerando a dualidade eu-mundo. ‘A coisa mais importante é estabelecer uma educação onde seres humanos possam aprender, uma vez mais, como viver um com o outro’ R. Steiner.”

Sua resposta combina com os princípios básicos da pedagogia Waldorf, que dizem respeito à uma educação humanitária, que visa educar cada ser como único, mas com foco no estabelecimento de relações harmoniosas entre humanos. A educação infantil, no contexto Waldorf, é um espaço que surge justamente para o desenvolvimento da criança com base nas interações travadas, no relacionamento com os outros.

Sua resposta com relação a quem é o professor Waldorf evidenciava um linguajar mais próprio da Antroposofia:

“[...] a antropologia espiritual e pedagógica”, “o equilíbrio físico/espiritual na educação”, etc.) [...]”

Pode-se retirar disso que ela acredita que o professor Waldorf deve ser alguém que busca estar equilibrado em todas as suas dimensões, já que sua prática educacional irá refletir sua organização ou desorganização interna.

Esse ponto de vista foi reafirmado na sua próxima resposta:

“[...] é comum o professor estar permanentemente questionando sua atuação e buscando sempre a sua autoeducação meditativa ao seu próprio respeito”.

Ela ainda coloca como prática a não ser realizada na escola Waldorf a alfabetização antes dos sete anos, que talvez seja realmente a maior luta dos professores de maternal e jardim, nadando totalmente contra a maré que incentiva práticas alfabetizadoras.

Sua escolha pela educação de bebês e crianças bem pequenas parece ter sido, na verdade, um feliz acaso, no qual pôde encontrar a faixa etária que mais a agradou:

“[...] me identifiquei com a pedagogia (Waldorf) e idade – a qual estou até hoje”.

Mas talvez o dado mais interessante tenha sido a escolha que fez ao resumir em uma palavra a sua prática com bebês. A palavra que utilizou, a escrevendo em caixa alta, foi “VENERAÇÃO”. Admito que, após passar cinco dias a acompanhando de perto, não penso em uma palavra melhor que indique sua relação para com os bebês.

6 UMA COMPARAÇÃO TEÓRICA, EM VISTA DA PRÁTICA

O objetivo deste capítulo é, enfim, explicitar as relações que podem ser traçadas entre o campo da pedagogia Waldorf e o da produção científica acerca da educação de bebês. No capítulo dois, tratamos dos pormenores que permeiam a educação Waldorf, explicando os motivos, dentro das especificidades da Antroposofia, para as escolhas metodológicas que são feitas nas escolas. Durante o capítulo quatro, a intenção foi trazer uma explicação um pouco mais detalhada dos eixos que são percebidos na produção dos pesquisadores do campo da educação de 0 a 3 anos. E o capítulo cinco tentou trazer, com a riqueza com que foi apresentada e presenciada, os relatos da observação em uma escola Waldorf. Agora, procurarei retomar as situações observadas para então demonstrar essas relações que visualizo entre os campos. Almejo o diálogo, através da visão da prática.

Retornando ao roteiro de observação, o primeiro ponto que deveria ser observado era o espaço físico da sala dos bebês e crianças bem pequenas. Esta sala apresentava as características de espaço livre para circulação de bebês assim como preconizada na literatura sobre pedagogia Waldorf. O espaço era voltado e adaptado para as necessidades dos bebês e crianças pequenas. Os tapetes fofos permitiam que os bebês ficassem no chão, que se locomovessem assim como desejassem. Havia limites impostos pela professora, mas apenas tendo em vista a segurança dos bebês.

Esse espaço, em diálogo com as indicações da pedagogia Waldorf, era acolhedor, com uma temperatura agradável, e cheio de objetos direcionados para os bebês. Estes objetos possuíam texturas diferentes, cheiros diferentes, e até temperaturas diferentes (como a diferença entre uma boneca de tricô, quente, que absorve rapidamente a temperatura do corpo do bebê, e um bule da lata, frio, liso). Com isso, os bebês podiam experimentar sensações novas, agradáveis ou não ao toque. Da mesma forma tinham contato com o fogo da vela durante o lanche, com a água durante a lavagem das mãos (na qual era permitido que ficassem um longo tempo com as mãos embaixo da torneira), com a areia no parque, e até com barro quando este é presente no jardim.

Experimentam a massinha de argila, manuseiam todos os alimentos, pondo os dedos dentro da xícara de chá, e sentindo fisicamente a textura das frutas, do pão, do bolo, do arroz, etc. Sentem o cheiro do giz de cera de abelha, e tem a experiência de riscar folha, mesa e cadeira com as cores múltiplas.

Surge então a pergunta: esse espaço, que permite tantas experiências aos bebês, é apenas o espaço Waldorf, com características exclusivas do espaço Waldorf? A resposta é não. Como vimos no capítulo quatro, o espaço é descrito na literatura sobre educação de bebês, por Coutinho (2002) e por Batista (2000) como um local que deve ser múltiplo, que deve possibilitar ao bebê o contato com novas experiências, no qual ele tenha a possibilidade de se movimentar livremente, de correr, pular, etc. A escola que observei disponibiliza isso, de acordo com as indicações sobre o que a Antroposofia vê como necessário para o desenvolvimento do corpo da criança.

Esse desenvolvimento do corpo, aliás, que é considerado como o foco das forças que atuam no bebê durante estes primeiros anos de vida, é o mesmo desenvolvimento que a literatura acadêmica preconiza. Como Maranhão (2000) havia colocado, as atividades de cuidado com bebês devem atender às necessidades que o bebê tem para seu desenvolvimento e crescimento saudável (p. 118). Independente dos motivos encontrados para explicar o porquê ou como ocorre esse desenvolvimento, é fato que ele é visto como central, como um dos objetivos da educação de bebês.

A união do cuidado e da educação é um dos pontos que a produção acadêmica entende como essencial para que possamos pensar em um ensino mais humano, mais benéfico para os bebês. Para isso, acreditam que a atuação do professor deve ser respeitosa, adequada à idade do bebê ou criança. O respeito ao ritmo da criança, seja em criar uma organização menos rígida do tempo, ou nas próprias atitudes que os profissionais que atuam com bebês devem ter, é uma das questões que irá assegurar um cuidado e educação de qualidade.

A pedagogia Waldorf também acredita nisso. Pensando no desenvolvimento da criança como algo que ocorre ciclicamente, com momentos muito diversos, os professores e educadores devem ter uma atuação de paciência, de reconhecimento das necessidades daqueles em seu cuidado.

Lembremos que a Antroposofia acredita que primeiro o bebê desenvolverá a habilidade de andar, depois de falar, e então de pensar. A atuação do profissional se pauta primeiramente em reconhecer a etapa na qual o bebê está, em seus primeiros três anos, e em garantir que realizará suas práticas educativas e de cuidado considerando isso. Pensando na prática da professora que acompanhei, com sua calma, com o respeito dado ao momento do bebê e da criança, sem exigir deles mais do que poderiam fazer, e ao mesmo tempo percebendo quando conseguiam fazer mais, possibilitando o desenvolvimento também de sua autonomia e da autoestima que derivam disso, analiso que ela conseguia se adequar tanto às indicações Waldorf quanto às indicações do campo acadêmico.

A professora, na forma de se relacionar com os bebês, evidenciava seguir os preceitos da pedagogia Waldorf, ao falar com eles o necessário, sem se prestar a explicações que o bebê e a criança bem pequena ainda não consegue compreender, e sendo sempre muito honesta ao se dirigir a eles (assim como Steiner indicou para a prática com o bebê que começa a falar). Ela se dirigia aos bebês, quando falava com eles, com o mesmo respeito com o qual se dirigiria a qualquer adulto. E essa prática dialoga diretamente com o que Luz (2010) colocou em suas indicações para a prática dos professores, ao explicar que com sua voz (o tom, as modulações, etc.), passam mais às crianças e bebês do que pensamos, influenciando a forma como a relação entre eles irá se pautar. Também vemos a relação entre Steiner (2010) e Corsino (2009), quando criticam a “fala infantilizada” que o adulto utiliza muitas vezes ao tentar se comunicar com bebês: ambos acreditam que a fala do adulto influencia a formação da capacidade de fala do bebê, e que uma fala que não é a padrão, adulta, atrapalha a formação da mesma.

O olhar, tal qual descrito por Guimarães (2008), era o elemento mais presente na interação entre a professora e o bebê, mais do que a fala. A relação afetiva entre as partes era visivelmente construída ali, a cada momento, quando a professora olhava dentro dos olhos do bebê ou criança e depositava ali as perguntas (“posso trocar sua fralda?”, “posso te levantar agora?”). Também era através do olhar, e não de broncas, que os bebês e crianças percebiam que haviam feito algo que não deveriam, como quando empurravam uns aos outros ou batiam. Os olhos da professora nunca eram julgadores, mas transmitiam a

realidade, e, principalmente, diziam aos bebês: “eu confio em vocês”. Os bebês e crianças, dessa forma, se construíam enquanto seres dissociados dos demais, percebendo-se, percebendo seus limites, dentro dessas interações. Isso conversa com o colocado por Maranhão (2011), a respeito da percepção que o bebê faz do outro como seu semelhante, para a eventual dissociação, através do contato que faz face-a-face com o outro (no caso, o adulto).

Com isso, observamos as interações entre os adultos e os bebês. Essa interação para a pedagogia Waldorf, como já coloquei antes, é pautada grandemente na experiência de Lóczy. Essa experiência influencia também a compreensão do cuidado e educação colocada pelos pesquisadores da área da educação de 0 a 3 anos. Não é para menos que visualizamos tantas “coincidências” na prática de um professor Waldorf e nas indicações científicas: é só nos lembramos de que estamos observando práticas que consideram o sujeito que o bebê e a criança bem pequena é, em todas as suas especificidades, em suas limitações motoras, e em seu direito à uma educação que o considere integralmente.

Para além das interações respeitadas entre professores e bebês e crianças, há também o campo das interações entre bebês e entre crianças bem pequenas. E esse campo é maravilhoso. Aqueles observados eram, em sua maioria, crianças, e não bebês, e portanto apresentavam comportamentos mais facilmente reconhecidos pelos adultos. Mas em momentos como quando dois bebês se comunicavam através de gestos e balbucios, no banheiro, essa interação entre pares revelava possibilidades ímpares de desenvolvimento para os bebês.

Todas as interações entre os bebês e crianças só eram possíveis, dentro do contexto dessa observação, por eles se encontrarem em um espaço que permitia esses encontros e as relações que construíam com base neles. Surge novamente a questão da necessidade de se organizar o espaço, e o tempo, de forma a permitir que aconteçam essas interações, nas quais os bebês e crianças se entendiam, se percebiam. Assim como a pedagogia Waldorf traz que o ser humano se constrói em contato com o outro, também o faz a literatura sobre educação de bebês e crianças.

As interações entre bebês e crianças, e entre eles e a professora ocorriam constantemente, e tinham uma característica principal: eram, em sua maioria, percebidas como brincadeiras. E as brincadeiras estavam presentes em tudo na sala. Ao cantar músicas, pegar no colo e realizar movimentos, a professora brincava e educava. Ao possibilitar que quase todo o tempo fosse direcionado à brincadeira, e principalmente à brincadeira livre, encontramos o âmago da educação de crianças na pedagogia Waldorf, e também o mesmo colocado por Bondioli (1998), e por Luz (2010), quando enunciaram os benefícios da brincadeira livre – quando Luz coloca que a brincadeira por si só auxilia no desenvolvimento da criança (p. 14), e quando Bondioli e Mantovani citam o risco de se acabar com a criatividade infantil ao professor direcionar toda a brincadeira lúdica (p. 224).

E a conexão entre a pedagogia Waldorf e a produção acadêmica se estreita ainda mais quando falamos sobre a imitação. A imitação, vista por Steiner (2010) como a atividade que o bebê que já fala e começa a pensar realizará, na brincadeira, com um valor enorme para seu desenvolvimento, para sua colocação como um ser no mundo, é vista de forma extremamente similar por Guimarães (2008), quando esta fala sobre o potencial da atividade de imitação (“[...] expansão da criança, exploração de possibilidades que brotam no contato com o outro e afetam quem imita”, p. 107). Essa noção também está presente em Vigotski (2007).

As observações permitiram que eu visualizasse a brincadeira livre das crianças, a imitação das atividades dos adultos (como quando cuidavam dos bonecos assim como eram cuidadas elas mesmas), entre outras muitas situações. Retornando ao meu roteiro de observação, o qual havia desenvolvido pensando em tanto as questões que a produção científica acerca da educação de bebês e crianças bem pequenas havia levantado, quanto características propriamente Waldorf, posso agora constatar que, exceto quanto à relação com as crianças do jardim (maiores de quatro anos) que não foi observada – ainda que tenha sido justificada a falta – todas as outras questões foram contempladas. E mais do que isso: como percebido aqui, durante a comparação da prática com os dois campos diferentes de teoria, o diálogo entre os três é possível.

Isso implica que a pedagogia Waldorf, ainda que possua motivos derivados da Antroposofia para explicar diversas de suas escolhas metodológicas, pode saber que dentro do campo da educação de bebês existem elementos que explicam e justificam suas ações. O campo acadêmico pode saber que as escolas Waldorf, ainda que possuam elementos que não são aplicáveis em outros espaços escolares, como a sua questão espiritual, entre outros aspectos, consegue aplicar na prática os conceitos preconizados pelos pesquisadores. E os profissionais que trabalham em espaços não-Waldorf e que buscam alternativas para seu trabalho, procurando realizar o que a produção científica indica, pode procurar na pedagogia Waldorf inspiração, se assim desejarem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No título deste trabalho, coloquei que falaria sobre o cuidado e a brincadeira na pedagogia Waldorf, dentro da educação de crianças de 0 a 3 anos. Isso significa que, durante as observações, tentei perceber os momentos em que o cuidado estaria acontecendo, de que forma, porquê, para quê propósito, qual a qualidade, etc. Também estaria percebendo os momentos de brincadeira, quais os objetos utilizados nela, se partia das crianças ou dos professores, entre outras questões.

Fiz essa escolha porque acredito que não se pode falar sobre educação de crianças de 0 a 3 anos sem falar também sobre cuidado: assim como os autores que falam sobre o tema – Maranhão, por exemplo – penso que o cuidado e a educação são indissociáveis, e que tentar trata-los como temas distintos resulta em uma organização caótica nas escolas e creches, que acabam seguindo regras sem sentido. No curso de formação de Pedagogia, a discussão sobre o tema possui vivacidade, com todos tentando compreender o que cabe e o que não cabe ao professor de crianças de 0 a 3 anos. Pessoalmente, devido à minha trajetória estudando esse campo, sou levada a responder: cabe tudo.

Cabe, por exemplo, a troca de fraldas, pois é durante esta que o professor poderá ter um contato privilegiado com o bebê, com a troca dos olhares, a fala direcionada, o toque, contato humano, carinho e amor. E essas são medidas educativas. A educação não está presente somente quando o professor dá uma folha de papel para uma criança desenhar. As maiores medidas educativas, pedagógicas, que devem ser tomadas com as crianças seriam, segundo toda a literatura abordada neste trabalho, tanto Waldorf quanto científica, as atividades de brincadeira. E, mais do que isso, as atividades realizadas livremente, sem direcionamento.

Este trabalho pretendia então responder duas questões principais: como se dava a prática da pedagogia Waldorf em uma escola que a seguia, observando então a brincadeira e o cuidado como eixos principais; e se existia realmente uma relação entre o descrito e efetivado na pedagogia Waldorf e o descrito na produção acadêmica. Obtive, então, respostas?

Em vista das observações realizadas, diria então que, nessa escola, a pedagogia Waldorf se dá dentro de todas as indicações feitas por Rudolf Steiner e outros autores da área que analisei. A escola, para além disso, parecia possuir uma recusa em tentar simplesmente se encaixar dentro de um padrão de funcionamento Waldorf realizado por outros espaços, mais rígidos: eles simplesmente seguem aquilo que compreendem dentro da literatura e com o qual concordam, sem se posicionar de forma neutra, e sim sempre crítica, assim como buscaram me explicar em alguns momentos durante minha observação. A escola não é perfeita, obviamente. Ela é constituída de pessoas, e portanto sempre existirão situações de atrito. O espaço, por melhor que seja, exige um constante trabalho de melhoria e aprimoramento, tendo-se sempre em vista o bebê e a criança para quem, afinal, a escola é voltada. Dessa forma, concluo que a escola aplica a pedagogia Waldorf de uma maneira extremamente adequada, por não a seguir doutrinalmente.

A brincadeira e o cuidado, assim, eram o foco da atividade da professora e de sua assistente. Já busquei explicitar, no capítulo 6, as questões referentes a esta temática que surgiram na prática. Aqui, restar dizer que aprendi muito sobre a comunicação não-verbal, sobre paciência, sobre o poder do afeto, e sobre os benefícios de um espaço organizado física e temporalmente para os bebês e crianças. A resposta à pergunta, então, é que a educação nesse espaço Waldorf se dá, pois, respeitosamente.

Uma relação entre a teoria Waldorf e a teoria acadêmica foi estabelecida durante o capítulo 6. Dessa forma, temos a legitimação da prática Waldorf, temos novas possibilidades para professores em escolas e creches não-Waldorf se inspirarem em alguns elementos e trazerem estes para seu trabalho pedagógico. E, principalmente, temos a possibilidade de um diálogo entre a academia e o campo Waldorf.

Esse era talvez que mais me interessava observar, para compreender se haveria ou não a relação que havia pressentido poder existir quando estava realizando a Iniciação Científica. A pergunta me levou a estudar todas as minúcias que pude encontrar dentro da pedagogia Waldorf, me fez querer entender toda a produção sobre educação de 0 a 3 anos com a qual me deparei, e me fez querer encontrar na prática indícios que apontassem tanto para

semelhanças quanto para diferenças. Não acredito que a pedagogia que os autores do campo acadêmico têm em mente, quando produzem os artigos, se assemelhe tanto com a pedagogia Waldorf, mas acredito que este meu trabalho pode dizer que a pedagogia idealizada por eles e a Waldorf poderiam possuir vários elementos em comum.

Nunca direi que a pedagogia Waldorf é perfeita. Longe disso, sei que ela possui elementos com os quais podemos discordar. Sua aplicação em escolas públicas, por exemplo, é virtualmente impossível, pois uma grande parte da mesma é o âmbito espiritual, que pende para práticas que são mais frequentes no cristianismo. Retirar isso da pedagogia Waldorf iria sim descaracterizá-la. Mas essa pedagogia não é constituída apenas dessa face. O que pretendi, ao trazer o Waldorf para a discussão, foi de certa forma legitimá-la, no âmbito educacional. Foi apresentar algo diverso do padrão e dizer: veja só, isso também é possível; isso também funciona, numa lógica de respeitabilidade com os sujeitos para os quais ela se presta.

Espero que aqueles que leram este trabalho tenham tido a oportunidade de visualizar práticas de educação de bebês e crianças bem pequenas que, mesmo sendo diferenciadas e havendo um estranhamento à primeira vista, sejam inspiradoras, assim como foram para mim, quando primeiro me deparei com elas. Ainda assim, sinto que restam questões a serem respondidas. A observação em uma escola gerou dados incríveis, mas quais seriam os dados gerados por observações em outras escolas? O que aconteceria se um professor em uma escola não-Waldorf aplicasse elementos desta pedagogia em sua prática diária? Quais seriam os benefícios, e quais seriam os problemas oriundos disso? Mas, por ora, encerro este trabalho, deixando estas questões para serem respondidas futuramente, por mim ou por outros que sintam o desejo de fazê-lo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Katia de Souza. Processos de Significação no Primeiro Ano de Vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 28, p.45-53, jan. 2012.

AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creches. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 2, n. 25, 2012.

AMORIM, Katia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, mar. 2000.

BATISTA, Rosa. A Rotina na Educação Infantil. In: **Florianópolis - Síntese da Qualificação Profissional**, Florianópolis: PMF/SME, 2000.

BECKER, Scheila Machado da Silveira; BERNARDI, Denise; MARTINS, Gabriela dal Forno. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 3, n. 18, jul. 2013

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 13. p. 213-227.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: **XXV REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2002. (Digitalizado)

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: . **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas**. 2009, p. 49-67.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. **Educação Infantil**, p. 82-95.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. **Retratos de um desafio – Crianças e adultos na educação infantil**, p. 95-108.

HECKMANN, Helle. **Jardim-de-infância**: Estruturando o ritmo diário segundo as necessidades da criança pequena. 2. ed. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil : Aliança Pela Infância, 2010. 47 p.

KÖNIG, Karl. **Os primeiros três anos da criança**: A conquista do andar, do falar e do pensar e o desenvolvimento os três sentidos superiores. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2011. 119 p.

KRANICH, Ernest Michael. **Educação na Primeira Infância: Sua importância para a vida, mais tarde**. Erziehungskunst, v. 1, 1992.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1979. 239 p.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia**. 3. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 1994. 77 p.

LUZ, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil. In: _____. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**. Belo Horizonte, 2010.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p.115-133, dez. 2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. **Revista Educação: Publicação Especial Educação Infantil**, v. 2, p.14-29, out. 2011.

MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, Educação é que cura**: Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese. São Paulo: Editora Antroposófica, 2009. 183 p.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: . **Salto para o futuro**. Cap. 4. 2009, p. 55-67.

OSTETTO, L.E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In. _____. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 4ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 13- p. 32.

SCHEVEN, Karin Evelyn. **Minha querida boneca**: Uma orientação para pais, professores e educadores. 2. ed. X: Associação Beneficente Três Fontes, 2006. 64 p.

STEINER, Rudolf. **Andar, Falar, Pensar**: A atividade lúdica. 8. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2010. 30 p.

STEINER, Rudolf. **Discussions with teachers**. : Anthroposophic Press, 1997. 223 p.

STEINER, Rudolf. **Temperamentos e alimentação**: Indicações médico-terapêuticas e aspectos gerais. 5. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2013. 36 p.

STEINER, Rudolf. **The kingdom of childhood**: Introductory talks on Waldorf education. Nova Iorque: Anthroposophic Press, 1995.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. **Infância**, v. 58, p.16-21, jan - fev. 1991.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: AL., Altino José Martins Filho Et. **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi e et al. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: reflexão e crítica**, p.293-301, fev. 2003.

VIGOTSKI, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In. _____. **A formação social da mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007. p. 105 – 118.

VIGOTSKI, L.S. A pré história da linguagem escrita. In. _____. **A formação social da mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007. p. 119 – 145.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ****SETOR DE EDUCAÇÃO****CURSO DE PEDAGOGIA**

Venho por meio desta, apresentar a acadêmica regularmente matriculada no 5º ano do curso de Pedagogia, **Luiza Hundt de Figueiredo**, moradora na cidade de Curitiba, logradouro na Rua Marechal Mallet, 21, bairro Juvevê, telefone (41) 9197-0940, CPF: 072.406.979.83.

A referida acadêmica está realizando o seu trabalho de conclusão de curso sobre a educação de bebês de 0 a 3 anos, investigando também as particularidades do funcionamento das turmas de maternal em escolas Waldorf, a fim de demonstrar outras possibilidades para a educação de bebês no âmbito das escolas que não seguem essa pedagogia. A acadêmica necessita, portanto, de dados a serem coletados através da observação em escolas Waldorf. A observação se dará durante o curso de uma semana, observando questões como: rotina, espaços, interação bebê-adulto, interação bebê-bebê, materiais, e, principalmente, as práticas de cuidado e brincadeira.

Ainda será realizada uma breve entrevista com o(a) professor(a) responsável pela turma de maternal, a respeito de sua formação, trajetória pessoal, e impressões acerca da pedagogia Waldorf. Essa entrevista será de caráter sigiloso e a identidade do respondente não será revelada. Espera-se com essa entrevista coletar informações que indiquem o perfil de quem direciona sua carreira para a pedagogia Waldorf, e os motivos para tanto.

Sem mais para o momento, agradeço pela colaboração e me coloco à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Prof^a. Orientadora Dr^a. Angela Maria Scalabrin Coutinho

APÊNDICE 2 – Roteiro de Observação

Principais questões a serem observadas nas escolas:

1) Espaço físico e sua utilização: dimensão das salas, utilização de espaço externo, se existem zonas delimitadas para uso pelos bebês ou se ocupam e trafegam livremente, etc.

2) Materiais presentes e sua utilização: adequação dos móveis, tipo de brinquedo presente na sala, se estão ao alcance dos bebês ou dependem do intermédio de um adulto, etc.

3) Relação adulto-bebê: conversa, troca de olhares, respeito ao tempo do bebê, etc.

4) Relação bebê-bebê: livre ou criada pelo adulto, estimulada ou desestimulada, se há interferência constante do adulto na resolução de conflitos entre bebês, etc.

5) Relação com crianças mais velhas (que venham a visitar a sala do maternal)

6) Relação entre adultos (professores): harmoniosa ou conflitante.

7) Atividades relacionadas ao cuidado básico: alimentação, banho, troca de fralda, machucados e doenças, etc., e a relação que o adulto estabelece com o bebê ao realizar as atividades de cuidado.

8) Atividades relacionadas à brincadeira: estímulo, liberdade na escolha do brinquedo, brincadeiras direcionadas ou não, adequação dos brinquedos e brincadeiras à idade dos bebês, etc.

9) Questões referentes à rotina: atenção a horários, repetições diárias, etc.

10) Questões mais específicas a respeito da pedagogia Waldorf: adequação do espaço à pedagogia Waldorf, como pintura da sala, tecidos utilizados, presença de materiais naturais como madeira, etc., e dos brinquedos (também de materiais naturais como lã 100% natural, madeira, entre outros).

APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevista

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Você tem filhos? Se sim, quantos e qual é a idade deles?
- 3) Seus filhos estudaram em escola Waldorf?
- 4) Qual é a sua formação? Magistério, curso superior, curso Waldorf, etc.
- 5) A quanto tempo você atua como professora?
- 6) Trabalhou como professora antes de se formar?
- 7) Trabalhou ou trabalha em outra área que não a educação?
- 8) Trabalhou com outras pedagogias antes da Waldorf? Por quanto tempo?
- 9) Por que escolheu a pedagogia Waldorf?
- 10) Na sua opinião, o que caracteriza um professor Waldorf?
- 11) Na sua opinião, o que é uma prática que não tem espaço em uma escola Waldorf?
- 12) Por que escolheu trabalhar com bebês de 0 a 3 anos?
- 13) Se pudesse resumir sua prática com bebês em uma palavra, qual seria?

ANEXOS

1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- 1) **Qual é a sua idade?** 45 anos.
- 2) **Você tem filhos? Se sim, quantos e qual é a idade deles?** Sim, dois filhos 17 e 20 anos.
- 3) **Seus filhos estudaram em escola Waldorf?** Não.
- 4) **Qual é a sua formação? Magistério, curso superior, curso Waldorf, etc.** Concluí Magistério, curso superior e curso Waldorf.
- 5) **A quanto tempo você atua como professora?** A 14 anos (5 anos escola tradicional X 7 anos em escolas Waldorf).
- 6) **Trabalhou como professora antes de se formar?** Sim.
- 7) **Trabalhou ou trabalha em outra área que não a educação? Quais?** Não.
- 8) **Trabalhou com outras pedagogias antes da Waldorf? Por quanto tempo?** Sim (pedagogia tradicional).
- 9) **Por que escolheu a pedagogia Waldorf?** Escolhi a pedagogia Waldorf por respeitar a individualidade do ser humano, e que em cada fase do desenvolvimento estão contidas etapas, gerando a dualidade eu-mundo. “A coisa mais importante é estabelecer uma educação onde seres humanos possam aprender, uma vez mais, como viver um com o outro” R. Steiner.
- 10) **Na sua opinião, o que caracteriza um professor Waldorf?** Que seria um educador. O processo pedagógico vivo: as três forças básicas da educação; a antropologia espiritual e pedagógica; o equilíbrio físico/espiritual na educação.
- 11) **Na sua opinião, o que é uma prática que não tem espaço em uma escola Waldorf?** Nessa pedagogia é comum o professor estar permanentemente questionando sua atuação e buscando sempre a sua autoeducação, meditativa ao seu próprio respeito. Alfabetizar antes dos 7 anos não dá.
- 12) **Por que escolheu trabalhar com bebês de 0 a 3 anos?** Com 13 anos fui babá de crianças até a idade de 20 anos, casei, trabalhava em educação infantil tradicional, em 2006 comecei na Waldorf – me identifiquei com a pedagogia e idade – a qual estou até hoje.

13) Se pudesse resumir sua prática com bebês em uma palavra, qual seria? VENERAÇÃO.