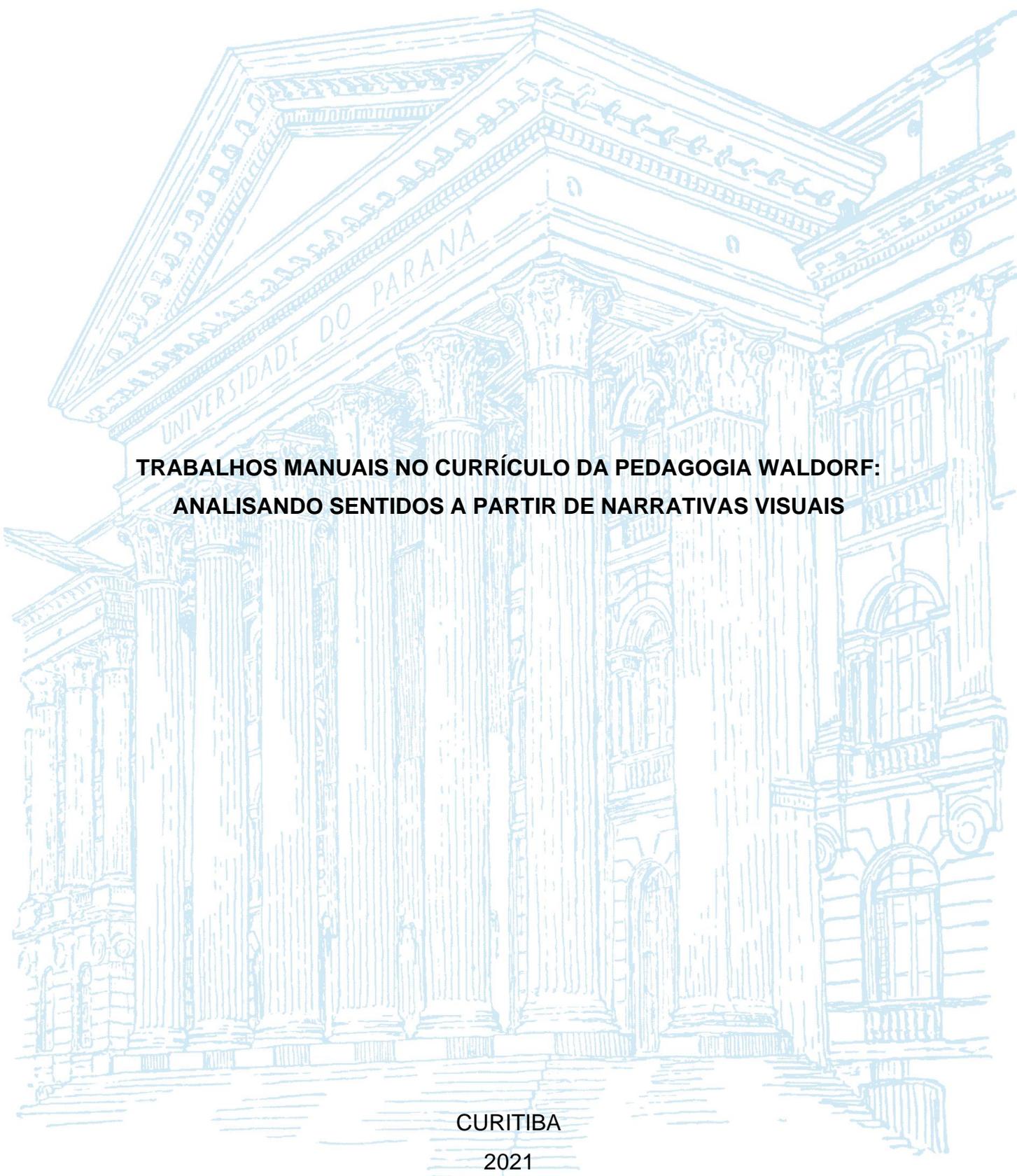


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HELOISA SBRISSIA SELZLER



**TRABALHOS MANUAIS NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA WALDORF:
ANALISANDO SENTIDOS A PARTIR DE NARRATIVAS VISUAIS**

CURITIBA

2021

HELOISA SBRISSIA SELZLER

**TRABALHOS MANUAIS NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA WALDORF:
ANALISANDO SENTIDOS A PARTIR DE NARRATIVAS VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção de grau de
Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Profa. Dra. Andrea Bezerra Cordeiro

CURITIBA

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo amor, incentivo e apoio para que eu tivesse a oportunidade de sempre estudar.

Ao meu companheiro Giordano, pela presença doce e trocas diárias.

Aos meus amigos queridos, que de alguma forma me incentivaram e me alegraram nas dificuldades.

À minha querida orientadora Andrea, por quem tenho imensa admiração, tanto como professora, quanto como uma mestre que transforma o mundo com suas mãos.

À Universidade Federal do Paraná e ao Curso de Pedagogia, onde tive o privilégio de ter uma formação mais consciente e humana.

À escola Waldorf Turmalina, que me abriu as portas para que essa pesquisa acontecesse.

A todas as crianças que participaram dessa pesquisa e que me encantaram com suas habilidades manuais.

RESUMO

O presente trabalho procurou abordar a temática dos fazeres manuais no contexto pedagógico, focando no envolvimento das crianças em contato com as aulas de Trabalhos Manuais na Pedagogia Waldorf. Criada por Rudolf Steiner, essa pedagogia procura compreender o ser humano de uma forma mais ampla, e a educação ocorre de forma mais artística e vivencial. Nesse sentido, os trabalhos manuais fazem parte do currículo dessa pedagogia e ocupam um lugar de grande relevância, entendidos como uma atividade que atua no sentir humano e traz uma qualidade de harmonia à criança. Além disso, existe o entendimento de que há uma relação direta entre os movimentos das mãos e a cognição humana, por isso, sua centralidade na grade curricular. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as relações que as crianças estabelecem na experiência com os trabalhos manuais como atividade do currículo do Ensino Fundamental, mais especificamente em uma turma do quinto ano composta por 17 alunos. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma etnografia norteada pelos pressupostos da Sociologia da Infância e do entendimento da socialização das crianças como modelo interativo (CORSARO, 2011). Os instrumentos para a geração de dados foram o caderno de campo e a fotografia, sendo que essa última permitiu o desenvolvimento de uma etnografia visual. Para além da demonstração do que foi observado no grupo a partir da fotografia, optou-se pelas narrativas visuais, realizadas a partir da leitura desenvolvida e utilizada por Coutinho e Vieira (2019); Vieira e Coutinho (2019) e Coutinho (2010, 2016a, 2016b), para expressar as experiências e vivências das crianças com os Trabalhos Manuais. As observações e narrativas possibilitaram identificar o envolvimento e o encantamento das crianças ao perceberem a capacidade de suas próprias mãos em criar algo único, principalmente através de suas posturas, olhares e concentração diante do trabalho. Ficou evidente a produção cultural das crianças dentro do grupo ao fazer do trabalho comum um ponto para a criação de narrativas, conversas e diálogos. A reverência e o respeito pelo trabalho do outro nesse processo foram indicativos do quanto o trabalho manual também atua na dimensão social do desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Trabalhos Manuais. Pedagogia Waldorf. Narrativas Visuais.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CADERNOS DO 4º ANO, ÉPOCA DE PORTUGUÊS.....	17
FIGURA 2 - CADERNOS DO 7º ANO, ÉPOCA DE GEOGRAFIA	18
FIGURA 3 - TRABALHOS DE TRICÔ DO 1º ANO	22
FIGURA 4 - CROCHÊ FEITO NO 2º ANO	23
FIGURA 5 - BONECA WALDORF FEITA NO 3º ANO.....	25
FIGURA 6 - BOLSA DE PONTO CRUZ FEITA NO 4º ANO.....	27
FIGURA 7 - MEIAS FEITAS DE TRICÔ DE 5 AGULHAS NO 5º ANO	28
FIGURA 8 - PAR DE MEIAS TRICOTADAS POR UMA CRIANÇA DO GRUPO OBSERVADO.....	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS TRABALHOS MANUAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO	9
2.1	SOBRE A ORIGEM DA PEDAGOGIA WALDORF E SUA CHEGADA NO BRASIL.....	11
3	FUNDAMENTOS DOS TRABALHOS MANUAIS NA PEDAGOGIA WALDORF	13
3.1	ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF	13
3.2	OS TRABALHOS MANUAIS NA PEDAGOGIA STEINERIANA	18
4	TRABALHOS MANUAIS NO CURRÍCULO WALDORF: BUSCANDO SENTIDOS A PARTIR DAS NARRATIVAS VISUAIS	29
4.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	29
4.2	REALIZAÇÃO DA PESQUISA	32
4.3	NARRATIVAS VISUAIS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO MANUAL 36	
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS	50
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS CRIANÇAS.....	53
	APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	55

1 INTRODUÇÃO

A mão tateia com as pontas dos dedos, apalpa e calca com a polpa, raspa, arranha, escarva, escarifica e escarafuncha com as unhas. Com o nó dos dedos, bate.

A mão abre a ferida e a pensa. Eriça o pêlo e o alisa. Entrança e destrança o cabelo. Enruga e desenruga o papel e o pano. Unge e esconjura, asperge e exorciza.

Acusa com o índice, aplaude com as palmas, protege com a concha. Faz viver alçando o polegar; baixando-o, manda matar.

Mede com o palmo, sopesa com a palma.

Alfredo Bosi

O ser humano se diferencia dos outros seres pela especificidade de suas mãos, cujo polegar mais alongado possibilita maior rotação e combinação com qualquer outro dedo. Isso configurou ao homem uma variedade no uso das mãos e, conseqüentemente, configurou à habilidade manual um papel muito importante no nosso estágio evolutivo. Em nossas mãos reside parte de nossa identidade, pois através delas deixamos nossa marca mais íntima e particular no mundo.

Dentre as mais diversas formas de atuação de nossas mãos, esse trabalho irá se debruçar sobre os trabalhos manuais no contexto pedagógico, mais especificamente dentro da Pedagogia Waldorf. Criada em 1919 na Alemanha, por Rudolf Steiner, a Pedagogia Waldorf iniciou sua jornada no atendimento educacional para filhos de operários de uma fábrica de cigarros chamada Waldorf Astoria. Atualmente, é um dos maiores movimentos educacionais independentes e está presente em mais de 80 países com o objetivo de desenvolver o ser humano de forma integral e saudável.

A metodologia steineriana está muito vinculada à experimentação, ao envolvimento do estudante, à sensibilidade artística, à natureza, ao fazer humano, à fantasia e ao movimento. Todo o currículo dessa pedagogia é concebido a partir de linhas teóricas da Antroposofia, denominada como “ciência da alma” pelo próprio Rudolf Steiner, cujo objetivo é a conscientização da verdadeira e ampla essência humana em sua totalidade, composta por: corpo, alma e espírito.

Ao adentrar a Pedagogia Waldorf, diferentes componentes curriculares podem ser encontrados, dentre eles os Trabalhos Manuais no Ensino Fundamental. Entre muitas atividades que envolvem o fazer humano nessa pedagogia, o Trabalho Manual acompanha os alunos como disciplina curricular obrigatória e se caracteriza pelo ensino e aprendizagem de diferentes técnicas ao longo dos anos.

A pergunta que norteia esse trabalho é: Que envolvimento uma proposta de atividade manual gera nas crianças? Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo central compreender as relações e experiências das crianças no contato com os Trabalhos Manuais presentes no currículo escolar do Ensino Fundamental, mais especificamente, pesquisando-as junto aos alunos(as) do quinto ano, através das narrativas visuais. Ou seja, como são suas apropriações e vivências ao realizarem esse tipo de trabalho. Como objetivos específicos temos: discutir historicamente os Trabalhos Manuais no currículo da escola de Ensino Fundamental no Brasil e compreender os sentidos dos Trabalhos Manuais na Pedagogia Waldorf.

Para fundamentar a pesquisa, o primeiro capítulo trata do contexto histórico do Trabalho Manual no currículo escolar do ensino brasileiro. O segundo capítulo traz os fundamentos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, bem como a estruturação ano a ano dos Trabalhos Manuais como disciplina no currículo escolar Waldorf. O terceiro capítulo aborda todo o caminho metodológico da pesquisa, desde os procedimentos metodológicos até a elaboração das narrativas visuais, buscando compreender as vivências e processos das crianças durante as aulas de Trabalhos Manuais do quinto ano. Por fim, o último capítulo tece considerações sobre o que essa pesquisa revelou.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS TRABALHOS MANUAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Com as missões jesuíticas, chegou ao Brasil um pensamento dicotomizado em relação aos trabalhos feitos de maneira manual, sendo que trabalhos mecânicos - tais como tecelagem e bordado - eram considerados atividades menores em relação à não exigência do pensar, diferentemente da superioridade legada ao desenho e para a leitura, por exemplo. Esse pensamento apresenta reflexos em toda a história do ensino da Arte no contexto brasileiro e tem seus precedentes na separação ideológica entre arte e artes e ofícios, ocorrida no Renascimento (LUZ, 2016).

Nascimento (2014) reitera que o pensamento escolástico, vinculado ao movimento jesuítico, dividiu o conhecimento em três áreas: artes liberais, filosofia e teologia. As artes liberais, tais como pintura, arquitetura e engenharia, estavam disponíveis aos “homens livres”, enquanto os ofícios mecânicos a atividades servis.

Na infância já havia uma expressão do plano catequético nas hierarquias relacionadas às classes sociais das crianças. Para as brancas de família mais enriquecidas valorizava-se a linguagem verbal, a memorização, o formalismo e o teatro, enquanto às crianças pobres ou indígenas era destinada a formação profissional de artes de ofício (NASCIMENTO, 2014).

Ainda segundo Nascimento (2014), a infância real foi forjada por um pensamento cujo acesso à arte era sinônimo de distinção e erudição, enquanto para a infância pobre se julgava a arte como algo inferior ou exercida por alguém que não possuía aptidões para profissões mais importantes. Com a divisão entre Estado e Igreja no século XVIII, o ensino de artes e ofícios passou a ser realizado por artistas leigos ou católicos sob as influências dos modelos europeus.

No início do século XIX, as imagens produzidas pelos artistas nacionais, ainda socialmente considerados como mero artesãos, eram uma interpretação e adaptação de imagens Barrocas europeias conforme a cultura material disponível no Brasil Império (SOFIATO, 2014), ou seja, com a vinda da família real portuguesa, observou-se a busca de um caráter brasileiro para arte, porém, à luz dos movimentos artísticos europeus.

Por exigência da família real portuguesa, a cultura do império deveria ser movimentada, o que possibilitou a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, que contava com artistas e especialistas em artes mecânicas. Sofiato (2014), no

entanto, afirma uma enorme resistência à implementação dos planos de ensino por parte dos administradores portugueses que defendiam o ensino tradicional de aulas régias.

Apenas em 1826 foi criada a Academia Imperial de Belas Artes e por consequência o desenvolvimento da pintura. A arte do Brasil teve menor interferência europeia e as “artes menores” foram mais valorizadas. No entanto, a manutenção da disciplina foi privilegiada pela instituição em seus moldes neoclássicos (SOFIATO, 2014).

A Academia Imperial de Belas Artes e, posteriormente, a Escola Nacional de Belas Artes, influenciaram o desenvolvimento das artes visuais no Brasil e a formação de profissionais dessa área. A Escola Nacional de Belas Artes “manteve o modelo tradicional de ensino de Artes subvencionado pelo Estado, consolidando a sua ligação com o governo republicano recém-instaurado” (SOFIATO, 2014, p. 205), além de sistematizar o ensino artístico no Brasil, o que incitou a discussão sobre a construção de um imaginário nacional e o anseio pela modernização. Até então, continuou a distância entre a elite e a classe obreira.

No final do século XIX aconteceu a implantação do ensino para mulheres, cujo objetivo era formar donas e administradoras de lares, o que colocava as artes domésticas no centro do ensino. Em 1890, com o Decreto nº 981, regulamentou-se o currículo a ser ministrado nas escolas de meninos e meninas. Dentre as disciplinas a serem ensinadas estava o trabalho manual separado por gênero. Os trabalhos manuais para os meninos baseavam-se desde desenhos geométricos, cartonagem e ornamentos até trabalhos com madeira, ferro e manuseio de ferramentas. Em contrapartida, os trabalhos manuais para as meninas iniciavam com trabalhos de trançado, bordados, tricô, crochê, até modelagem e feitiço de roupas (LUZ, 2016).

Já com o início do século XX e o início do movimento da Escola Nova no Brasil, surge a ideia da arte como auxiliadora na compreensão dos conceitos, pelo fato de elementos afetivos na cognição serem mobilizados pela mesma. Durante a Era Vargas, predominou-se o desenho geométrico e as ilustrações dos conteúdos das disciplinas. No final desse período, começaram a surgir ateliês, cujo objetivo era a liberação emocional e expressiva da criança, o que culminou no surgimento de Escolinhas de Arte pelo Brasil. Com a ditadura militar, as aulas de artes foram reduzidas e, em 1971, com a Lei 5.692, não ficou mais evidente a obrigatoriedade dos trabalhos manuais nas escolas (LUZ, 2016 apud BARBOSA, 2003).

Em 1977, o MEC criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte e Educação, cujo objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola. Dentre seus objetivos estavam a aproximação entre artesão e aluno e a valorização da produção dos artesãos. Desde 1996, com a Lei n°. 9.394, ficou garantido o Ensino de Arte na educação básica em suas diversas manifestações.

Ainda que os trabalhos manuais não façam mais parte do currículo escolar brasileiro, os mesmos ainda podem participar indiretamente do currículo de Arte, principalmente na valorização das tradições culturais. Além disso, os trabalhos manuais possuem um histórico e presença na educação brasileira. No entanto, este trabalho se debruça, especificamente, no currículo da Pedagogia Waldorf, cuja origem não é brasileira, mas advinda da Europa. É importante ressaltar que mesmo de origem europeia, essa pedagogia teve uma inserção em nosso país e a presença dos Trabalhos Manuais como disciplina curricular obrigatória na proposta da educação steineriana continuou, mesmo não sendo obrigatória pelas leis da educação brasileira.

2.1 SOBRE A ORIGEM DA PEDAGOGIA WALDORF E SUA CHEGADA NO BRASIL

Para pesquisar as origens da Pedagogia Waldorf, recorreremos ao site¹ institucional da Federação das Escolas Waldorfs do Brasil, e, segundo ele, essa pedagogia surgiu em meio ao caos social e econômico seguido à Primeira Guerra Mundial, mais especificamente em 1919, quando Rudolf Steiner foi convidado por Emil Molt, dono da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, para conduzir uma escola edificada no conhecimento profundo do homem para os filhos de seus funcionários. A escola criada em Stuttgart, na Alemanha, foi conduzida por professores que seguiam orientações proferidas por Steiner e que até hoje são a base de toda a Pedagogia Waldorf.

O movimento consolidou-se. Em alguns países como Alemanha, Holanda e Escandinávia, as escolas Waldorf são subsidiadas pelo estado, no entanto, na maioria dos países as escolas são subsidiadas pelas famílias. Atualmente, as escolas Waldorf são uma rede independente de educação, que foi apontada pela UNESCO, em 1994,

¹ Cf. Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <www.fewb.org.br>.

como uma pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORFS NO BRASIL, 2021).

Em 1956 surge a primeira Escola Waldorf no Brasil, mais especificamente em São Paulo. Os casais Schmidt, Mahle, Berkhout e Bromberg por iniciativa própria, iniciaram um grupo de estudos para aprofundarem o conhecimento nas obras pedagógicas de Rudolf Steiner e decidiram iniciar uma escola no bairro de Higienópolis. O casal Karl e Ida Ulrich, professores da Alemanha, ajudou a fundar a escola e conseqüentemente preparou os professores brasileiros para lecionarem. A escola iniciou com Educação Infantil e as quatro séries iniciais logo foram reconhecidas. Em 1975, foi possível concluir a primeira turma de Ensino Médio (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORFS NO BRASIL, 2021).

Ainda segundo a Federação das Escolas Waldorfs no Brasil, os primeiros doze anos da primeira escola foram bilíngües e a sua adaptação ao contexto brasileiro ocorreu à medida em que a Pedagogia Waldorf foi sendo aprofundada e estudada por professores brasileiros. Já em 1970 surgiu o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil, que se tornou o primeiro Centro de Formação de Professores. A Escola Waldorf Rudolf Steiner cresceu tanto que surgiu a necessidade de fundar mais uma escola e, assim, a escola Micael, também em São Paulo, surgiu. Hoje são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores.

Nota-se, portanto, que o surgimento da Pedagogia Waldorf no Brasil aconteceu com base no movimento europeu, e mesmo que atualmente essa Pedagogia preocupe-se em contextualizar culturalmente seu currículo, as disciplinas curriculares propostas por Steiner e utilizadas na Europa também foram transpostas ao Brasil. Nesse sentido, os Trabalhos Manuais ocorrem em todos os currículos e perduram independente de contexto cultural e histórico. Seus fundamentos, como veremos a seguir, seguem premissas pedagógicas.

3 FUNDAMENTOS DOS TRABALHOS MANUAIS NA PEDAGOGIA WALDORF

3.1 ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF

A nossa mais elevada tarefa é de formar seres humanos livres capazes de dar sentido e direção em suas vidas.

Rudolf Steiner

Rudolf Steiner, nasceu em 1861 na fronteira da Áustria com a Hungria e foi o grande idealizador da ciência por ele denominada como Antroposofia. Aos 18 anos, entrou para a Escola Politécnica de Viena, onde foi estudante de matemática, ciências, literatura, filosofia e história e desenvolveu um interesse especial por Goethe. Fez seu doutorado em Filosofia e o resultado de sua tese – Verdade e Ciência – foi publicado em 1891. Já em 1894 publicou sua produção filosófica principal: A Filosofia da Liberdade. Suas obras incluem desde livros escritos por ele até transcrições de suas palestras proferidas (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2018).

Steiner dedicou-se a um caminho de conhecimento que pudesse abranger o Homem, a Natureza e o Universo e o denominou de Antroposofia, do grego “anthropos”, homem, e “sophia”, sabedoria, cujo objetivo é a conscientização da verdadeira essência humana. Também chamada de Ciência Espiritual Antroposófica, esse caminho de conhecimento procura conhecer o ser humano de uma maneira ampliada e em sua totalidade: corpo, alma e espírito.

Por ser uma linha de pensamento que aborda o ser humano para além do material, a Antroposofia profere uma crítica à materialidade na ciência moderna, que procura encaixar o ser humano em um sistema de regras e interpretá-lo apenas a partir daquilo que se expressa fisicamente. Apesar de reconhecer os avanços e méritos da ciência, a Antroposofia questiona o distanciamento do ser humano através de seus métodos racionais, quantitativos e muitas vezes abstracionistas, enquanto aspectos da essência humana não são levados em consideração. A Antroposofia faz o tensionamento com a ciência moderna ao desconsiderar aspectos para além do material, no entanto, é importante ressaltar que a Antroposofia não é um movimento

anti-ciência, pelo contrário, se baseia em postulados científicos, no entanto, acrescenta um caráter espiritual.

A Antroposofia defende que o universo e o ser humano não são constituídos apenas de matéria e energia física, mas alega a existência de um mundo espiritual estruturado de forma complexa em vários níveis. Esse mundo espiritual pode ser compreendido conscientemente por meio de uma observação direta supra sensorial, ou seja, seria possível a observação daquilo que é espiritual através de órgãos de percepção já latentes em todos os seres humanos e que podem ser expandidos por exercícios de meditação consciente (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2018).

Dessa forma, a Antroposofia pretende ampliar o conhecimento obtido pelo método científico convencional até uma esfera não material, de modo que ela possa ser aplicada em praticamente todas as áreas da vida humana, o que de fato ocorre em algumas aplicações práticas como a Medicina Antroposófica, a Farmacologia Antroposófica, a Arquitetura Antroposófica, a Agricultura Biodinâmica e a mais popular: a Pedagogia Waldorf, que será melhor abordada posteriormente.

A concepção de ser humano na visão antroposófica postula que o mesmo é um ser físico, anímico e espiritual, cuja constituição é formada por quatro membros ou corpos, sendo apenas um deles acessível aos nossos sentidos (corpo físico) e os outros três suprassensíveis.

O *corpo físico* é comum em todos os reinos da Natureza: mineral, vegetal, animal e no ser humano. Os conjuntos de substâncias e suas composições formam o Reino Mineral, que está contido em todos os outros reinos. Todos os fenômenos desse reino são explicados por leis e conceitos físicos, químicos e matemáticos. O reino mineral tem como principal característica a sua inorganicidade, ou seja, não têm uma evolução no tempo (LANZ, 1979; 2005). Dessa forma, podemos constatar que nosso *corpo físico* se assemelha às características do reino mineral, principalmente no que se refere à nossa estrutura e materialidade física do corpo.

Para além de uma estrutura física, os seres orgânicos possuem algo que extrapola a própria substancialidade, pois se desenvolvem no tempo e espaço. Segundo a Antroposofia, os vegetais, os animais e os seres humanos possuem um conjunto de forças vitais individualizado e delimitado, ou seja, um segundo corpo que mantém a vida aos seres e atua contra a morte. Steiner o denominou de *corpo etérico* ou corpo plasmador ou ainda corpo vital (LANZ, 1979;

2005). Esse corpo, portanto, não está presente nos minerais, apenas nos seres orgânicos e não é perceptível aos nossos sentidos comuns. A primeira expressão do corpo etérico encontra-se no reino vegetal, que diferente do mineral, já possui uma vida expressa pelo crescimento e reprodução, por exemplo.

Porém, quando observamos o reino vegetal e o animal, ainda encontramos características muito distintas. No animal, podemos perceber sentimentos, reações, impulsos, atitudes e movimento no espaço, enquanto as plantas estão expostas às forças exteriores. Ao corpo que possibilita essas ações é dado o nome de *corpo astral*, ou anímico, ou corpo das sensações. No ser humano ele torna possível toda a gama do sentir humano (LANZ,1979).

Finalmente, o ser humano se diferencia do animal, pois nele aparece a verdadeira individualização, é o único dentre os quatro reinos que possui autoconsciência, memória, pensamento e liberdade de agir e de escolher, segundo os preceitos da Antroposofia. Esse centro autônomo é denominado de *Eu* ou *Ego* e é o quarto elemento constitutivo do ser humano. Para a Antroposofia, o *Eu* é um elemento espiritual autônomo, portador da alma humana superior, é eterno e o único que permanece vivo após a morte e se desenvolve gradualmente, por meio de seguidas encarnações (LANZ,1979).

Após a Primeira Guerra Mundial, a Ciência Espiritual expandiu em outros círculos, o que refletiu também na educação. Atualmente, a Pedagogia Waldorf está presente em mais de 80 países e pode ser considerada um dos maiores movimentos educacionais independentes do mundo.

A proposta da Pedagogia Waldorf é ser uma pedagogia integral que não deve ser estipulada apenas a partir do intelecto ou da cognição, mas sim de toda natureza do ser humano que vivencia profundamente e interiormente os mistérios do universo (STEINER, 2014b). Diante da visão do ser humano como ser que carrega um elemento espiritual em si, mas que também está sujeito às condições da vida material, Steiner pontua três atividades anímicas que a alma possibilita no ser humano: o pensar, o sentir e o querer. Essas três atividades anímicas são levadas em conta em toda a estrutura diária e curricular da Pedagogia Waldorf e devem ser desenvolvidas e equilibradas durante o processo educacional.

O pensar corresponde à atividade consciente e é exercitado pela linguagem cognitiva, já o sentir, correspondente à atividade inconsciente, é exercido por meio de imagens que se dirigem à imaginação, ou seja, que despertam sentimentos, e o

querer² é desenvolvido pela linguagem corporal, por tudo aquilo que envolve o fazer prático humano (STEINER, 2003a).

Essas três atividades anímicas possuem centros de atuação no corpo físico, o que faz do mesmo uma imagem dessa tripartição. O pensar pode ser relacionado à cabeça, ao sistema neurosensorial, onde está o maior ponto de concentração das atividades de percepção e de pensamento. Já o sentir pode ser relacionado ao sistema rítmico-circulatório, que se encontra ligado ao coração e ao pulmão, principalmente. Por fim, o querer encontra sua centralidade na região abdominal, incorporando o mundo material ao organismo e também se relacionando com o meio ambiente, além dos membros serem responsáveis pela motricidade. O pensar e o querer são atividades polares, enquanto o sentir é atividade intermediária entre os outros dois polos, trazendo o equilíbrio (LANZ, 1979).

A expressão das três atividades anímicas se dá nos detalhes constituintes do currículo Waldorf. Sua metodologia está centrada na “arte de educar”, pois sua prática é estruturada em atividades artísticas, indo na contramão de um ensino puramente mecanicista e abstrato.

A prática pedagógica acontece de maneira experimental, artística e musical. Steiner (2003b) pontua que a Pedagogia Waldorf segue duas correntes artísticas: a plástica-pictória e a poético-musical, sendo que a primeira trabalha mais na individualização do homem, enquanto a segunda trabalha na socialização, o que as faz complementares (STEINER, 2003b).

Além da valorização da sensibilidade artística, o contato com a natureza também é outro ponto fundamental. A avaliação da aprendizagem não ocorre por meio de testes, mas de maneira descritiva e qualitativa, pois o professor possui um conhecimento muito profundo de seu aluno, afinal, a proposta é que o mesmo professor acompanhe os mesmos alunos do 1º ao 8º ano, no caso do Ensino Fundamental.³

² O verbo “querer” significa agir ou tudo aqui que o ser humano faz como ação no mundo.

³ A proposta é que o mesmo professor acompanhe a turma do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Quando isso não é possível devido às legislações específicas das Secretarias Estaduais ou quando o próprio professor não se sente seguro em lecionar alguma disciplina específica, entra em classe um professor especialista. Na Pedagogia Waldorf o Ensino Médio é composto por 4 anos - 9º ano, 10º ano, 11º ano e 12º ano. Neste caso, com a legislação sobre a obrigatoriedade do ensino de 9 anos do ensino fundamental, a mesma é atendida pois já o 9º ano pode ser ofertado como último ano do Ensino Fundamental para as escolas que não tem Ensino Médio.

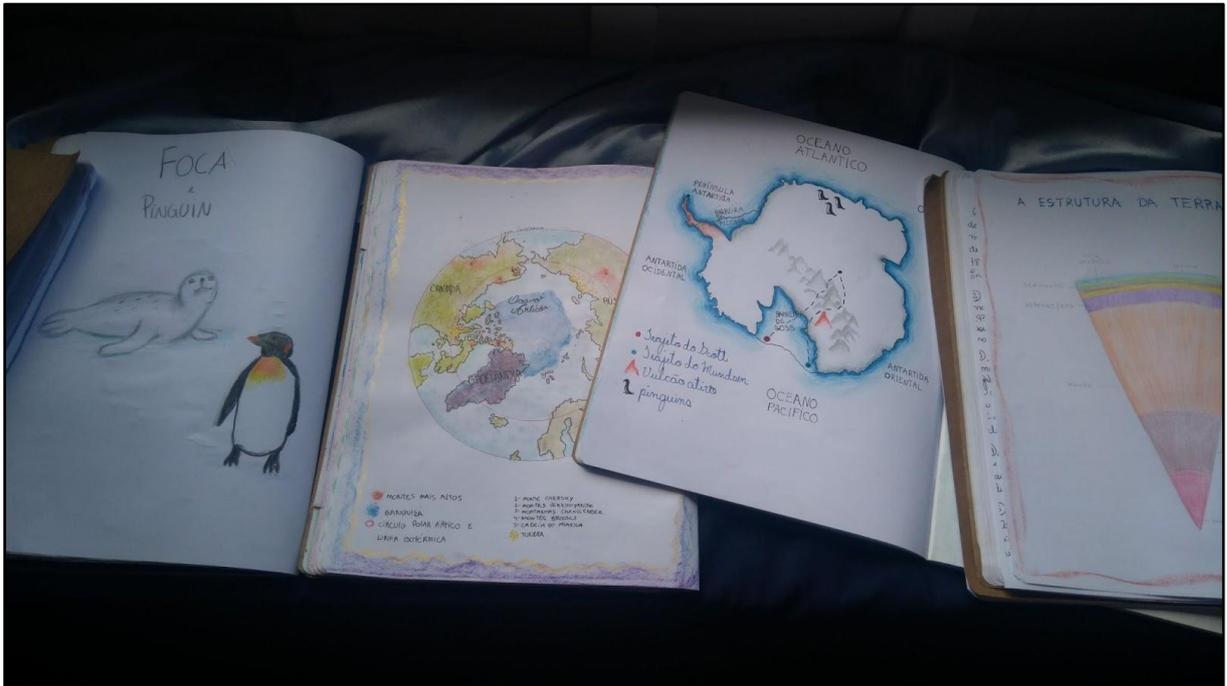
No dia a dia escolar, não se estabelece uma rotina, mas um ritmo diário, o que significa que as atividades são alternadas ora mais expansivas, ora mais contraídas. No Ensino Fundamental, a aula principal é dada pelo professor regente e após o intervalo são realizadas aulas mais práticas como Trabalhos Manuais, jogos, línguas estrangeiras e música. Outra característica é que o conteúdo é dado em épocas, ou seja, durante um período específico - geralmente um mês -, em que as crianças têm aula de apenas uma disciplina, o que possibilita uma imersão e maior envolvimento com o tema. Livros didáticos não são utilizados, pois o conteúdo é dado através da palavra do professor. O conteúdo então é escrito pelo próprio aluno, no chamado caderno de época (Figuras 1 e 2), onde se reúne o resumo de um período de aula. As ilustrações também feitas pelos alunos compõem seus respectivos cadernos e se tornam obras únicas.

FIGURA 1 - CADERNOS DO 4º ANO, ÉPOCA DE PORTUGUÊS



FONTE: A AUTORA (2018).

FIGURA 2 - CADERNOS DO 7º ANO, ÉPOCA DE GEOGRAFIA



FONTE: A AUTORA (2018).

Uma vez que essa pedagogia se propõe a seguir um viés mais artístico e com maior envolvimento do “fazer”, também está inserido no currículo o Trabalho Manual, que é composto por diferentes técnicas ao longo dos anos.

3.2 OS TRABALHOS MANUAIS NA PEDAGOGIA STEINERIANA

Crianças que aprenderam a criar com as mãos objetos artísticos úteis para os outros e para elas mesmas de uma forma adequada, não ficarão, quando adultas, alheias ao ser humano e à vida. Saberão, de maneira artística e social, enriquecer e dar forma fecunda à existência e ao convívio com os outros

Hedwig Hauck⁴

Existe uma relação direta entre os movimentos das mãos e da cognição humana, principalmente no que diz respeito à linguagem e ao pensamento criativo.

⁴ Primeira professora de Trabalhos Manuais da escola Waldorf de Stuttgart, Alemanha.

Sennett (2009) expõe a consideração dos evolucionistas de que foram os diferentes usos das mãos que acompanharam o aumento do cérebro. Foram esses movimentos coordenados por nosso mecanismo neurológico que permitiram o próprio desenvolvimento do *Homo sapiens*. Nesse diálogo evolutivo entre mãos e o cérebro, foi se articulando cada vez mais a oposição física entre o polegar e os outros dedos. Dessa forma, facultou-se ao ser humano uma forma própria de pegar. O *Homo faber* surge então com a capacidade de segurar coisas com segurança para trabalhar nelas.

Rudolf Steiner também foi um defensor dessa ideia e apontou que todo movimento humano coopera com o desenvolvimento do cérebro e do pensar. O movimento das mãos está diretamente ligado à aprendizagem e à percepção motora.

A bibliografia específica sobre os Trabalhos Manuais na Pedagogia Waldorf e neste trabalho apresentada foi baseada, principalmente, no trabalho de Neli Ortega, chamado “O fio do Trabalho Manual na tessitura do Pensar, Sentir e Agir Humanos: seus princípios no Ensino Waldorf do 1º ao 5º ano.” Agregamos à pesquisa de Ortega o olhar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, na qual a pesquisa de campo foi realizada, para aprofundar o sentido das análises teóricas sobre os trabalhos manuais e as formas como isso aparece no documento orientador da escola.

Na Pedagogia Waldorf, as mãos são centrais e seu uso é requerido nas mais diferentes atividades curriculares. O engajar-se com as mãos permite a integração saudável entre o pensar, o sentir e o querer das crianças. É central no currículo dessa pedagogia o encantar-se com a capacidade da mão humana em produzir objetos belos, verdadeiros e únicos.

Componente curricular de todo o currículo do Ensino Fundamental Waldorf, o Trabalho Manual ocupa um espaço de grande relevância e diálogo com as outras disciplinas. Assim como todas as aulas, os Trabalhos Manuais também possuem o objetivo de atuar na interlocução das faculdades anímicas dos alunos. Nesse sentido, a inserção de aulas de Trabalhos Manuais está relacionada ao equilíbrio e harmonia entre o pensar e planejar seu trabalho, a vontade criativa em fazê-lo e os sentimentos cultivados ao longo do processo (ORTEGA, 2011). As nossas mãos e braços estão localizados na região rítmica do nosso corpo, ou seja, ligados ao nosso coração e pulmão. O trabalho com as mãos atua justamente no aspecto do sentir humano, trazendo essa qualidade de atividade equilibradora.

Dessa forma, a inserção dos Trabalhos Manuais no currículo Waldorf

atua de forma importante no desenvolvimento do sistema motor fino das crianças, ampliando suas capacidades motoras e influenciando no desenvolvimento de sua inteligência; produz um estado interior de calma, fomentando a concentração e a reverência por aquilo que é produzido pelas mãos humanas. possibilitando um pensar mais claro e um desenvolvimento cognitivo mais rico; desenvolve lateralidade e ajuda a fixar a dominância de uma das mãos; traz consciência para os dedos e aprimora a perspicácia por meio da observação de detalhes; e auxilia na vivência em grupo, aprimorando as relações sociais. (ORTEGA, 2021, p. 52).

Ortega (2021) ainda aponta quatro princípios básicos que devem ser constantes nas atividades de Trabalhos Manuais. O primeiro diz respeito à *vivência da cor*, que permite à criança a percepção de que as cores produzem profundidade e relevo, assim como fomentam diferentes sentimentos e sensações. O segundo princípio diz respeito à *conclusividade*, ou seja, é de extrema importância a noção de começo, meio e fim do trabalho, o que fortalece a vontade, a autonomia e a autoconfiança da criança. Já o terceiro princípio é o *senso estético*, que fomenta a busca da criança pelo belo e pelo harmonioso no seu trabalho: ela deve sentir orgulho daquilo que fez. Por fim, o quarto princípio é a *funcionalidade*, não no sentido meramente utilitário, mas com o intuito de que o Trabalho Manual esteja carregado de significado e seu fazer tenha sentido, o que promove um senso crítico e prático.

Além desses princípios básicos, a autora ainda reitera a importância de outra prática pedagógica norteadora nos Trabalhos Manuais, que é a atividade partir do TODO para PARTE, assim, as primeiras atividades do fazer manual partem do conceito ampliado das mãos, o que inclui pulsos, braços e ombros e, com o passar do tempo, essas atividades se especializam até atingirem a ponta dos dedos com manipulações mais refinadas. Outro ponto primordial é que os materiais utilizados sejam os mais naturais possível e que a criança compreenda e se aproprie da origem e dos processos de produção do material que irá utilizar.

Assim como cada disciplina do currículo Waldorf, as atividades propostas estão sempre de acordo com a idade da criança que as realiza e seu respectivo desenvolvimento. O mesmo ocorre com os trabalhos manuais, que além de seguirem os quatro princípios básicos, seguem também princípios norteadores de acordo com cada ano escolar e, conseqüentemente, com cada idade específica.

O primeiro ano do Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf é caracterizado pelo desenvolvimento de bons hábitos, afinal, a criança saiu da Educação Infantil e

agora passa a ter um ritmo diferente que exige dela diferentes habilidades para o trabalho em grupo. Para a Antroposofia, a troca dos dentes indica o despertar para o pensar, e isso ocorre, justamente, em torno dos sete anos, quando a criança está vivenciando esse primeiro ano no Ensino Fundamental. Segundo o PPP da escola aqui analisada, as crianças que irão para o primeiro ano do ensino fundamental têm um trabalho direcionado para o desenvolvimento da coordenação motora fina e de concentração através da confecção de trabalhos manuais simples.

É o primeiro contato das crianças com o Trabalho Manual em forma de disciplina, e essas aulas podem justamente desempenhar um papel importante ao iniciar um fazer dentro de um grupo social. Surge a oportunidade de interação entre os pares, trocas e observação. Segundo Ortega (2021), a dominância de uma das mãos ainda não é específica, por isso, o trabalho escolhido para esse ano escolar é o *tricô*, pois, ao tricotar, as mãos são requisitadas de maneira semelhante, mas já atuam para ajudar na lateralidade.

O PPP da escola afirma que o primeiro ano escolar é a passagem do brincar para o trabalhar, assim, meninos e meninas aprendem a tricotar com duas agulhas. A primeira aula de Trabalhos Manuais no primeiro ano é geralmente uma visita a uma fazenda com ovelhas, onde as crianças as observam e também participam da retirada da lã do animal. As aulas seguintes consistem na lavagem da lã tosquiada, secagem da mesma ao sol e depois o processo de cardagem. Posteriormente, passa-se a fiar a lã manualmente e então fazer surgir pulseirinhas, caracóis e até pequenos novelos, cordões, camas de gato, entre outros objetos que permitem preparar a mão para o tricô. Em um segundo momento, as crianças iniciam o tricô com os próprios dedos e deste trabalho surgem cordas de pular, cachecóis e cobrinhas, que podem adornar o quarto ou simplesmente agasalhar o pescoço.

Uma vez vivenciado de onde vem o material que será utilizado e uma primeira experiência em produzir algo com o fio, agora as crianças iniciam o tricô de agulhas. Segundo Ortega (2021), o objetivo do tricô neste ano é trazer uma primeira motivação e interesse da criança neste tipo de fazer, além de criar hábitos salútares como cuidado com os materiais e arrumação da sala, e também fomentar o convívio social em torno de um trabalhar comum a todos. O trabalho das crianças é tricotar um retângulo ou quadrado e, a partir deles, produzir diferentes “criaturas”, como carneiros, passarinhos, pastores, bolas, gorrinho, entre outros que a criança se proponha a realizar (Figura 3). Nesse sentido, o trabalho realizado nesse ano escolar

também é capaz de fomentar a imaginação, que ainda é muito viva nessa idade. Ortega ainda salienta que o tricô permite a internalização de sequências que são também trabalhadas na matemática do mesmo ano e que se torna a base da aritmética para todos os outros.

FIGURA 3 - TRABALHOS DE TRICÔ DO 1º ANO



FONTE: A AUTORA (2018).

Já no segundo ano, a criança de oito anos se mostra em uma relação mais próxima com a dimensão do espaço e o descobre com maior consciência através de seus movimentos, também a sua ligação consigo mesma é maior e se conquista uma relação mais próxima com a dimensão temporal. A meta deste ano é que a dominância de uma das mãos seja alcançada e, por isso, a atividade principal nas aulas de Trabalhos Manuais é o crochê (ORTEGA, 2021).

O crochê exige uma escolha entre as mãos para se conduzir o trabalho, uma vez que a mão dominante realiza movimentos mais elaborados através da agulha na formação do ponto. A pega se torna mais especializada e já se aproxima da pega do lápis. O crochê exige mais concentração e percepção dos detalhes, além de um ritmo mais “cadenciado”, para que os pontos não fiquem muito diferentes em relação à tensão e ao tamanho. Os princípios específicos que norteiam os Trabalhos Manuais no segundo ano consistem na conquista da lateralidade, na maior consciência dos

movimentos das mãos e no despertar da criança para as formas geométricas presentes no trabalho (ORTEGA, 2021).

Como todo o trabalho pedagógico do Ensino Fundamental Waldorf, os conteúdos partem sempre de imagens. Isso também ocorre nas aulas de Trabalhos Manuais. Segundo o PPP da escola, a imagem para o segundo ano é de um pescador que fisga os peixes e a agulha do crochê pode ser a varinha de pescar. O importante é que a imagem deve estar verdadeiramente relacionada à atividade. Em um primeiro momento, são feitas correntinhas de crochê com as mãos, que se tornam cordinhas para brincar de cama-de-gato, guirlandas, pulseiras, alças de bolsas e cintos. Após esse treino, inicia-se o trabalho com a agulha de crochê: os alunos aprendem o ponto corrente, o ponto baixo e o ponto alto.

Podem ser confeccionados objetos de grande utilidade como descansos de panela, pegadores de panela, sacolas, bolsinhas, saquinhos, estojos, capas para as flautas etc (Figura 4).

FIGURA 4 - CROCHÊ FEITO NO 2º ANO



FONTE: A AUTORA (2018).

Já no terceiro ano, ainda segundo a pesquisa de Ortega, a criança de nove anos vive uma fase que a Antroposofia nomeia como “rubicão”, que é o momento em que a criança passa a ter mais consciência de que existe um mundo exterior a ela, ao mesmo tempo que existe outro mundo dentro dela. Ela não se sente mais dentro da unidade, e isso gera uma ruptura, uma separação que desperta um sentimento de solidão. Por se caracterizar por uma fase mais estruturante, as medidas e contas armadas são introduzidas na matemática, enquanto a gramática e a letra cursiva na língua portuguesa. Nos Trabalhos Manuais, volta-se com o tricô, mas agora com um ponto diferente: o ponto-meia (ORTEGA, 2021).

Esse ponto será intercalado com o tricô básico que juntos trazem o conceito do “avesso” do trabalho, e esse é um aspecto que se torna importante para a criança que está sentindo essa ruptura com o mundo. Surge também o desafio de aumentar e diminuir os pontos, o que revela a capacidade de planejar para se alcançar a forma geométrica que se deseja. Dessa forma, a criança deve seguir uma receita e sua vivência se torna mais ordenada e técnica (ORTEGA, 2021).

O trabalho principal deste ano escolar é a boneca de tricô, trazendo a figura proporcional do ser humano. A boneca Waldorf (Figura 5) não possui expressão pré-definida, é a própria criança que configura nela seus próprios sentimentos. Cairello e Moraes (2015) pontuam a boneca como imagem da própria criança, um elemento social ímpar, que acompanha a criança nas suas inúmeras experiências, um brinquedo que faz a história da criança com a criança e isso vale tanto para meninas quanto para meninos.

FIGURA 5 - BONECA WALDORF FEITA NO 3º ANO



FONTE: A AUTORA (2018).

Segundo o PPP da escola, a criança é responsável por tricotar toda a roupa do boneco, além de costurá-lo e preenchê-lo de lã de carneiro. No entanto, a etapa de confecção da cabeça do boneco exige bastante habilidade, por isso, o professor reúne familiares das crianças para fazer a cabeça e inseri-la no corpo do boneco. Depois, o boneco ainda é presenteado com um capuz de crochê que é costurado na cabecinha e faz o papel do couro cabelo. A última etapa do trabalho é a criança colocar o cabelo no boneco.

Desse modo, no terceiro ano procura-se conquistar habilidades manuais e técnicas mais elaboradas do tricô, o que exige uma ordenação das tarefas, bem como o aprimoramento do senso estético e das noções de medidas (ORTEGA, 2021).

Aos dez anos de idade a criança chega ao quarto ano e sua percepção de que algo a define como individualidade é ainda maior. Sua relação com o mundo se modifica, o que ressalta o distanciamento entre ela e o mundo externo. São crianças mais críticas e questionadoras, que buscam respostas verdadeiras. Na pedagogia Waldorf, prioriza-se auxiliar a criança de dez anos na percepção da sua própria individualidade, assim, na matemática é estudada a fração; na Língua Portuguesa, as conjugações verbais; na História, a história do Brasil, e nos Trabalhos Manuais, o bordado (ponto cruz) e a costura (ORTEGA, 2021).

Segundo Ortega (2011), nesse período, as atividades manuais trazem a consciência das mãos para as pontas dos dedos, e o espaço de trabalho é delimitado pela própria superfície do tecido. A criação a ser bordada no tecido exige um maior planejamento e padronização, o que gera um pensar mais abstrato. A força da individualidade das crianças de dez anos será expressa no cruzamento de cada ponto, fortalecendo sua individualidade. A simetria encontrada ao longo do trabalho também auxilia essa criança na sua firmeza interior, e a liberdade criativa na elaboração do desenho também é uma oportunidade para se trabalhar o senso estético. Ao realizarem o cruzamento ponto a ponto, o avesso do trabalho também assume um valor e permite que a criança desenvolva uma intimidade e confiança com o que não está disponível visivelmente.

Também ocorre uma maior percepção das combinações entre as cores que serão utilizadas no trabalho e uma nova regra é introduzida: o espelhamento. Geralmente são produzidas bolsas (Figura 6) como trabalho principal, e tudo o que é bordado do lado esquerdo deve acontecer igualmente no lado direito. Além disso, cada ponto bordado deve cruzar sempre na mesma direção para criar uma superfície uniforme (CAIRELLO; MORAES, 2015).

FIGURA 6 - BOLSA DE PONTO CRUZ FEITA NO 4º ANO



FONTE: A AUTORA (2018).

No PPP é colocado que o ponto cruz trabalha a persistência e simetria pelo fato da criança ter de seguir a meta em que ela mesma desenhou antes de começar o trabalho.

Por fim, no quinto ano escolar, a criança de onze anos sedimenta todas as suas conquistas, que se tornam base para o ser humano que está se desenvolvendo. Sua coluna já é mais ereta e seus membros mais harmônicos com o corpo. Há um fechamento de ciclo, pois estão se despedindo da infância em direção à puberdade. Cresce nessa criança o desejo de se relacionar ainda mais com o mundo, e é nesse ano escolar que se iniciam as aulas de Botânica, baseadas na observação. No Trabalho Manual surge o desafio da tridimensionalidade e a produção de uma peça ajustada às características do seu próprio corpo. Em geral, opta-se como trabalho principal uma meia de lã tricotada em cinco agulhas (Figura 7), quatro formando a base, e a quinta promovendo o fluxo dos pontos (ORTEGA, 2021).

FIGURA 7 - MEIAS FEITAS DE TRICÔ DE 5 AGULHAS NO 5º ANO



FONTE: A AUTORA (2018).

O fato de produzir uma peça para si permite que a criança se conscientize dos tamanhos e proporções de seu pé, tornozelo e panturrilha e assim vivencie o equilíbrio do próprio corpo e sua tridimensionalidade no mundo, junto ao desafio de seguir uma receita e adaptá-la conforme suas próprias dimensões (ORTEGA, 2021).

Os Trabalhos Manuais, portanto, acompanham todo o currículo Waldorf e aproximam a criança desse fazer prático e específico das mãos, sempre relacionado à capacidade motora que ela vai conquistando ao longo do tempo e às características do desenvolvimento em que ela está.

4 TRABALHOS MANUAIS NO CURRÍCULO WALDORF: BUSCANDO SENTIDOS A PARTIR DAS NARRATIVAS VISUAIS

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, desenvolvida a partir de uma etnografia com registros escritos e fotográficos, cujo objetivo é compreender os sentidos atribuídos pelas crianças nas aulas de Trabalhos Manuais, como se dão as suas relações com essa prática.

Vale ressaltar que os pressupostos norteadores advêm da Sociologia da Infância, o que nos impõe o desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos (DELGADO; MULLER, 2005). Isso significa que não consideramos as crianças como sujeitos passivos, mas sim como produtoras de sua própria cultura e ancoramos nossas reflexões nas proposições dos estudos sociais da infância, no sentido de não realizar pesquisa sobre crianças, mas com crianças.

Diante desse entendimento da socialização das crianças como modelo interativo (CORSARO, 2011), ou seja, o modo próprio como as crianças interagem constitui foco de investigação - de atividade coletiva e conjunta; como apropriação, reinvenção e reprodução -, diferente de olhá-las a partir de um modelo que pressupõe adaptação e internalização, assim optamos pela etnografia como metodologia que permite focalizar a voz, os olhares, os pontos de vista e as experiências das crianças. Por estar associada à descrição de grupos humanos e suas relações, comportamentos interpessoais, produções materiais e suas crenças (ANGROSINO, 2009), a etnografia preocupa-se em obter essa descrição da maneira mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado de suas perspectivas imediatas (MATTOS; CASTRO, 2011).

Para tal, uma das premissas cruciais é a entrada no campo, uma vez que um dos objetivos centrais da etnografia é estabelecer o status de membro do grupo em que se está realizando o estudo (CORSARO, 2005 apud RIZZO et al, 1992). No caso desta pesquisa, a investigadora trabalha na instituição há 3 anos, está imersa nesse ambiente, onde é reconhecida pelas crianças como professora dessa escola. Além disso, atuou dois anos e meio como professora auxiliar, acompanhando a mesma

turma do 5º ao 7º ano. Atualmente, é professora em uma turma da Educação Infantil na mesma escola.

Os instrumentos para geração de dados foram escolhidos com o objetivo de captar de maneira mais fidedigna as vivências dos atores pesquisados que, neste caso, foram o caderno de campo, como depositário das primeiras observações e impressões, e a produção fotográfica compondo acervo de imagens, cujo registro permite rememorar, refletir e ressignificar os acontecimentos.

A fotografia foi a principal geradora dos dados analisados e permitiu o desenvolvimento de uma etnografia visual e, conseqüentemente, maior possibilidade de captação e entendimento das experiências das crianças com os Trabalhos Manuais. Martins (2008) pontua que a imagem na sociologia se torna cada vez mais importante, não só como documento, mas também como instrumento que auxilia no conhecimento dos fatos e fenômenos sociais.

Ao eleger a fotografia como principal instrumento, partimos dos pressupostos de Vieira (2019, p. 317), ao pensar a fotografia “como uma forma concreta de evidenciar o vivido por uma materialidade vazia, o que enseja o exercício de pensar a experiência a partir do que se vê na imagem e de transcendê-la a fim de atribuir-lhe significados”. Dessa forma, a autora pontua a premissa de que a observação da fotografia gera perguntas ao passado, que se relacionam ao ato de pensar e à experiência, de modo a ressignificá-la pela perspectiva do presente.

Dessa forma, toda imagem que é resultado da fotografia é delimitada por uma visão sobre a realidade, do olhar daquele que fotografa e materializa a decisão do instante a ser capturado. Nesse sentido, toda fotografia “expressa um ato de criação, sob a escolha de um sujeito em um instante dos tempos (VIEIRA, 2019 apud KOSSOY, 1989).

A fotografia é capturada por um sujeito situado no tempo-espaço e influenciado pela realidade sociocultural e pela sua própria vida. Esse olhar fotográfico, portanto, faz do fotógrafo um produtor de versões sobre a realidade, que produz um objeto de apropriação cultural, o qual comunica mensagens da relação do observador com os elementos cristalizados na própria fotografia (VIEIRA, 2019).

Para Kossoy (1989), o fotógrafo atua enquanto filtro cultural, pois desde a seleção do fragmento até a sua materialização iconográfica, seu talento e intelecto atuarão no produto final. Dessa forma, os conteúdos das imagens fotográficas são

caracterizados por um binômio indivisível: testemunho e criação. Na fotografia estará também registrada a visão de mundo do fotógrafo.

Não obstante, mesmo a fotografia correspondendo a uma produção, tal característica não retira seu caráter documental e histórico, que possibilita guardar elementos de uma realidade. Foi a partir da materialização de momentos através da fotografia, que esse trabalho procurou se debruçar sobre a ela, considerando-a como elemento não só de coleta de dados, mas também de impulsionador para narrar as experiências observadas e vividas na etnografia. A narrativa visual foi escolhida como metodologia e forma de contar a experiência de pesquisa e o sentido vivenciado com o grupo escolhido.

As narrativas visuais “buscam, mediante o uso de instrumentos áudio visuais e da composição de uma relação entre observador e observado assentada no diálogo, apreender as crianças e as suas ações de modo inteiro e particular” (COUTINHO, 2016b, p. 75). Nesse sentido, a imagem da fotografia entra como parte da narração, selecionada e analisada pelo sujeito que fotografa.

No entanto, vale ressaltar que em uma pesquisa etnográfica, a narrativa não corresponde exclusivamente ao que o observador busca teorizar, mas sim, ao abrir espaço para a manifestação das crianças, o que a fotografia permite poder rever detalhes por vezes imperceptíveis a um primeiro olhar (COUTINHO; VIEIRA, 2019).

Para além do domínio técnico do instrumento de registro, se faz necessária a construção de um olhar sensível e crítico, que ultrapasse o trivial, para que assim uma sequência de cenas seja elegida para contar uma história, concretizada em uma narrativa do momento vivido pelas crianças e pela pesquisadora (COUTINHO; VIEIRA, 2019).

É importante frisar que esse trabalho se baseia na metodologia das narrativas visuais a partir da leitura desenvolvida e utilizada por Coutinho e Vieira (2019); Vieira e Coutinho (2019) e Coutinho (2010, 2016a, 2016b), cujo trabalho é focado nas narrativas visuais voltadas à Educação Infantil, especialmente aos bebês e às crianças pequenas. As autoras também utilizam a metodologia das narrativas visuais como potencializadora do processo de formação e da organização do trabalho pedagógico.

Ao optar pela narrativa visual como metodologia, entende-se que a sua relevância também possa ser estendida a outros grupos etários, por isso, neste trabalho, os sujeitos observados e, conseqüentemente, fotografados, são crianças

maiores, entre 10 e 11 anos de idade. Também vale ressaltar que as composições de narrativas são utilizadas nessa pesquisa no intuito da captação audiovisual revelar as ações das crianças (COUTINHO, 2016a), ser fonte material da etnografia realizada e não necessariamente instrumento para processos de formação e atuação docente. Neste trabalho, as narrativas visuais são uma forma de materializar as experiências vividas e narrá-las, a fim de trazer de maneira mais visual e narrativa os processos realizados pelas crianças, individualmente e em grupo, nas atividades manuais.

4.2 REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A escola analisada fica localizada ao norte da cidade de Curitiba, no bairro Campo Comprido, pertencente à regional de Santa Felicidade. A escola iniciou suas atividades apenas com a Educação Infantil, no ano de 1994. Ao longo dos anos, passou a atender do maternal ao 9º ano do Ensino Fundamental, como é até hoje. Atualmente, a escola possui 206 alunos, distribuídos por turmas: 7 alunos no Maternal⁵, 29 alunos no Jardim de Infância⁶, 22 alunos no primeiro ano, 23 alunos no segundo ano, 17 alunos no terceiro ano, 22 alunos no quarto ano, 17 alunos no quinto ano, 25 alunos no sexto ano, 16 alunos no sétimo ano, 15 alunos no oitavo ano e 13 alunos no nono ano.

A turma escolhida para esta pesquisa foi a do 5º ano, principalmente por ser o último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, as crianças já terem passado por um processo de quatro anos em contato com os Trabalhos Manuais. A turma escolhida possui 17 alunos, entre 10 e 11 anos de idade. As aulas de Trabalhos Manuais acontecem todas às segundas-feiras após o recreio, das 10h00 até às 11h30. A aula é dada por duas professoras regentes, que optaram em dividir a turma em dois grupos menores para, segundo elas, darem mais atenção ao trabalho de cada criança. Um grupo se reúne na sala de Trabalhos Manuais (Grupo A), enquanto o outro se reúne na própria sala de aula do 5º ano (Grupo B).

⁵ O maternal atende crianças de 2 até 3 anos.

⁶ Os alunos do Jardim são distribuídos em duas turmas. O Jardim atende crianças de 4 a 6 anos, sem separação por idade.

No total, aconteceram 6 observações com duração de uma hora cada, sendo três dias em cada grupo de alunos, as quais aconteceram nas seguintes datas: 26 de setembro, 4 de outubro, 18 de outubro, 25 de outubro, 8 de novembro e 22 de novembro, todas no ano de 2021.

O trabalho proposto para esse ano no currículo da escola é a confecção de um par de meias de tricô feito com cinco agulhas. Antes de iniciarem as meias, os estudantes fizeram uma pequena bolsa no início do ano para treinarem o uso de cinco agulhas, afinal, até esse momento, haviam apenas trabalhado com duas agulhas no tricô.

Em todas as observações eram feitas notas de campo e anotações referentes às vivências, que eram organizadas após a saída da escola, estruturadas e transformadas em registros no diário de campo com o máximo de cenas e impressões da pesquisadora. As descrições eram focadas nas ações e relações das crianças, tanto a respeito do trabalho que estavam desenvolvendo quanto nas trocas sociais no grupo que faziam parte.

Um dos aspectos fundamentais na etnografia é a ética, uma vez que a criança tem o direito de consentir ou não com a participação na pesquisa, por isso, elas devem ser informadas desde o início e faz-se necessário obter a permissão tanto da observação quanto ao uso dos instrumentos de coleta de dados (DELGADO; MULLER, 2005). No caso desta pesquisa, no primeiro dia em cada um dos grupos, a pesquisadora preocupou-se em explicar do que se tratava a pesquisa e em perguntar se as crianças aceitavam participar, além de pontuar que se sentissem algum desconforto poderiam comunicar a qualquer momento. Essa cautela também foi materializada em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) para as crianças, onde havia a explicação da pesquisa, o que a pesquisadora faria durante as observações e sobre o uso das imagens. Vale ressaltar que também foi apresentada uma Carta de Apresentação (Apêndice 2) da pesquisa para a gestão pedagógica da escola.

Por se tratar de uma etnografia, a entrada no campo foi crucial, e segundo Marchi (2018), a pesquisa etnográfica necessita não apenas da inserção do pesquisador, mas também da sua aceitação no campo de pesquisa, o que pressupõe um envolvimento intenso e intersubjetivo. Segundo Corsaro (2005), o pesquisador deve esperar que as crianças tomem a iniciativa da interação, ele apenas reage ao contato estabelecido pelas crianças.

Nesse sentido, a primeira entrada no campo foi com o Grupo A, e desde o primeiro contato, as crianças já haviam reconhecido a pesquisadora, por ela já trabalhar na escola, e a interação aconteceu desde o primeiro momento. A professora responsável pelo grupo A, após pedir para que as crianças fizessem uma roda com cadeiras para iniciar a aula, disse que eles estavam tendo uma visita especial e pediu para eu falar. Apresentei-me e falei que muitos já me conheciam, pois trabalhei dois anos e meio como professora auxiliar do atual sétimo ano, então eles me viam muito pelos corredores. Várias crianças concordaram e falaram que já me conheciam e sabiam quem eu era. Então, reiterei que agora eles me viam menos porque nesse momento sou professora no Jardim de Infância, para crianças menores.

Aproveitando a interação e abertura, eu aproveitei para dizer que era aluna da Universidade Federal do Paraná e que estava fazendo uma pesquisa sobre as aulas de Trabalhos Manuais e que tiraria fotos deles. Heitor disse brincando *“Ahh, mas então eu vou cobrar os direitos autorais”* e deram risadas. Eu, então, aproveitei para falar que se se sentissem incomodados, poderiam comunicar, e que então tiraria apenas fotos das mãos. Observa-se que as crianças, desde o primeiro contato, já se sentiram à vontade para fazer brincadeiras comigo, isso também se confirmou pela constante interação do grupo e a procura em puxar assuntos e conversar.

Nesse primeiro dia com o Grupo A, Gabriel⁷ – que havia esquecido seu trabalho em casa e, por isso, a professora pediu para ele fazer tricô de dedo – puxou assunto comigo e começou a contar que foi sua irmã que o ensinou a fazer tricô de dedo, mas ele treinou e fez tanto que ficou melhor que ela. Logo em seguida, ele propôs à professora de Trabalhos Manuais: *“Vou fazer metros de tricô até formar uma corda, assim a professora Heloisa pode dar de presente para os alunos dela.”* Aqui também ficou evidente não só o interesse da criança em me contar como ele conquistou aquilo que estava fazendo, mas também se dispôs a presentear meus alunos com algo que ele sabia muito bem fazer, e foi o que aconteceu: no final da aula, ele foi até minha sala e entregou duas cordas feitas de tricô para que eu desse de presente às crianças.

Outro acontecimento desse primeiro dia foi o interesse de duas estudantes pela pesquisa, que perguntaram se eu olharia apenas esse grupo, e eu disse que iria olhar a turma toda, fotografando-o em outros dias. Então, elas falaram que eu iria me surpreender com a Ana, que já havia terminado uma meia inteira e já estava na

⁷ O nome das crianças foi trocado para manter anonimato de seus nomes.

segunda. Aqui ficou evidente a disposição das duas em saber sobre a pesquisa e a admiração pela colega que já havia conseguido terminar uma das meias.

Uma característica muito interessante observada no Grupo A foi a sua qualidade musical, pois, em diferentes momentos, as crianças - em roda e tricotando - começavam a cantar juntas. Um dia, eles ouviram as crianças do sexto ano cantando durante a aula de alemão e começaram a acompanhar a mesma canção. Esse fato os impulsionou a continuar um repertório com diversas músicas, algumas sertanejas, outras em inglês, além de “Vida de Viajante” de Luiz Gonzaga, entre outras. Então, Bento começou a cantar “*Take me home, country roads*” e me perguntou se eu conhecia; falei que sim, então ele disse: “*Então canta comigo*”. Assim, continuamos a cantar, e as outras crianças nos acompanharam. No final da música, ele ainda perguntou se eu sabia tocar violão, e disse que infelizmente não, então ele falou “*Ah, não tem problema, essa música é fácil no violão, qualquer dia desses posso te ensinar*”. Esse foi mais um exemplo da disposição do grupo em me incluir em seu círculo social, a fim de que eu também pudesse fazer parte daquelas vivências.

Em relação à entrada no Grupo B, também foi realizada a mesma abordagem, tanto da apresentação da pesquisa quanto aos aspectos éticos de consentimento. Um pouco diferente do Grupo A, o Grupo B era mais introvertido, e minha aceitação por ele foi um tanto mais discreta.

No primeiro dia, a professora regente me apresentou e deixou eu falar sobre a pesquisa. Assim que terminei a fala – já estava com a câmera pendurada no pescoço – Luna puxou assunto na roda enquanto todos tricotavam: “*Vamos falar sobre o que hoje? Ahhh, sobre o parque que eu visitei domingo.*” Então, contou sobre o passeio e disse: “*Todo mundo sabe, até a fotógrafa cheirosa aí, que minha avó mora no Barigui.*”, e continuou seu relato sobre o passeio no parque. Percebi pela fala da menina que ela teve a intenção de me colocar como parte do grupo e criar uma situação engraçada pelo fato da minha presença.

Outra situação no primeiro dia foi que enquanto fotografava João e André, eles me mostraram muito empolgados suas meias, e João aproveitou para me contar que também tinha uma câmera em casa, só que a dele revelava foto na hora. Aqui percebi a intenção da criança em puxar um assunto em comum sobre o instrumento que estava utilizando.

A inserção nos grupos, apesar de breve, se deu de maneira espontânea por parte das crianças, que desde o primeiro dia buscaram interações mais próximas

comigo. A aula tinha um caráter e ambientação mais dialógicos, o que facilitou a abertura do grupo para estar sempre encontrando pontos comuns para me chamar para a conversa ou música da roda de trabalho.

4.3 NARRATIVAS VISUAIS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO MANUAL

*Pisando bem firme na Terra
Quero com minhas mãos
Boas obras realizar
Doar sempre de mim
Dar a mão um para o outro
Neste mundo... Enfim!*

Poema recitado pelas crianças no início da aula de Trabalhos Manuais

A presença de si, a consciência das mãos e a relação com o outro descritas no verso acima são constantes observadas no fazer dos trabalhos manuais. São com essas qualidades que, a seguir, são apresentadas as narrativas visuais⁸ pelas quais tentou-se identificar as relações das crianças no contato com o fazer manual. Lembrando que o olhar fotográfico recorta, compõe a cena, elege, enquanto a pesquisadora ao olhar para a imagem se imbuí do vivido no momento da captura e constrói uma representação daquele momento com sua perspectiva, ou interpretação.

Vale também ressaltar que captar, através da máquina fotográfica e até mesmo pelo olhar, os movimentos tão sutis que as mãos das crianças realizam no trabalho do tricô com cinco agulhas exigiu da pesquisadora uma observação mais detalhada, um olhar que contemplasse o todo, não apenas as mãos, mas também o corpo, a postura, o espaço, e o grupo como um todo.

As narrativas visuais são uma possibilidade para interpretar o processo vivido por meio de relações construídas com os indícios que os sujeitos em foco dão a pensar. Todas as narrativas criadas foram feitas pela própria pesquisadora e são, portanto, expressão da interpretação da mesma.

⁸ Nas fotos das narrativas as crianças estão com máscaras faciais devido ao Protocolo de Saúde da Escola, realizado como medida de cuidado frente à pandemia de Covid-19.

➤ NARRATIVA 1



Com agulhas e fios, pensamentos e sentimentos são tricotados, expressos e materializados no mundo em algo único feito pelas mãos. Nesse tricotar intenso, os olhos se voltam à capacidade de realizar o que um dia foi planejado e almejado.



De um movimento tão pequeno, algo grandioso vai surgindo. São movimentos sutis que revelam a grandeza daquilo que sou capaz de fazer.

Na Narrativa 1, pode-se observar a apropriação e autonomia conquistadas pela criança sobre o objeto que está tricotando. Toda a atenção e compenetração estão expressas no olhar minucioso daquilo que os dedos fazem em relação ao fio e ao movimento correto das agulhas. Existe uma receita para as crianças seguirem em relação ao número de carreiras e mudança de ponto a depender da parte da meia em que está tricotando (calcanhar, panturrilha, sola do pé), mas cada ponto é único e nenhuma meia fica igual. Antes de iniciar o trabalho, a criança planeja o modelo de sua meia, se haverá listras ou não, quais as cores que vão ser utilizadas, se vai ser uma meia curta ou comprida. Ou seja, o que foi criado expressa, em termos de forma, tamanho e cores, a habilidade manual da criança. A menina dessa narrativa se coloca em uma postura de retidão no trabalho e em todas observações foi notado seu silêncio e concentração na manualidade. Em sua meia tricotada é possível perceber a harmonia entre as cores quentes e que seus pontos seguiam um padrão de tamanho.

➤ NARRATIVA 2



Vontade e persistência são tricotadas e expressam a sabedoria e capacidades das mãos. O afastamento do olhar aprimora as capacidades de discernimento e julgamento daquilo que é feito.



Nesse vai e vem de fios, pontos e carreiras, vejo e revejo o que criei. Nesse processo intenso, aquilo que o outro cria também torna-se importante. Surge então, a postura reverente ao meu próprio trabalho e ao trabalho dos outros.



Na Narrativa 2 também se percebe pelas imagens uma postura corporal que indica a consciência dos dedos para exercer a movimentação correta para que o ponto saia. Mas surge também a figura de um outro sujeito criança, representando um par à realização da mesma atividade. O olhar dessa nova criança parece acolher a chegada de sua colega para observar seu trabalho. Ocorre aqui uma troca entre pares, que

observam o trabalho uma da outra e admiram aquilo que o outro é capaz de fazer. Essa abertura convida o outro para poder opinar no trabalho e incentivar sua continuidade. Mais um ponto interessante nessa narrativa é que a menina das primeiras duas imagens entrou esse ano da escola e não estudava em uma escola de proposta Waldorf, mas desde o começo do ano começou a treinar o tricô, primeiro com duas agulhas até conquistar a habilidade de usar as cinco agulhas. A persistência a levou a conquistar a habilidade necessária.

➤ NARRATIVA 3



O envolvimento com o trabalho manual requer constante conservação das ferramentas que são auxiliaadoras. Lixar a agulha de madeira para que sua ponta seja uma ponte perfeita entre os pontos. Encontrar a finura exata para que a madeira não desfie o fio de lã natural. Assim, nasce o respeito e cuidado com os materiais.



Depois do cuidado, o trabalho retoma e agora é preciso replicar no segundo pé de meia aquilo que foi feito no primeiro. Toda originalidade e criatividade materializadas na primeira meia são transpostas de maneira mais consciente na segunda, cultivando a beleza, as cores e a forma.



Passamos para a Narrativa 3, em que é possível observar, pela primeira imagem, que há um cuidado também no aprimorar as ferramentas de trabalho para que essas sejam instrumentos úteis para o tricô. Esse cuidado e respeito com os materiais foi observado nos dois grupos. Nas imagens dessa narrativa é possível perceber que a criança possui uma caixa pessoal, também feita por ela, onde guarda suas agulhas, fios e a própria meia tricotada. É interessante notar na primeira imagem a criança lixando sua agulha, a fim de que essa tenha uma ponta adequada para fazer o ponto com o fio de lã, fio esse feito de lã natural, o que possibilita a experimentação dos materiais envolvidos em sua forma mais pura. Após o cuidado com a agulha, a criança volta-se para o trabalho com a mesma postura, dirigindo seu olhar para a meia; continua então a ativação da vontade e persistência em replicar na segunda meia aquilo já realizara na primeira, a qual está em cima da mesa como referência para seu trabalho.

➤ NARRATIVA 4



Tricotar com as mãos algo para os meus pés. Um trabalho voltado às extremidades dos meus membros, membros que imprimem minha marca própria no mundo.



Primeiro é preciso conhecer os próprios pés, observar e medir. Para poder dar forma à meia, é necessário trabalhar com muita consciência: paradas, retornos, diminuições. O trabalho do outro impulsiona, e então, desperta a compreensão social para a atividade de outras pessoas.

Na Narrativa 4, a criança prova sua meia no pé para poder ver quantas carreiras faltam para iniciar a “ponteira” da meia. Em todo o trabalho de confecção da meia com cinco agulhas entra um novo conceito até então não trabalhado nos últimos anos: a tridimensionalidade. Além disso, as crianças estão criando uma peça que atende às características de seu corpo, o que traz maior conscientização do tamanho de seu pé, de seu tornozelo e panturrilha, ou seja, precisa primeiro conhecer os próprios pés, observar e medir, para então adaptar a receita às suas próprias medidas. É interessante notar o olhar da criança para câmera, na intenção de mostrar e registrar seu trabalho. As duas meninas da narrativa, por serem muito amigas, estavam fazendo as meias com as mesmas cores e padrões, e a professora fez uma observação muito interessante: disse que as meias, apesar de seguirem as mesmas cores e formas, eram meias muito diferentes, pois além dos pontos serem únicos, uma das meninas tricou pelo lado direito e a outra tricou pelo avesso, e ainda ressaltou que cada um tem uma maneira de tricotar, o que dá exclusividade e unicidade para cada trabalho.

➤ NARRATIVA 5



Ao me colocar na posição de criar algo, também descubro como me colocar ainda mais no mundo. Nessa amálgama de fios vão sendo tecidas conversas, histórias, piadas, músicas e descobertas.



A roda viva do trabalho aproxima os sujeitos, que imbuídos da mesma força de vontade, persistem e alcançam algo. O trabalho manual é também um trabalho de convívio social.

Por fim, na Narrativa 5 vê-se a interação do grupo, sempre em roda, em longos diálogos, histórias ou cantorias. Nessa narrativa percebe-se um dos principais benefícios do trabalho manual: o convívio social em torno de um trabalhar comum. É na troca entre pares que o trabalho manual ultrapassa a materialidade expressa na peça criada e vai além, se torna ponto em comum, porta para encontro dos sujeitos. É nesse pulsar social que fica também expressa a cultura das crianças, que através de suas narrativas, trocam, julgam, compartilham, reelaboram e criam suas próprias percepções da realidade para atender aos seus próprios interesses. Foi interessante notar uma constante nos dois grupos observados. Sempre nos primeiros minutos de aula havia muita conversa paralela, entre trios ou duplas, com diferentes assuntos. No entanto, sempre alguém puxava um assunto e lançava para o grupo todo, o que fazia da roda uma conversa única. Sempre tricotando, conversando e cantando em conjunto.

Nas narrativas apresentadas pode-se identificar o gesto sutil das mãos mediante o que a técnica de tricotar permite materializar através das agulhas e dos fios. No quinto ano da Pedagogia Waldorf ocorre uma sedimentação de todas as conquistas dos anos anteriores, a partir de uma vivência gradual do todo para parte. Nos primeiros anos, os trabalhos são mais abrangentes e utilizam as mãos e braços de maneira mais global, enquanto com a chegada do quinto ano, são os dedos que

se especializam em um trabalho mais minucioso. Esse olhar mais específico traz maior consciência do movimento tanto dos dedos e mãos, quanto dos fios e agulhas.

O fato do Trabalho Manual ser constituído como disciplina curricular obrigatória nessa pedagogia faz com que ele acabe por determinar as ações e trabalhos que devem ser feitos para o cumprimento do currículo estabelecido, no entanto, mesmo com essa obrigatoriedade e determinações, aquilo que é produzido e vivenciado pelas crianças não está sujeito apenas a essas arbitrariedades, pois defendemos, apoiados na Sociologia da Infância, que as crianças são produtoras de sua própria cultura.

Com base em Corsaro (2011), na reprodução interpretativa, as crianças não estão limitadas à internalização da sociedade e da cultura, mas ativas como atores sociais em seus modos de vida, passando pelos processos de apropriação, reinvenção e reprodução, portanto, as crianças negociam, compartilham e criam culturas com seus pares e com os adultos.

Desse modo, mesmo sujeitas às determinações curriculares, a socialização que ocorre durante as aulas é um modelo interativo, pois mesmo inseridas no mundo adulto, as crianças são atores capazes de criar e modificar culturas (DELGADO; MULLER, 2005).

As narrativas permitem perceber vários aspectos dos Trabalhos Manuais e a relação das crianças ao realizarem tal atividade. Os grupos sempre demonstraram interesse ao realizar o trabalho, trocando experiências e fazendo da aula um momento de diálogo. A primeira característica marcante é que ao produzir uma meia e vê-la materializada, faz ressoar nas crianças a percepção da sabedoria e importância das mãos. Através da realização do trabalho, as crianças também desenvolvem sua originalidade e criatividade, além de aprimorar o cultivo do sentimento e do julgamento sobre o que se produz. O Trabalho Manual também surge como atividade equilibradora dos sentimentos e da sensibilidade e serve de intermediário entre aquilo que se pensa e aquilo que se faz. Por fim, o trabalho em torno de algo comum aproxima o grupo, tece laços e possibilita que a cultura de pares se expresse de diferentes maneiras.

As meias do grupo de crianças analisadas ainda não estavam concluídas quando o trabalho de observação desta pesquisa chegou ao fim. Para a maioria das crianças ainda faltava a finalização da meia com a “ponteira” (Figura 8). No entanto, apesar de um dos princípios dos Trabalhos Manuais no currículo da Pedagogia Waldorf

ser a conclusividade do trabalho, esta pesquisa voltou-se à observação do processo como um todo.

FIGURA 8 - PAR DE MEIAS TRICOTADAS POR UMA CRIANÇA DO GRUPO OBSERVADO



FONTE: A AUTORA (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas mãos são capazes de expressar materialmente quem somos, ao mesmo tempo em que transformamos e nos colocamos no mundo. A utilização específica das mãos também nos caracteriza como humanos e a história da humanidade também é consolidada com o trabalho advindo das mãos.

Esse trabalho se propôs a lançar o olhar sobre uma proposta pedagógica Waldorf, cuja base é o estudo geral do homem e a psicologia do desenvolvimento e cujo currículo prioriza o Trabalho Manual como aliado ao desenvolvimento infantil. O interesse voltou-se para a compreensão do envolvimento das crianças em um trabalho manual, justamente pela sociedade estar inserida em um contexto de grande digitalização e industrialização, quando grande parte do que consumimos já nos chega pronto e acabado, e os processos do fazer não são mais vistos ou entendidos.

Para perceber os sentidos atribuídos pelas crianças durante o processo de manualidade, optou-se por uma etnografia norteada pelos pressupostos da Sociologia da Infância e do entendimento da socialização das crianças como modelo interativo (CORSARO, 2011), materializada através da fotografia e analisada pela metodologia das narrativas visuais.

Na pedagogia Waldorf há o entendimento de que todo movimento humano coopera com o desenvolvimento do cérebro e do pensar. Nesse sentido, as mãos tornam-se essenciais na percepção motora, criativa e cognitiva (ORTEGA, 2021). O trabalhar com as mãos possibilita a integração do que essa pedagogia denomina de atividades anímicas: o pensar, o sentir e o querer. O Trabalho Manual é uma atividade equilibradora e harmoniosa entre o planejamento do trabalho, a vontade criativa em realizá-lo e os sentimentos cultivados no processo.

Ao longo dos anos, o currículo dos Trabalhos Manuais dialoga tanto com as outras disciplinas quanto com as características específicas da faixa etária da criança. Ao passar por diferentes experiências manuais, a criança conquista diferentes habilidades motoras e de percepção, que são consolidadas no quinto ano do Ensino

Fundamental. Aparece então o princípio da tridimensionalidade no trabalho e a peça tricotada deve atender às medidas do próprio corpo da criança.

As observações e narrativas possibilitaram perceber o encantamento e empolgação das crianças com a capacidade das próprias mãos criarem algo belo e único. Isso se revelou, principalmente, através de uma postura de retidão para com o trabalho e muita concentração nos movimentos que precisavam ser executados. Essa postura também era percebida no cuidado com o material e a consciência da importância do mesmo para a realização adequada do trabalho. A constante observação do trabalho dos colegas também revelou a reverência pelo o que o outro é capaz de fazer, estreitando laços através da admiração. Por fim, o trabalho manual no contexto observado também se torna motivo de um convívio social baseado na espontaneidade, colaboração e respeito, o que traz um sentido de união ao grupo e de produção cultural pelas próprias crianças.

Em uma possível continuidade deste trabalho seria interessante a utilização de uma metodologia que possibilitasse às crianças a expressão delas mesmas a respeito do Trabalho Manual. As narrativas visuais possibilitaram visualizar e contar através da fotografia, no entanto, para trabalhos posteriores, poder-se-ia pensar em uma forma das crianças manifestarem suas representações acerca dos Trabalhos Manuais a partir de suas próprias vozes. Outra proposta, agora com a utilização das narrativas visuais, seria essa mesma investigação no âmbito dos fazeres manuais na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CAIRELLO, A; MORAES, M, L. **Tecendo a vida: trabalhos manuais para crianças de sete a dez anos**. Florianópolis: Pandion, 2015.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>>. Acesso em: 25 out. 2021.
- _____. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, A. S.; VIEIRA, D. M. As narrativas visuais na Educação Infantil: diálogos entre pesquisa, formação docente e experiência educativa. In: DORNELLES, L. V.; LIMA, P. M. (Orgs.). **Por uma luta sem fronteira na defesa dos direitos das crianças: corpo e cultura**. Goiânia: Editora Vieira, 2019. p. 495-506.
- COUTINHO, A.S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336>>. Acesso em: 25 out. 2021.
- _____. As narrativas visuais e a formação para a docência com os bebês e crianças bem pequenas. **RELAdeI**. Formación del Profesorado de Educación Infantil, Santiago de Compostela, dez. 2016a. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340285466_As_narrativas_visuais_e_a_formacao_para_a_docencia_com_os_bebes_e_crianças_bem_pequena>. Acesso em: 25 out. 2021.
- _____. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016b. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5426/0>>. Acesso em: 25 out. 2021.
- DELGADO, A.C.C; MULLER, F. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2021.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. Histórico da escola Waldorf no Brasil. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html>. Acesso em: 19 nov. 2021.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

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

_____. **Noções básicas de Antroposofia**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LUZ, R. P. L. **Vivência da tecelagem manual em uma turma de 8º ano da escola municipal Osório Aleixo da Silva**. 2016. 85 f. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AN5NKM>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MARCHI, R. C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv3x9V4y/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MARTINS, J. S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2018.

MATTOS, C. G. L. de; CASTRO, P. A. de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. *E-book*.

NASCIMENTO, E. A. do. Formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In. BARBOSA, A. M. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 27-48.

ORTEGA, N. **O fio do Trabalho Manual na tessitura do Pensar, Sentir e Agir Humanos: seus princípios no Ensino Waldorf do 1º ao 5º ano**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2021.

SENNETT, R. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. O que é a antroposofia? **Sociedade Antroposófica Brasileira**, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/antroposofia/o-que-e-antroposofia>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SOFIATO, C. G. Um olhar para a formação em Artes visuais no Brasil do século XIX: raízes históricas. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 186-208, 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/766>>. Acesso em: 25 out. 2021.

STEINER, R. **A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem, uma base para a Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003a.

_____. **A Cultura Atual e a Educação Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 2014a.

_____. **A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador**. 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 2014b.

VIEIRA, D. M. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 309-327, 2019.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/vYjwpgXc9gkSHjXN3d7JTbR/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 25 out. 2021.

VIEIRA, D. M; COUTINHO, A. M. S. Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência. **Unisul**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 256-275, 2019. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/340448302_ACAO_SOCIAL_DOS_BEBE_S_AS_NARRATIVAS_VISUAIS_E_A_CONSTITUICAO_DA_DOCENCIA>. Acesso em: 25 out. 2021.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS CRIANÇAS

	<p>Universidade Federal do Paraná Setor de Educação Curso de Pedagogia</p>
---	---

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá, você é muito importante para nós e por isso estamos te convidando para participar de uma pesquisa com o título: “Trabalhos Manuais no currículo da Pedagogia Waldorf: seus sentidos para as crianças”. Esta pesquisa é organizada pela estudante Heloisa Sbrissia Selzler e sua professora orientadora Andrea Cordeiro. Ambas são da Universidade Federal do Paraná, que é uma instituição para adultos estudarem e se formarem em uma área que desejam.

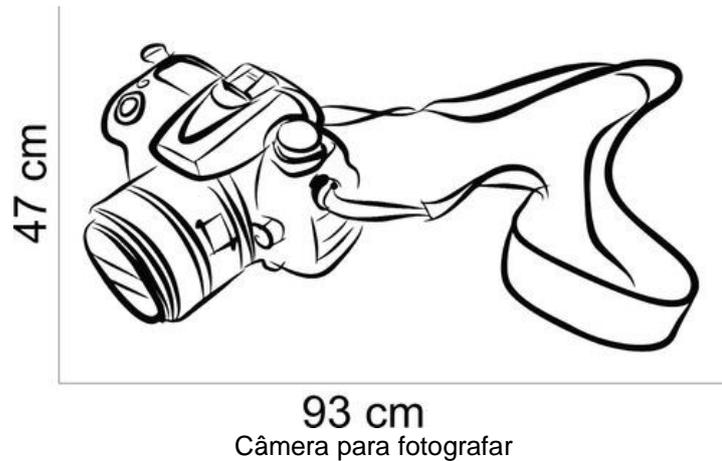


Heloisa Sbrissia Selzler



Universidade Federal do Paraná

Queremos saber das relações dos alunos do 5º ano com os Trabalhos Manuais. Para isso, a pesquisadora Heloisa passará alguns dias observando e anotando o que mais lhe chamar atenção nas Aulas de Trabalhos Manuais e fará registros fotográficos desses momentos. A partir das fotos tiradas, as pesquisadoras irão contar, como se fosse uma história, os momentos que vocês compartilham nas aulas de Trabalhos Manuais.



É possível que essa seja a primeira vez que você é convidado (a) para participar de uma pesquisa. Assim, pode ser que em algum momento você se sinta incomodado (a), com vergonha ou medo. Se isso ocorrer pedimos para você nos dizer, assim vamos oferecer o apoio necessário para diminuir essas sensações e esclarecer suas dúvidas com bastante atenção.

Nós achamos importante você saber que a sua participação nos ajudará muito a entender melhor o que estamos pesquisando. Ninguém saberá das informações sobre você, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos informações sobre você. Os resultados desta pesquisa podem aparecer em aulas, relatórios, eventos e publicações. Seu nome não aparecerá, mas sim um código, para que ninguém saiba sua identidade.

Qualquer dúvida ou informações, procure a pesquisadora Heloisa Sbrissia Selzler pelo telefone (41) 99118 - 2625 ou pelo e-mail heloisa.selzler@gmail.com.

(Seu nome)

APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO/ DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
Trabalho de Conclusão de Curso

Curitiba, 03 de setembro de 2021.

Carta de Apresentação

Venho, por meio desta, apresentar Heloisa Sbrissia Selzler, graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Heloisa realiza pesquisa no âmbito do Ensino Fundamental e seu Trabalho de Conclusão de Curso dedica-se ao estudo dos “Trabalhos Manuais no currículo da Pedagogia Waldorf: seus sentidos para as crianças”.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender como as crianças atribuem sentidos de suas experiências no contato com os Trabalhos Manuais presentes no currículo escolar, buscando aprofundar a compreensão de como são suas apropriações, vivências e impressões ao realizarem esse tipo de trabalho.

Assim, solicito respeitosamente à Escola Waldorf Turmalina autorização para que a pesquisadora realize as seguintes ações:

1. Observação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula durante 1 hora na aula de Trabalhos Manuais por cerca de seis dias na Escola Waldorf Turmalina.
2. Registro por fotografia dos momentos observados em sala de aula.
3. Roda de conversa com os alunos para explicar a realização da pesquisa.

Assim sendo, contamos com a colaboração no sentido de permitir acesso à aluna para observação dos espaços e práticas desta escola, com os compromissos éticos assumidos de nossa parte de uso estritamente acadêmico dos dados coletados e sigilo quanto à identificação de profissionais, estudantes e da própria escola.

Sendo o que se apresenta para o momento, apresento minhas Cordiais Saudações,



Prof.^a Dr.^a Andréa Cordeiro - DEPLAE- UFPR