



AS IMPLICAÇÕES DA IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PEDAGOGIA WALDORF

JOSÉ AMÉRICO SANTOS MENEZES

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

AS IMPLICAÇÕES DA IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PEDAGOGIA WALDORF

Eixo Temático 5 – Educação e Infância

RESUMO

Este trabalho trata do papel da imitação no desenvolvimento da criança segundo a perspectiva Antroposófica de Rudolf Steiner(1861-1925), criador da Pedagogia Waldorf. Steiner colocou a imitação na prática, em sua pedagogia, como um pressuposto didático por excelência na Educação Infantil Waldorf, pela sua constante presença e importância na fase inicial de vida, nos aprendizados e desenvolvimento da criança, em suas muitas nuances e sucessivas transformações, até a conquista do pensar como função consciente. O presente estudo propõe uma reflexão sobre os possíveis benefícios a concepção Antroposofica de Steiner pode trazer para a prática educacional infantil na atualidade.

Palavras-chaves: Imitação; infância; Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

This paper deals with the role of imitation in child development according to Anthroposophical view of Rudolf Steiner, founder of Waldorf Education. Steiner put the imitation in practice in his pedagogy, as a didactic assumption for Excellence in Early Childhood Education Waldorf, for its constant presence and importance in the early stages of life, the learning and development of children in its many nuances and successive transformations until the conquest of thinking as a conscious function. This study offers an analysis of the potential benefits Steiner's anthroposophy design can bring to the children's educational practice today.

Keywords: Imitation; childhood; Waldorf pedagogy.

1. <>Procedimento adotado na pesquisa

Nesta pesquisa de caráter eminentemente bibliográfico, o papel da imitação no desenvolvimento infantil é investigado pelas concepções teóricas de Rudolf Steiner (Antroposófica – Pedagogia Waldorf).

Assim, procedeu-se com inspiração na análise de conteúdo preconizada por Bardin, porém, de modo simplificado e generalizável uma análise da obra de Steiner publicada em livros e falas em seminários e conferências (atualmente transcritas em livros ou publicadas na Internet),do aspecto referente a imitação na primeira infância.

2. BASES CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA WALDORF

O idealizador da pedagogia Waldorf e da Antroposofia foi Rudolf Steiner. Nascido na Áustria, em 1861, Rudolf Steiner faleceu na Suíça, em 1925. Sua primeira formação foi em Ciências Exatas e, depois, doutorou-se em Filosofia e Letras.

Aos 22 anos foi convidado a trabalhar nos arquivos Goethe-Schiller, em Weimar (Alemanha), o que lhe oportunizou

desenvolver trabalhos com a obra desses autores e profusa atividade literária filosófica.

Na tentativa de compreender as relações entre o mundo interior e o mundo exterior concret, Steiner aprofundou mais seus estudos sobre Goethe, percebendo nas suas idéias, indícios de um método: “trazer consigo, no rumo do espírito, toda a plenitude do mundo”. Nesse período em que residiu em Weimar, de 1890 a 1897, publicou obras que aprofundaram sua visão goethianística. São elas: Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe; Verdade e ciência; A cosmovisão de Goethe; e Arte e estética segundo a cosmovisão de Goethe. Dessa época data também sua obra fundamental: A filosofia da liberdade, escrita em 1894.

Segundo MATWIJSZYN (2003) Rudolf Steiner trabalhou para construir uma teoria do conhecimento que deu origem a uma nova antropologia, que considera o homem de forma integral e articulada em suas dimensões biológica, social, histórica, cultural, planetária e espiritual. A Antroposofia, elaborada por ele e ampliada por estudiosos nos cinco continentes, significa "sabedoria a respeito do homem" e suas relações com o universo. Tem como objetivo responder aos anseios e às perguntas mais profundas do homem sem negar a matéria e a lógica científica, reconhecendo a existência de realidades transcendentais onde o homem é entendido como uma síntese do universo.

Sua época foi a do fascínio pelas ciências materialistas, daí, ter essa concepção provocado polêmicas. Mas, hoje, o pensamento dele corresponde às buscas de perspectivas para as questões da existência, embora não tenha sido seu intuito dar soluções prontas, mas sim, apontar ao ser humano seu elo perdido com o cosmos, dizem, no prefácio, os editores de sua biografia, por ocasião da publicação do livro “Rudolf Steiner” (HEMLEBEM, 1989).

Steiner escreveu uma autobiografia, de próprio punho, nos últimos anos de sua vida, quando enfermo no leito; mas, não gostava de falar de si mesmo. Foi muito comedido nas descrições de cunho pessoal, revelando-as apenas quando também traziam componentes de ordem espiritual, que justificassem, aos seus olhos, a sua publicação.

Compreendendo o homem como um microcosmo inserido em um macrocosmo, Steiner perspectivava que o ser humano se reconhecesse como cidadão do universo, em seu caminho de desenvolvimento individual. Na sua perspectiva de respostas para as questões existenciais, ele postulou uma realidade de ser humano e de universo não apenas físico, mas transcendente e ideacional.

Nos dias atuais, seus fundamentos aplicam-se, em vários segmentos da vida, como: Medicina Antroposófica, Pedagogia Waldorf, Arquitetura, Organização Social e Empresarial, Agricultura Biodinâmica, Pedagogia Curativa, Artes e Terapia Artística, Fonoaudiologia e Re Organização Corporal (método de Beatriz Padovan), Cantoterapia, Eiritmia (Arte do Movimento), Arte da Fala, Psicologia, Assistência Social, Literatura em Geral, etc.

Dentre os citados acima, a Pedagogia Waldorf, vem ganhando no mundo inteiro, notório desenvolvimento através da implantação de inúmeras escolas em diferentes países.

A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente em de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles. Distinguindo-se desde o início por ideais e métodos pedagógicos até hoje revolucionários, ela cresceu continuamente, com interrupção durante a 2a. guerra mundial, e proibição no leste europeu até o fim dos regimes comunistas. Hoje conta com mais de 1.000 escolas no mundo inteiro (aí excluídos os jardins de infância Waldorf isolados).

As escolas Waldorf sempre foram integradas da 1a à 8a (ou 9a) séries, e até a 12a quando possuem o ensino médio, de 4 anos. Não há repetições de ano, e nem atribuição de notas no sentido usual.

Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner. Essa concepção leva em conta as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada. O ensino é dado de acordo com essas características: um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes.

Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio.

No Brasil há 25 escolas Waldorf ou de inspiração Waldorf (sem contar jardins de infância isolados), sendo 4 em S.Paulo (3 com ensino médio). A mais antiga, existente desde 1956, é a Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, que tem cerca de 850 alunos e 75 professores. Agregado a ela há o curso mais antigo de formação de professores Waldorf no Brasil, reconhecido oficialmente. Em 2010, segundo o site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, há um total de 73 escolas Waldorf reconhecidas por ela, com 2050 professores e 2500 alunos de jardim de infância, 4180 alunos no ensino fundamental, 580 no ensino médio.

2.1 Concepção de Homem e Desenvolvimento

O homem na perspectiva antropológica, possui um corpo físico biológico determinado pela hereditariedade e instintos, uma alma ou psique em que ele reconhece em quem e como age, sente e pensa e uma dimensão espiritual, o eu. É só a si mesmo que pode referir-se quando pronuncia a palavra “Eu”. E seu “Eu” lhe proporciona participar como co-criador no mundo, superando a condição de criatura, libertando-o das leis exteriores que o criaram.

O homem tem a potencialidade de desenvolver o andar, o falar, o pensar, o lembrar, o imaginar e o tecer relações sociais. Por meio dessas capacidades é que ele liberta-se do determinismo dos instintos, podendo acessar seu passado, refletir no presente e construir seu futuro, pois ele dispõe de memória e de um centro referenciado na consciência, ou seja, seu “Eu”.

Essa dimensão centrada no “Eu” possibilita ao homem ter consciência de si, de suas sensações e sentimentos. Ele pode igualar-se aos animais, permanecendo aprisionado em seus instintos, vivendo para satisfazer seus desejos. Por outro lado, ele pode sair do âmbito dos instintos e elevar-se como ser espiritual, desenvolvendo-se como indivíduo único, consciente, realizando os mais nobres ideais.

Sendo assim, a fundamentação deste trabalho concorda com a afirmação de Treichler (apud Passerini, 1998, p. 36) de que o homem “não é só um corpo como uma pedra; não é só um corpo com vida como uma planta; não é só um corpo animando como um animal. No homem foi acrescentado o ‘eu’, veículo condutor do espírito”.

Lanz (1998) discorre sobre a triplicidade do ser humano ao falar das concepções essenciais à Pedagogia Waldorf. Essa concepção trimembrada dos processos é originada de uma perspectiva fenomenológica dos períodos da vida humana, que articula aspectos biológicos, psicológicos e espirituais. Para ele, e segundo Lievegoed (2001), o ser humano pode ser entendido como uma unidade ternária, composta de corpo, alma e espírito. Lembrando Schiller (1995), vê-se que ele diz que entre o corpo – a materialidade – e o impulso espiritual – individual do “Eu”, desenvolve-se o impulso lúdico, na região da alma.

Na visão antropológica da trimembração do homem há a articulação contínua desses três níveis. Eles não existem isoladamente e nem lado a lado – o biológico faz ponte com o psíquico, além de interagir com o espiritual.

Corroborando com os fundamentos acima, o filósofo Friedrich Schiller (1995) afirma que com seu corpo o homem é cidadão do mundo – representado pela natureza ou matéria. E o homem é também cidadão do mundo espiritual ou ideal, com sua individualidade centrada no Eu. A natureza humana biológica propicia a base para a vitalidade, instintos e desejos. O mundo espiritual/cultural proporciona as idéias, normas e regras para a educação da natureza instintiva do homem. Na alma ou psique, o homem reconhece as idéias recebidas, intuídas, compreendidas e metamorfoseadas, os sentimentos de prazer e desprazer e as vontades que emergem do seu corpo.

Segundo Lievegoed (2001), o desenvolvimento biológico, anímico e espiritual do ser humano se dá em etapas sucessivas, sistemáticas, orientadas por leis de maturação, em que mudanças estruturais ocorrem em pontos críticos. No âmbito biológico verificam-se três estágios: amadurecimento, equilíbrio (adulto) e declínio (até a morte). O desenvolvimento da psique (ou alma) ocorre na polaridade entre a introversão e a extroversão, entre simpatias e antipatias. Já o crescimento espiritual se dá entre a criatividade e a sabedoria.

Conforme Lievegoed (2001) pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento articulados dos três níveis abordados verifica-se que no físico encontra-se a possibilidade da ação, da vontade, da expressão no mundo; que no âmbito da alma centralizam-se os sentimentos, o prazer e o desprazer; e na perspectiva do pensar o homem pode impulsionar a humanidade, devotando-se a nobres ideais. No pensar, revela-se o âmbito espiritual e o homem, portador de consciência, contempla o mundo à procura da essência e significado contido nas próprias coisas e não em si mesmo. A articulação desses três âmbitos, centrada na consciência e seu desenvolvimento, permite ao homem conhecer a si mesmo e ao mundo.

O homem contemporâneo, em sua evolução, passou da inconsciência para a autoconsciência, conquistando, na atualidade, a capacidade lógico abstrata do pensar. Referencia essa autora consultada que, para a Antroposofia, a humanidade repete, em sua ontogênese, a filogênese, mas com suas contribuições próprias da época, modificadoras da sua cultura. Ou seja, para Steiner há o acréscimo do que de novo e de original a experiência pessoal pode contribuir para a cultura, bem como, a cultura também pode agregar novos elementos ao desenvolvimento do homem²⁵.

Nos estágios primevos de cultura, Bos (apud Passerini, 1998) diz que, inicialmente, reconhecia-se no homem uma consciência ampla e sonhadora, abrangendo a Terra e todo o Cosmos – mas sem autoconsciência. Evidencia-se estado análogo no desenvolvimento da criança, uma vez que elas se apresentam na vida, inicialmente, não conscientes de si.

Segundo essa visão, no desenvolvimento de qualquer organismo vivo verificam-se ritmos; e para o homem, verificam-se ritmos de mudança de sete em sete anos. Cada um desses períodos de desenvolvimento, ou “setênios”, originam-se a partir do interno do homem, e não somente de sua dimensão exterior. Então, do ponto de vista antropológico, depois

do nascimento físico, o ser humano passa por várias fases desenvolvimentais, que têm características próprias e que podem ser comparadas a “nascimentos” de novas capacidades, habilidades e competências.

Durante o período de formação do ser humano, de 0 a 21 anos, verificam-se três setênios, podendo se observar um paralelo entre o desenvolvimento da humanidade e o do indivíduo, onde ocorre o paulatino acordar da consciência.

No primeiro setênio, que vai da concepção até os sete anos, pode-se verificar que a criança tem necessidade de ser protegida no ambiente familiar (embora, atualmente, ela esteja, cada vez mais cedo, freqüentando instituições de Educação Infantil); o que fez com que as iniciativas Waldorf passassem a receber crianças bem pequenas, apesar da compreensão de que elas ainda deveriam estar restritas às poucas pessoas de seu meio íntimo, familiar, doméstico).

No segundo setênio, o âmbito de ação social da criança se amplia quando de sua ida para a escola, para o ensino fundamental, dos sete aos 14 anos. Por fim, o adolescente estende ainda mais sua área de ação, em que a escolha do futuro profissional, as amizades e o namoro começam a fazer parte de seu universo e de seu amadurecimento e contatos com o mundo. Resumindo, para que a formação de um indivíduo esteja completa, até que ele atinja sua maturidade, fato que se dá aos 21 anos, três setênios de desenvolvimento geral são diferenciados:

Primeiro Setênio - De 0 a 7 anos;

Segundo Setênio - De 7 a 14 anos;

Terceiro Setênio - De 14 a 21 anos

3. O PRIMEIRO SETENIO

Baseando-se principalmente em: Lanz (1998), Steiner (1995, 1996, 2000), Kügelgen (1989), Lievegoed (1999 e 2001) e na Proposta Educacional Waldorf para a Educação Infantil (1999), tratar-se-á aqui das características do primeiro setênio, onde a constante presença da imitação tem implicações significativas para a prática pedagógica de Educação Infantil. É a partir dos estímulos do meio que a organização do corpo físico da criança se dá. Seus órgãos sensoriais se formam pela influência do ambiente anímico-espiritual em que vive e esse contribui também para a conformação dos seus órgãos internos, peculiaridades psíquicas, mentais, espirituais, etc.

As forças formadoras dos órgãos do corpo humano foram chamadas de “o arquiteto interior”, por Steiner; antigamente eram chamadas de “corpo etérico vital” por alguns filósofos. Biologicamente a vida vegetativa possui uma vitalidade que intervém na formação e regeneração do corpo, sendo reconhecida por sensações de “bem ou mal estar”, dor e/ou prazer, conforto ou desconforto. Essa força existe abundantemente nas crianças e é muito menos presente nos idosos, pois, nesses, são as energias espirituais que predominam. Tanto é que as feridas das pessoas de idade cicatrizam mais lentamente, é menor sua necessidade de sono, enquanto prepondera sua capacidade intelectual.

Durante os primeiros sete anos de vida, o arquiteto interior ocupa-se principalmente da formação do corpo (órgãos internos), estruturando-o, dando forma e aperfeiçoando o organismo. Todas as energias da criança são naturalmente voltadas para seu desenvolvimento físico. A presença desse arquiteto não é percebida pelos sentidos, pois é de natureza “supra-sensível” e realiza sua tarefa com sabedoria inata.

A criança manifesta sua plena volição através de intensa e incessante atividade corporal. Essa atividade (sendo livre ou cerceada) é que, futuramente, vai se metamorfosear como maior ou menor capacidade para a pessoa atuar com liberdade no âmbito cultural – intelectual.

A primeira infância é uma fase em que a criança tem uma grande abertura em relação ao mundo, por não ter resistência anímica alguma. Ela é una a tudo e a todos. Não tem nenhuma sensação de separatividade com nada. Acolhe todos e tudo o que vem do ambiente ao seu redor, entregando-se com abertura e confiança ilimitadas. Vive no estado de ingenuidade paradisíaca, onde o bem e o mal se confundem indistintamente e onde ela própria se vê como sendo o próprio “todo”, imitando tudo, em entrega total ao que o ambiente lhe impinge, lhe sugere. Assim, progressivamente, vai construindo os limites de sua identidade ao perceber a si mesma no reconhecimento das coisas e do outro.

Nesse percurso, um fato marcante, entre os dois a três e meio anos de idade, é o momento em que a criança começa a dizer “Eu” para si. Até então ela dizia de si mesma: Bia vai comer tudo, por exemplo, reconhecendo-se como os outros a chamam, por sentir-se una ao mundo. Após reconhecer-se como em “Eu” começa a se distinguir, sentir-se separada. Encontra o “tu”, as outras pessoas. As teimosias próprias dessa idade devem ser encaradas pelos educadores como oposições para o conhecimento da força e capacidade do “Ego” da criança que desponta. É educativo que o adulto não entre em choque com a vontade da personalidade, que se exercita nessa idade, e que contorne os conflitos, ludicamente, através da criação de estorinhas, brincadeiras e imagens próprias a cada situação, levando a criança a executar o necessário e, ao mesmo tempo, dando espaço para que ela se auto afirme positivamente.

Em torno dos três a quatro anos, a criança vai adquirindo maturidade para lidar mais com “os outros”, estabelecendo

vínculos; convive socialmente num âmbito maior. As imagens das vivências que a criança guarda em si são inspiradoras de sua fantasia. Aparecem as primeiras ampliações de um pensar ainda muito “fantasioso”, em que a realidade não se reflete tal qual é, mas é feita de elementos móveis, reais ou não, que se unem arbitrariamente. A imitação e a fantasia transformam a forma do brincar, que já não é só alegria pelo uso de suas possibilidades físicas, rítmicas, corpóreas, mas, começa a conter elementos esparsos, ainda incipientes de representação. É nessa idade que corporalmente os braços e as mãos se desenvolvem mais e há domínio do uso da respiração, do despertar da região rítmica torácica. A criança já sabe apagar uma vela com o direcionamento de seu sopro, gosta de cantar, brincar com gestos da mão e dedos, falar versinhos, etc. Adora balançar-se alto nos balanços, procurando por seu próprio ritmo respiratório, e é só a partir desse momento que a Antroposofia recomenda a saída da criança de casa para a escola. De acordo com a Proposta Educacional para a Educação Infantil Waldorf, ela ingressaria no Jardim de Infância, que é a classe que recebe crianças de 3 a 6 anos.

É um período de grande socialização na vida da criança. Ela tem muitos amigos, está aberta a contatos com os outros, procura seus parceiros de idade – mas não os atinge profundamente; ela só quer trazer as amizades para seu próprio mundo, para seu brincar.

A seguir ocorre uma nova transformação comportamental, e perto dos cinco anos a criança começa a imitar mais fielmente a realidade em que vive, brincando de forma mais ordenada e planejando os papéis das brincadeiras com os companheiros, antecipadamente. Também aparecem perguntas de cunho “filosófico” sobre questões instigantes da vida e da morte, sobre mistérios naturais e sobrenaturais, etc.: “por que não podemos ver Deus?”; “O que acontece quando a gente morre?”; “Por que somos enterrados?”; “Onde Deus mora?”.

Dos quatro e meio aos seis anos, surge a capacidade de compreender o tempo (ontem, hoje e amanhã), demonstrando que um novo limiar no pensar é alcançado. Na faixa dos cinco aos seis anos chega a vez de a habilidade corpórea manifestar-se no uso dos pés e pernas. As crianças gostam de pular amarelinha, pular corda, andar de pernas de pau, trepar em árvores, etc. O aprendizado do Andar, Falar e Pensar é extremamente complexo, segundo König (1997) e Steiner (2000). Na criança há uma sincronicidade e unidade da sua dinâmica interior com o andar, esperar, mover os braços e formar representações mentais. Esse aprendizado está todo baseado na imitação e tem relações com o desenvolvimento das capacidades mais sublimes do ser humano, no futuro: o da palavra, do pensamento e da consciência do “eu” – dos sentidos chamados “superiores” por Steiner, como se verá no próximo item.

No primeiro setênio, segundo os fundamentos da Pedagogia Waldorf, a criança precisa ser livre na expressão de sua volição para desenvolver segurança e sentir a bondade e a confiança no mundo, para favorecer a sua saúde física, seu equilíbrio psíquico e sua formação ética moral espiritual.

3.1 A Percepção e o Organismo Sensório na Imitação

A percepção é parte dos fenômenos de imitação. Para contextualizar o papel dos órgãos sensórios no estudo da questão perceptiva pela antroposofia (principalmente dos que mais se desenvolvem na primeira infância) incluiu-se este item no trabalho, antes do item específico sobre imitação. Na imitação, os sentidos do movimento e do equilíbrio têm papel fundamental, juntamente com a percepção, por estarem unidos em íntimas e inconscientes relações na criança pequena.

Em Steiner, o movimento é um dos “sentidos” humanos assim como o equilíbrio. Para explicar sobre como esses sentidos são vistos por esse autor e para localizar o movimento/equilíbrio dentro da temática imitação, na concepção antroposófica, faz-se, neste tópico, um breve apanhado, evidenciando-se resumidamente os sentidos que se desenvolvem mais na primeira infância, especialmente desses dois em foco (movimento/equilíbrio).

Até os três anos de idade o cérebro e o sistema nervoso estão sendo moldados por processos cheios de vitalidade, com a ajuda das experiências corporais motrizes, sendo os sentidos do movimento – equilíbrio muito ativos nessa época de mielinização cerebral, formação de sinapses nervosas, etc. Steiner (1995) tem uma concepção abrangente dos sentidos e defende a existência de 12 deles na Organização Neuro Sensória do Homem. Além dos sentidos usualmente relatados ele inclui o sentido da vida (vital), o da palavra, o do pensamento e o sentido do “Eu”. Segundo ele, é por 12 aspectos diferentes que o ser humano é impressionado pela realidade. Durante o processo de percepção, o homem une, pelo sistema nervoso, dentro de si, essas 12 formas de sensibilização de que foi alvo.

Goebel e Glöckler (2002, p. 253) relatam que as impressões de luz e cor permitem que vivenciemos nossa própria natureza como sendo luminosa e dotada das qualidades que experimentamos nas cores. O calor exterior nos desperta para o nosso calor interior até o ponto em que nós mesmos estamos aquecidos, temos calor. Das doze qualidades propiciadas pelos mencionados sentidos emana uma auto consciência sadia.

A autoconsciência não provem dos órgãos dos sentidos em si, mas é pela experiência sensória que o ser se torna

consciente de si. Esses autores (2002, p. 258) citam o ditado grego: “se eu fosse rei e não o soubesse, não seria rei”. O autor Yaari (1991), que escreveu sobre uma perspectiva psicológica da concepção de Steiner sobre os Órgãos dos Sentidos; Aepli (1993) e Kügelgen (1989), que abordaram o tema sob a ótica da aplicação pedagógica; a Proposta para a Educação Infantil da FEWB (1999); e mais a conferência de Steiner “O organismo sensorio, sensações e percepções”, proferida nos seminários para abertura da primeira Escola Waldorf, em Stuttgart, Alemanha, em 1919, inspiraram a composição desta parte do trabalho.

Especialmente para a Educação Infantil, é recomendado, por essa linha pedagógica, que se privilegie o cultivo dos órgãos sensoriais. Pelos “canais” dos sentidos os acontecimentos e fenômenos do mundo exterior entram no interior do ser humano, obedecendo a leis orgânicas, da física e da química. Depois passam para o âmbito anímico se transformando em imagens. Por isso, a riqueza interior e a espiritualidade no homem em sua vida futura dependem de como ele recebeu suas primeiras mensagens sensoriais. A pedagogia Waldorf se esmera, então, em preparar harmonicamente o ambiente para a criança durante a Educação Infantil. A sensibilidade da criança é grande, e essa tarefa é imprescindível para a sutillização dos sentidos e para o aguçar das percepções, sendo importante a qualidade do ambiente preparado para acolher a criança do primeiro setênio. Observa-se na Waldorf a preocupação em despoluir os ambientes educacionais dos exageros normalmente cometidos por essa civilização, quer nos quesitos visuais, sonoros, ou de odores e sabores (por produtos químicos e artificiais em excesso), entre outros.

A criança pequena – toda ela – é vista como um órgão do sentido, uma organização sensorial, e está entregue às impressões do ambiente com seu corpo todo. No primeiro setênio, segundo Kügelgen (1989), o ser humano pode ser entendido como um grande “organismo sensorio” a perceber o mundo. A criança recém-nascida mama e sente o sabor do leite, não só com a língua, com o paladar, mas com todo seu organismo, assim como sente, vê e ouve com todo o seu corpo também. O que em idade posterior só ocorre na língua, na criança se processa em todo o corpo. Ela vive como que saboreando amplamente tudo o que ingere, com todas as suas células (também o que ouve, sente pelo tato e vê). Percebendo tudo e reagindo integradamente, a criança dá pulos de alegria quando vê algo belo, por exemplo. A constituição corpórea como um todo recebe os mais importantes estímulos pelos órgãos sensorios. Daí advém a intervenção das percepções, pelos órgãos dos sentidos, na formação dos órgãos internos – que se dá amplamente no primeiro setênio. Depois da troca dos dentes essa sensibilidade generalizada diminui, localizando-se mais nos órgãos específicos apenas, o que não acontece por acaso, certamente, coincidindo também com a diminuição da maciça imitação na criança.

Goebel e Glöckler (2002) citam que, pelas sensações táteis em volta da boca, com a mãe, ao mamar e por sentir seus braços e mãos a envolver-lhe, a criança desperta para si mesma, pelo seu contato com “o outro”. Esse modo inconsciente de enfrentar os estímulos e aprender sobre as coisas de seu redor é que propicia que eles sejam compreendidos profundamente na alma infantil, gerando sentimentos, tendências e maneiras de agir no futuro.

Parecendo “não saber de nada”, desde recém nascido o bebê assimila todos os conteúdos de seu ambiente, gravando-os em sua psique e seu sistema nervoso e cerebral. Na Antroposofia há a compreensão de que é pela percepção do outro que o indivíduo se reconhece a si mesmo. A criança desde lactente já apresenta características particulares, parte delas de origem genética. O que explicita esse momento de vida é um corpo herdado com potencialidades e qualidades próprias, exclusivas da individualidade, que se manifestará ao longo da vida, de uma ou de outra maneira, dependendo das influências do ambiente.

A primeira infância é uma fase em que a criança tem uma grande abertura em relação ao mundo; tudo que vem do exterior é acolhido sem resistências e a criança simplesmente entrega-se, com abertura e confiança ilimitadas, como se disse. As relações com o mundo exterior acontecem no sentido de fora para dentro, mas, o resultado das experiências ainda não se condensa no centro de sua consciência, no seu “Eu”. Não há nenhuma filtragem ou seleção do que chega à criança. Tudo adentra nos recônditos da inconsciência infantil e aí fica como que “esquecido”, porém influenciar-lhe-á, mais cedo ou mais tarde.

Como na primeira infância a alma e o espírito da criança ainda estão em íntima ligação com o corpo físico e participam de todos os processos do desenvolvimento orgânico, toda a educação anímico-espiritual na criança pequena se dá por meio do físico. Ou seja: o fato de toda a organização e formação corpórea se dar no primeiro setênio e de ser influenciada sobremaneira pelos estímulos vindos do ambiente, deixa a questão dos órgãos sensoriais como foco obrigatório na atenção das educadoras dessa faixa etária.

Os quatro sentidos “corporais ou inferiores” são os que têm maior importância e atuação na época inicial da vida porque trazem as mensagens do próprio corpo para a criança (são proprioceptivos). Até os três anos, a criança experiencia tudo corporalmente e a autopercepção propicia que ela se sirva de seu corpo instintivamente, adaptando-se a ele e ao mundo físico e social circundante, através da ação dos órgãos dos sentidos. É, portanto, pelo cultivo dos sentidos na Educação Infantil que não só os órgãos dos sentidos se estruturam, como também o organismo inteiro se forma, pela

reação aos seus estímulos. Além das impressões físicas, a criança constrói seu ser não apenas pela imitação das palavras e ações adultas, mas, também, senão principalmente, a partir das atitudes morais e desempenho mental e afetivo dos que a cercam (STEINER, 1986).

Steiner (1995) coloca que os quatro sentidos corporais são altamente permeados pela atividade volitiva: o sentido do tato; o sentido da vitalidade; o sentido do movimento; o sentido do equilíbrio. Neles a vontade está implicada de modo mais estrito e mais ativo, além da percepção. Tudo no funcionamento desses quatro sentidos corporais ocorre no interior do organismo, acontece nele próprio.

3.2 Imitação

Para Steiner (2000), a forma de vivência que inicialmente passa pela criança, na imitação, é “entrega corpórea”. Ela tem necessidade de imitar e se deixa influenciar de fora, se entregando ao ambiente e também colocando seu componente individual, sua própria estática e dinâmica nas manifestações corpóreas imitativas. A condição de existir um modelo não implica em cópia robotizada, mas “em escolha” e assimilação de gestos e modelos que serão metamorfoseados pela repetição. Esses modelos, só aparentemente, são aleatórios e totalmente impostos pelo meio social, pois há, segundo Steiner (2000, 1995), uma “ordem superior” (atrelada à corrente de vida de cada indivíduo) conduzindo às escolhas e adoções de modelos pela criança, como se mostrará mais adiante.

Por ser inteiramente imitativa, a criança se impregna de tudo o que está em seu meio ambiente, quer em nível físico/corpóreo ou espiritual. A imitação, sendo inerente à criança na primeira infância, representa uma grande força para sua aprendizagem e desenvolvimento, seja para andar, falar, pensar, agir, e avaliar o que é adequado ou impróprio no comportamento humano, etc.

Em decorrência de a imitação ser central na compreensão antropológica da criança pequena, Steiner disse que, para a educação no primeiro setênio, as palavras mágicas são imitação e exemplo, pois, sem isso, para ele, não haveria aprendizado.

É por processos criativos que a criança aprende comportamentos das pessoas e das ocorrências ao seu redor, por meio da imitação. Por esse motivo, a educadora Waldorf procura conscientemente ser um exemplo a ser imitado. Ao se estar com alguma criança de até sete anos, representa-se para ela, como adulto, um “modelo educador quer se queira, ou não, quer se saiba, ou não. Tudo é percebido, assimilado, metamorfoseado, como já se assinalou. Então, buscando um desenvolvimento saudável para a criança, a Educação Waldorf tem a preocupação de que a criança de primeiro setênio esteja rodeada de comportamentos e exemplos ético-morais, dignos de serem imitados. É relevante envolvê-la em uma atmosfera em que ela possa sentir alegria e vivenciar plenamente a mensagem de que “o mundo é bom”. Também, é através de uma imitação mais sutil, pela percepção não material do que está por trás dos fatos, idéias e comportamentos que ela cria, embora, ainda sem consciência, em germe, o fundamento de sua moralidade futura. Assim é que a criança absorve experiências de vida pela imitação, que ficam gravadas no seu inconsciente para toda a sua vida, pois, essa atividade acontece inconscientemente e tem papel na formação de seus órgãos.

Goebel e Glöckler (2002) explicam que a capacidade de imitar advém de três componentes. Pelas PERCEPÇÕES, os processos são apreendidos de acordo como se dão; pelo PENSAR, ainda CONTIDO NAS PERCEPÇÕES – ou seja, pela capacidade de compreender corporalmente, de imediato, o sentido e a conexão das percepções isoladas que chegam ao corpo inteligentemente para a imitação – como forma de participação autônoma. Essa nova habilidade adquirida, que resulta dos processos anteriores, permanece como MEMÓRIA CORPORAL.

Esses autores colocam que a grande “concordância entre a imitação e o modelo deve ser atribuída à universalidade do pensamento” e que “as imperfeições são resultado de unilateralidades das percepções e de limitações devidas ao instrumento corpóreo ainda não treinado”, em fase de aprendizagem de movimentações, preparo muscular, etc. Eles acham que imitação não é apenas “inteligência motora” e que, de fato, isso não existe em suas visões. Há um componente mental que acompanha a atividade muscular que tenta se ajustar para repetir o modelo. Para eles, o que existe é somente UMA INTELIGÊNCIA, “presente em tudo, como conjunto de leis universais”, e que, no primeiro ano, atua exclusivamente voltada para o corpo, sendo pela imitação ativa da criança que esse comportamento “participa da configuração e do crescimento do corpo e dos órgãos dos sentidos”: enquanto ela vive no estado de inconsciência, que promove as “imitações autônomas”, vai formando sua organização física e o germe do seu anímico-espiritual (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002. p. 313).

Até os três anos a criança vai colecionando em sua alma, sob a forma de imagens, suas percepções sensoriais. Nessa idade o mundo ainda “pertence a ela”. Ela e o mundo são “unos”. Ela faz parte do mundo e o mundo faz parte dela. Entrega-se inconscientemente a ele, como a gota no mar e, após os três anos, mais ou menos, encontra-se como um “Eu” (separado) frente ao mundo. Então seus desenhos (espontâneos) mostram um ponto (ela) no meio da circunferência (mundo), e ela passa a brincar com as imagens colecionadas, fantasiando. Depois começa a ordenar as

imagens que captou, de acordo com a realidade exterior, usando a representação mental, que se origina na atividade do pólo neuro-sensorial (sistema nervoso, cérebro), conscientizando-se gradativamente de si.

O desenvolvimento da consciência irá se sobrepor à imitação durante o período de individualização. Quando o “Eu” começa a ser autoreconhecido e a conscientização crescente pela atividade mental se mostra cada vez mais poderosa na criança após os três primeiros anos de vida, já não prepondera tanto a imitação, como antes dessa idade. Esse momento em que a criança fala “Eu”, como já foi dito, na Pedagogia Waldorf é um marco que demonstra que ela já está se vendo separada do mundo. É uma separação derivada daquela sua separação primordial, a primeira grande separação que se deu quando o olhar se fixou, pela primeira vez, em algo, pela inédita coordenação dos movimentos de seus globos oculares no início da vida.

Ao sentir-se separada do mundo, pelo longo processo de diferenciação progressiva alcançada via imitação, é que ela vai “se fechando” para o mundo e, quando já não é mais tão aberta e tão invadida por tudo, começa a perceber mais claramente a si e ao outro e os seus limites. “Aqui sou eu e lá fora está o mundo com os outros”. Já separada, a criança é mais intencional em seus gestos e vê, sente e pensa todas as coisas do mundo como sentindo e sendo iguais a ela, então, “a cadeira chora quando cai”, etc. (embora ela não confunda pessoas com objetos, como pesquisas psicológicas atuais mostram). A criança aprende o idioma materno por imitação. Capta os gestos, o modo de andar, os trejeitos, os costumes dos adultos e forma seu corpo de acordo com as impressões que recebe. A linguagem, se verá, é um recurso que auxilia o intensificar da habilidade mental de abstrair, representar. Dependendo da qualidade da expressão lingüística de seu meio, terá estímulos para a formação de seu processo mental, de pensamento, mais ou menos organizado/ preciso/ apurado. Quanto mais correta, rica e bem elaborada for a linguagem ouvida/ vivenciada pela criança, melhor ela edificará seu pensamento. No início do aprender a falar ela está apenas ouvindo/percebendo...

3.4 Brincar e Imitar na Educação Infantil Waldorf

Todo dia é dia de brincar numa Escola Waldorf de Educação Infantil. Já disse o educador francês Edouard Claparède⁴⁷, citado por Dias (2001, p. 14): “Brincar faz parte da natureza animal. Todo animal infante brinca. Só que o brincar humano tem que ser mais longo. Quanto mais complexa for a vida interior, maior terá que ser o tempo de infância”.

Na Educação Infantil Waldorf tem-se em mente que é durante o brincar que a criança vai adquirindo experiências e vivências com as quais aprende a pensar e a situar-se no mundo e comportar-se em seu meio ambiente, adequadamente, como ser humano que é.

Steiner, citado no texto da FEWB (1999, p. 31), discorre que

O brincar da criança é a manifestação mais profunda do impulso que a conduz ao fazer, sendo que neste fazer o homem tem a sua verdadeira essência humana. Não seria possível imaginar uma criança que não desejasse ser ativa, como o é quando brinca, pois o brincar representa a liberação de uma atividade que deseja se libertar do cerne do ser humano.

Na Educação Infantil Waldorf não há atividade encarada como mais importante do que “O Brincar” (IGNÁCIO, 1995), e que a seriedade com a qual a criança se entrega a isso deve ser respeitada, acima de tudo. O adulto não costuma trabalhar com tanta dedicação como a que a criança emprega em seu trabalho, que é brincar. Steiner (2000) preocupou-se em como salvaguardar essa atitude, altamente comprometida com a atividade, para a vida futura da criança. Segundo ele, esse é o escopo principal da educação fundamental. Mas, as crianças de primeira Infância querem é imitar o trabalho diário do adulto. Não se lhes precisa inventar jogos e tarefas, artificialmente, com a mente adulta, para que os executem como obrigação. “A criança brinca ao imitar, e quer brincar imitando”, diz Steiner (2000, p. 74). Acrescenta que isso é suficiente para o desenvolvimento infantil. A criança quer transformar em atividade tudo o que vem da própria vida humana e de sua própria natureza.

Segundo Dias, (2001) o brincar livre é uma necessidade e um direito da criança, e é pelo brincar que o ser humano se desenvolve nas suas capacidades de agir, sentir e pensar.

A Waldorf é uma pedagogia denominada, por Gobel e Glocklër (2002), de “Educação para a Liberdade”, porque dá continente para que a expressão de cada individualidade infantil se manifeste no seu brincar espontâneo e preserva a liberdade do ser realizar suas potencialidades.

Passerini (1998) e Dias (2001) discorrem que, se na infância a criança desenvolveu as forças de imaginação, da fantasia e sua volição, ela terá capacidade de ter idéias na vida adulta, de criar, de ser livre, independente e original. E no aspecto emocional, uma criança que brinca guarda a alegria das brincadeiras de roda, dos cantos e danças, dos jogos, dos folguedos, que lhe ensinam sobre coragem, entusiasmo e amor à vida.

A Pedagogia Waldorf defende que a ocupação digna para uma criança até os sete anos compreende um livre agir e um livre brincar, porque é assim que ela põe em movimento sua fantasia (movimento anímico) e, com essa experimentação de suas faculdades criadoras, vai construindo a imagem interior da realidade que vivencia. “O homem só brinca enquanto é homem no pleno sentido da palavra, e só é homem enquanto brinca” (SCHILLER, 1995).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Steiner e os seus interlocutores confluem, em seus estudos, com a idéia de que a atividade própria da criança deve ter espaço e lugar para livremente se manifestar nas instituições de Educação Infantil, em ambientes preparados para estimular a criatividade e a originalidade de suas ações, deixando que os comportamentos apreendidos nas suas vivências da vida real se expressem ludicamente por via imitativa, resolvendo seus impasses e dificuldades, realizando conquistas em seu desenvolvimento, auferindo confiança, segurança e sociabilidade em sua vida futura.

Autores antroposóficos defendem que a criança precisa da intermediação dos adultos em seu início de vida, pois, ela constrói seu físico, emocional, consciência ética-moral e mental-espiritual, pela imitação do que vê, ouve, percebe e sente ao seu redor, quer vindo do ambiente físico e/ou das pessoas com as quais convive. Por isso, a figura da professora de Educação Infantil e sua formação pedagógica são privilegiadas na Waldorf, porque seu exemplo deve poder ser “digno de ser imitado” pela criança.

Goebel e Glöckler (2002) comentam que uma individualidade humana tanto pode usar de sua possibilidade ilimitada de aprender como, também, se quedar ao risco de estagnação, que também existe e também está em latência, embutido na essência do ser humano. Afirma a Antroposofia que para seu desenvolvimento a atividade própria da criança precisa das influências do meio social circundante, as quais, tanto podem ajudar a, positivamente, estimular a criança como também podem prejudicar. Há uma grande abertura ao desenvolvimento assim como, também, à facilidade de este ser perturbado. Goebel e Glöckler, de acordo com Steiner, esclarecem que o homem não é trazido pronto pela Natureza. Ele depende da ajuda consciente dos adultos. Para esses autores, a grande tarefa da educação é incentivar a criança (e o adulto) a bem usar de sua liberdade (sem, no entanto, abusar dela), pois, faz parte da tarefa de vida do ser humano tomar decisões adequadas, próprias, para seu destino.

REFERÊNCIAS

FEWB - Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Para a Estruturação do Ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: FEWB, 1999.

HEMLEBEN, Johannes. Rudolf Steiner. Tradução de Wilda Heinz. São Paulo: Antroposófica, 1984.

IGNÁCIO, Renate Keller. Criança querida: o dia-a-dia das creches e Jardins-de Infância. São Paulo: Editora Antroposófica:Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

KÜGELGEN, Helmut von. A Educação Waldorf. Aspectos da Prática Pedagógica. Tradução do castelhano Alcides Grandisoli. 2ªed. São Paulo: Antroposófica, 1989.

LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. Tradução de Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LANZ, Rudolf. Noções Básicas de Antroposofia. 7ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LANZ, Rudolf. A Pedagogia Waldorf. Caminho para um Ensino mais Humano. 8ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

LANZ, Rudolf. Do Goetheanismo à Filosofia da Liberdade. São Paulo: Antroposófica, 1985.

LIEVEGOED, Bernard. Desvendando o Crescimento. As fases evolutivas da infância e da adolescência. Tradução de Rudolf Steiner. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2001.

PASSERINI, Sueli Pecci. O Fio de Ariadne. Um Caminho para a Narração de Histórias. São Paulo: Antroposófica, 1998.

SCHILLER, Friedrich von. A Educação Estética do Homem. 4ª ed. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São

Paulo: Iluminuras, 2002.

STEINER, Rudolf. [1904] Teosofia. Introdução ao Conhecimento Supra-sensível do Mundo e do Destino Humano. Tradução de Daniel B. de Brito e Jacira Cardoso. 7ª ed. Retraduzida e atualizada. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STEINER, Rudolf. [1907] A Educação da Criança Segundo a Ciência Espiritual. Tradução de Rudolf Lanz. 3ªed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. [1910] A Ciência Oculta. Esboço de uma Cosmovisão Supra-sensorial. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2001.

STEINER, Rudolf. [1919] A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem - uma base para a Pedagogia. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. [1919] A Arte da Educação II: Metodologia e Didática. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1992.

STEINER, Rudolf. [1919] A Arte da Educação III: Discussões pedagógicas. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1999.

STEINER, Rudolf. (1923) Andar, Falar, Pensar. A Atividade Lúdica. Tradução de Jacira Cardoso. 7ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

STEINER, Rudolf. A Prática Pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000.

Dados do Autor

Prof. José Américo Santos Menezes
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Corporeidade
Departamento de Educação Física – Universidade Federal de Sergipe
americoufs@bol.com.br

Eixo temático 5 – Educação e Infância

Recebido em: 06/07/2015

Aprovado em: 07/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: