

**A IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS
CONCEPÇÕES ANTROPOSÓFICA E WALLONIANA**

MARISE MATWIJSZYN

**A IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS
CONCEPÇÕES ANTROPOSÓFICA E WALLONIANA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado do Programa de Pós-
graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

RECIFE

2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS
CONCEPÇÕES ANTROPOSÓFICA E WALLONIANA**

Comissão Examinadora:

Maria Isabel Patrício Pedrosa
1.º Examinador/Presidente

Ronilda Ribeiro
2.º Examinador

Célia Salsa
3.º Examinador

RECIFE, 31 de outubro de 2003

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

Às Crianças

QUE EM SEU ÂMAGO ANSEIAM ser atendidas por suas educadoras em suas necessidades mais básicas e prementes, sob a perspectiva de sua dimensão espiritual, dentro da compreensão da integralidade de seu ser.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^{fa} Dr^a Maria Isabel Patrício de Carvalho
Pedrosa.

À minha primeira orientadora, Patrícia Smith Cavalcante,
que me compreendeu quando da mudança de temática;

A Ronilda Ribeiro (USP),
com sua fundamental presença e acompanhamento;

A Sueli Pecci Passerini (FAAP -SP),
pelo longo período de pacientes diálogos;

À Sra. Jacira Cardoso (Editora Antroposófica) e ao Sr. Heinz Wilda,
pelas prontas traduções, mesmo que de última hora;

A Renate Keller (Ass. Monte Azul),
pela atenção e correção das traduções;

Ao prof. Valdemar Setzer (IME/USP),
pelos incentivos e correções iniciais;

A Ute Craemer (Aliança pela Infância no Brasil e Ass. Monte Azul),
pela disponibilidade na troca de idéias sobre experiências no
trabalho com as crianças;

Ao Dr. Derblai (médico escolar da Escola Rudolf Steiner –SP),
pelos valiosos esclarecimentos na área neurológica e médica
infantil;

Aos professores do Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf:
Francisca Cavalcanti, Simone de Fáveri, Mário Zoriki, Christa Glass,
Peter Biekarck;

À Sra. Ângela Macedo (Fundação Macedo – CE),
pela sua dedicação à Pedagogia Waldorf e pelo apoio para que o
Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf se realizasse no
Nordeste;

À Profa^a. Janete Azevedo,
pela compreensão humanitária e conselhos experientes, que
resolveram impasses e mostraram saídas possíveis em
momento crucial desta produção;

A Alda e ao pessoal da Secretaria deste Programa de Pós-Graduação
em Educação do CE-UFPE;

À minha família e amigos queridos,
que, de perto ou de longe me acompanharam na construção
desta pesquisa;

Aos meus aluninhos,
que todos os dias, muito me ensinam e me alegram.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 11

 1 - Justificativa..... 11

CAPÍTULO 1 - MÉTODO..... 24

 1.1 - Objetivos..... 25

 1.1.1 - Objetivo Geral..... 25

 1.1.2 - Objetivos Específicos..... 25

 1.2 - Objeto..... 26

 1.3 - Procedimento adotado na pesquisa..... 26

CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÃO ANTROPOSÓFICA..... 30

 2.1 - Introdução..... 31

 2.2 - Concepção de homem e Desenvolvimento..... 32

 2.2.1 - O Primeiro Setênio..... 44

 2.3 - A Percepção e o Organismo Sensório na Imitação. 48

 2.4 - Imitação..... 64

 2.4.1 - A imitação no Andar Falar e Pensar 68

 2.5 - A Educação Infantil Waldorf e a Imitação..... 102

 2.5.1 - Brincar e Imitar na Educação Infantil Waldorf..... 125

 2.5.1.1 - Brinquedos Waldorf..... 129

CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÃO WALLONIANA..... 134

 3.1 - Introdução..... 135

 3.2 - Fases do Desenvolvimento Humano Segundo Wallon..... 146

 3.2.1 - O Papel da Emoção no Desenvolvimento 152

 3.3 - Imitação e Representação Segundo Wallon..... 155

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO..... 176

 4.1 - O Desenvolvimento Infantil e a Imitação sob Dois Olhares: de Henri Wallon e Rudolf Steiner..... 180

 4.1.1 Imitação..... 185

 4.1.2 - Imitação X Representação..... 187

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 195

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 214

RESUMO

Este trabalho trata do papel da imitação no desenvolvimento da criança sob duas visões epistemologicamente diferentes: a Teoria Psicogenética de Henri Wallon e a Teoria Antroposófica de Rudolf Steiner, criador do sistema Waldorf de ensino. Nele procura-se comparar como os dois autores, em momentos históricos distintos, evidenciaram, cada um à sua maneira, a importância do processo imitativo no desenvolvimento infantil. Wallon considerou a imitação um processo constitutivo do desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que, por meio da imitação, a criança se iguala ao outro (fusão com o outro) e se compara com ele, reconhecendo semelhanças e diferenças (diferenciação do outro). Há todo um esforço para ajustar seu movimento postural, um dos recursos de que dispõe na fase inicial de sua ontogênese, em um equivalente ao do outro, para ser como ele, ou fazer o que ele faz. Nesse esforço de aproximar-se resulta o diferenciar-se: a imagem perceptivo-motriz do outro precisa ser segmentada e seqüenciada para se realizar em ato, esforço que implica uma duplicação de ações na realidade – aquelas que o outro fez e as que ela própria fez. Já 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. Este estudo sobre imitação tem relevância atual e é tratado com destaque nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, no sentido de que

as instituições educacionais infantis criem condições, no seu cotidiano, de modo a permitir as atividades próprias da criança, incluindo as brincadeiras livres, sempre dinâmicas, estimuladoras do pensar e ricas em imitações. Os autores da Pedagogia Waldorf concebem o ser humano de modo integral, assim como Wallon, mas diferentemente desse, aqueles entendem-no integrado, também, a sua preponderante dimensão espiritual. Enquanto perspectiva educativa, a Waldorf busca sincronizar as atividades escolares propostas com as reais necessidades da fase de desenvolvimento da criança, sempre considerando sua dimensão espiritual, além da física, anímica – emocional, e as relações sociais. O presente estudo propõe uma reflexão sobre os possíveis benefícios que as concepções da Teoria Psicogenética de Wallon e da Antroposofia de Steiner podem trazer para a prática educacional infantil na atualidade.

ABSTRACT

This study deals with the role of imitation in child development under two different epistemologic conceptions: the Psychogenetic Theory of Henri Wallon and the Anthroposophic Theory of Rudolf Steiner, the founder of the Waldorf educational system. The study compares how these two authors, in different historic moments, came to evidence, in their own ways, the importance of imitation in child development. Wallon considered imitation as a constitutive process in the child's psychic development, since, through imitation, the child both equals the partner (fusion with the other) and compares itself with the other, thus recognizing similarities and differences (differentiation from the other). The child makes an effort to adjust its postural movement, or its gestual - which is one of the resources available in the beginnings of ontogeny - to an equivalent of the partner's movements or gestual, in order to be or to do like him. This effort results in differentiation: the perceptive-motor image of the other has to be segmented and placed into a temporal sequence in order to realize itself as an action, and this in turn implies a duplication of actions - those that the partner performed and those performed by the child itself. On the other hand Steiner placed imitation as a privileged didactic premise for Waldorf's early childhood educational proposal, due to the pervasiveness of imitation in the first years of early learning and development, through its many nuances and successive transformations leading to the conquest of thought as a conscious function. The focus on imitation is currently relevant and is highlighted in the *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, so that educational institutions for early childhood should offer, as a matter of routine, conditions allowing age-suitable activities,

and mainly free- play, due to its dynamics, to its role in the stimulation of thought, and also due to the prevalence of imitation in these activities. Waldorf Pedagogy as well as Wallon's ideas consider the human being in an integrated manner, but, differently from Wallon, the former understands this integration within a major spiritual dimension: the Waldorf educational perspective aims to synchronize school activities with the needs of the child at each developmental stage, necessarily recognizing a spiritual dimension, apart physical, animic-emotional, and social relationships. The present study proposes a reflection about the consequences of Wallon's Psychogenetic Theory and of Steiner's Anthroposophy to current educational practices.

INTRODUÇÃO

1 – Justificativa

Minha vivência como educadora na área de tecnologias educacionais no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e os temas com os quais me identifiquei no currículo deste Mestrado em Educação aguçaram meu profundo interesse e curiosidade a respeito dos mistérios que envolvem o desenvolvimento do ser humano em seus primeiros anos de vida.

Em minha prática docente e nos estágios e sessões de observação de crianças, que fiz em creches e jardins de infância dos mais variados níveis sociais e linhas pedagógicas, vi o quanto as crianças pequenas apresentam comportamentos imitativos no seu dia a dia. Essa frequência com que as crianças imitam, espontaneamente, as outras e as suas educadoras, durante seu livre brincar e em todas as atividades escolares, instigou-me a querer aprofundar a compreensão desse fenômeno.

A partir dos estudos neste Programa de Pós-Graduação, identifiquei também que os processos de imitação são apontados pelas diferentes teorias do desenvolvimento como sendo básicos e centrais na aprendizagem, importantes nas comunicações e interações sociais, na constituição da individuação e na vida de representação da criança em seu período ontogenético inicial.

Ao estudar a fundamentação teórica da Pedagogia Waldorf, saltou-me aos olhos o valor que essa concepção, baseada na Antroposofia de Rudolf

Steiner, dá ao papel da imitação nos seus procedimentos metodológicos e recomendações pedagógicas para as crianças da primeira infância.

Como os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*¹ no Brasil (MEC/SEF, 1998) também realçam a importância do processo imitativo no desenvolvimento da criança, um estudo que se propõe a aprofundar o tema imitação deve ser relevante ao meio acadêmico, legitimando esta pesquisa.

Este trabalho justifica-se, ainda, por possibilitar o diálogo entre duas concepções epistemologicamente distintas. Uma, espiritualista, fundamentada na Antroposofia, é abordada pelo lado de sua prática de Educação Infantil; sem que se objetive entrar no mérito do seu sistema filosófico em si, para a academia. A outra vertente, Walloniana, é materialista (dialética – marxista) e traz uma consistência acadêmico-teórica ao entendimento do papel da imitação no desenvolvimento da criança. Ainda quanto ao bloco teórico Antroposófico deste trabalho é importante frisar que optei por manter a linguagem própria e característica usada por Steiner àquela época, resguardando, assim, os aspectos históricos e maior fidelidade ao seu pensamento.

Como simpatizante do que promove a integração, principalmente para crianças até os sete anos, averigüei que sistemas de “educação integral” são tidos como os que atendem o ser humano em suas relações consigo próprio e com seus pares, com o meio ambiente e com os demais seres vivos, em todas as dimensões: física, emocional e mental-espiritual. (Algumas linhas pedagógicas “integralistas”, tais, como, Ecopedagogia e cidadania planetária, Pedagogia holística – educação para a paz, Teoria das inteligências múltiplas, Educação em valores humanos, Educação pós moderna, etc., podem ser

¹De agora em diante os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* serão, neste trabalho, citados pela abreviatura RCNEI (MEC/SEF, 1998).

conferidas, entre outros, nos seguintes autores: Gutiérrez e Prado, 1999; Cardoso, 1995; Weil, 1993 e 1998; Naranjo, 1991; Santo, 1998; Fonseca, 1998; Sai, 1999; Gardner, 2001; Martinelli, 1999 e 1996).

Como já dito no resumo, para os RCNEI (MEC/SEF, 1998), para Wallon e pós wallonianos e, também, para Rudolf Steiner e autores antroposóficos, a criança é concebida como *ser integral*, o que significa: um ser inteiro, complexo, não fragmentado. Em Wallon, é a “pessoa completa” com o orgânico–psíquico (emocional/mental) e o social integrados, em íntima relação. Em Steiner, é a realidade da integração das dimensões: etérico-física, anímica-emocional, mental-espiritual², ou, corpo, alma, espírito. Dessa última dimensão originam-se os postulados metodológicos da Educação Infantil Waldorf, pela compreensão das necessidades educacionais da criança (ser espiritual) em cada fase de sua formação para a vida na terra.

Tentando estabelecer relações entre o que observava e vivia na prática junto às crianças e as teorias, num cotejo das opiniões dos psicólogos que influenciaram o campo da Educação (com foco na imitação), encontrei em Vasconcellos e Valsiner (1995) que tudo o que se encontra nessa literatura sobre o tema são desdobramentos diversificados e explorações de várias facetas das idéias originais de James Mark Baldwin³. A partir desse comentário, pude também constatar a temática imitação sempre presente nos estudos da ontogênese humana e a influência de Baldwin sobre autores, como: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Segundo Vasconcellos e Valsiner (1995) e

²Definição de Espiritual, segundo o dicionário Aurélio: (do lat. Spirituale): Relativo ou pertencente ao espírito (por oposição à matéria): vida espiritual, incorpóreo, imaterial (HOLANDA, 1998).

³ Baldwin, J. M. *Imitation: a chapter in the natural history of consciousness*. Mind, 3 (nova série) , 1894, p. 26-55.

Pedrosa (1989), os autores Piaget e Piaget & Inhelder⁴ centraram seus estudos mais no indivíduo, direcionando-o para o desenvolvimento cognitivo, sem enfatizar os aspectos afetivos e sociais. Vygotsky (1984), no entanto, explorou as influências do contexto sócio histórico cultural no processo imitativo, atribuindo a este o status de precursor na formação do seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*⁵. Já Wallon (autor ainda pouco conhecido no Brasil) tem ampla obra psicológica e pedagógica que confere importância primordial ao papel interativo da emoção e da imitação no desenvolvimento infantil (BUTTERWORTH⁶, apud VASCONCELLOS e VALSINER, 1995) e à função do meio social, físico e ideológico na psicogênese individual (DANTAS⁷, apud VASCONCELLOS e VALSINER, 1995).

De acordo com os RCNEI (MEC/ SEF, 1998), os autores Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon tanto têm convergências como divergências nas suas concepções e influenciaram marcadamente o campo da educação, compreendendo a criança como agente ativo de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Dentre esses autores citados pelos Referenciais, Wallon foi escolhido para a fundamentação teórica deste trabalho porque sua abordagem é mais condizente com a concepção completa de ser humano que se verifica na Antroposofia e nas recomendações Waldorf para a prática pedagógica de

⁴PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação ...* 2ª ed. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1975 (orig. 1964) e PIAGET, J. E INHELDER B. *A função semiótica ou simbólica*. In *A psicologia da criança*. 6ª ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL, 1980. p. 46-79.

⁵ *Zona de desenvolvimento proximal* - Zona que se caracteriza pela distância entre o nível de desenvolvimento REAL, onde há a solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento POTENCIAL, em que as interações promovem avanços, proporcionando que a criança possa realizar, com a ajuda dos outros, quer sejam adultos (educadores) ou pares de idade mais experientes, alguma coisa de que sozinha ainda não é capaz (RCNEI, v. I, 1998, p. 32).

⁶ Butterworth, G. A discussion of some issues raised by Piaget's Concept of childhood egocentrism. Em M.V. Cox (ed.) *Are Young children egocentric?* Batsford Ac.& Educ. Ltd, 1980, p. 17-40.

⁷ DANTAS, H. *A infância da Razão: uma introdução a Psicologia da Inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole, 1990.

Educação Infantil, por seu marco teórico ressaltar as relações do meio social e do orgânico com o desenvolvimento mental, colocando “as emoções” e “a tendência à imitação” como instrumentos desse processo. Com efeito, vi esses comportamentos amplamente presentes nas brincadeiras livres, fantasias – imaginações, movimentos espontâneos da criança, aprendizados etc., assim como também Dantas (1992) citou em suas pesquisas.

A Pedagogia Waldorf se preocupa, então, com o corpo, a alma e o espírito da criança pequena, objetivando passar-lhe segurança, para que construa em si a confiante mensagem de que “**o mundo é bom**”. Isso é buscado pela dedicada disposição interna à compreensão da *criança integral*, coerente com as harmônicas atitudes externas das educadoras Waldorf, que almejam ser **dignas de serem imitadas**, e, também, pela aceitação incondicional de cada criança que está a seus cuidados, como individualidade ímpar, espiritual.

O sistema Waldorf de ensino busca respostas às problemáticas fundamentais da sociedade e chama a atenção para a importância maior da educação no período inicial de vida da criança, em que os bons hábitos devem ser cultivados, pelo efeito positivo disso para toda a vida, uma vez que proporcionam a constituição de princípios éticos morais em corpo, psiquê e mente sãos, pela prática coerente com o propósito de deixar viver o germe da liberdade em cada ser humano e, ao mesmo tempo, fortalecer e disciplinar a vitalidade exuberante da natureza física e emocional da criança (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL - FEWB, 1999). Segundo Steiner (1995), pela repetição inconsciente (e consciente, após certa idade) de ritmos constantes e ações significativas e úteis é que, desde a Educação Infantil nas escolas Waldorf, se implantam, de fato, os bons hábitos e o germe do cidadão ético, cooperativo, e da responsabilidade social e ambiental.

Essa é uma pedagogia que fundamenta sua prática educativa na unidade harmônica “corpo-alma-espírito” ou “físico-anímico-espiritual”, onde o âmbito anímico-espiritual é visto como a essência individual única do ser humano e o corpo físico é sua imagem e seu instrumento para a concretização de sua plenitude (PASSERINI, 1998; FEWB, 1999). A realização da Pedagogia Waldorf tem como objetivo permitir que cada ser encontre um propósito na vida ao chegar à idade adulta; nas palavras de Steiner⁸ *“nuestro objetivo mayor es de formar seres humanos libres, aptos a establecer, por si mismos⁹, metas y direcciones para sus vidas”*.

De acordo com a Pedagogia Waldorf, o Jardim de Infância deve ser o espaço para o **livre e o lúdico** na vida da criança (as atividades lúdicas são tidas pelas pesquisas psicológicas de hoje como indispensáveis à formação da pessoa, segundo os Referenciais). Ludicidade é entendida como sinergia entre o pensar, o sentir e o agir (o “Querer”, de Steiner¹⁰), permitindo e estimulando que a criança se dedique seriamente ao seu Livre Brincar, à Imitação, à Imaginação /ao Faz-de-Conta, como lhe é natural e próprio nessa idade, que a prepara para enfrentar, com igual seriedade, entrega, tenacidade e interesse, os seus compromissos na vindoura idade escolar (IGNÁCIO, 1993, 1995; STEINER, 2000). Quer dizer, é o gosto, a dedicação e o prazer experimentados no seu concentrado e absorto brincar na primeira infância que se transferirão para as tarefas e atividades escolares e trabalhos futuros.

Na concepção Antroposófica (STEINER, 2000; LIEVEGOED, 2001; PASSERINI, 1998; KÖNIG, 1997), a criança pequena estaria como que unida a tudo e a todos, precisando, para desenvolver sua maturidade e capacidade de

⁸ Fonte: Agenda Guia do Jornal ELO. Disponível em <http://www.elo.organismo.br>, Acesso em novembro 2002.

⁹ Isso é verdadeiro após o período de maturação, aos 21 anos, ao atingirem a idade adulta.

¹⁰ Cf. no final dos itens 2.2 e 2.3 deste trabalho: explanação sobre o QUERER-AGIR, SENTIR e PENSAR.

compreender, trilhar caminho semelhante ao da humanidade em sua filogênese: desenvolvendo seu físico corpóreo nos primeiros anos de sua vida (até a troca dos dentes), depois passando por um amadurecimento anímico–emocional (entre a troca dos dentes e a puberdade) para, finalmente, chegar à maturidade mental. É somente entre os 14 até os 21 anos que o ser humano fica mais apto a entender e ingressar completamente no campo das teorias, onde predomina o mundo das idéias, dos conceitos e abstrações, das leis matemáticas, etc. É quando seu cérebro e organismo ficam biológica e psiquicamente “prontos” para a vida intelectual pura, segundo a visão de Steiner (1995; 2000), como vamos aprofundar, mais à frente, no Capítulo Waldorf, deste trabalho (item 3).

Nas instituições de Educação Infantil Waldorf, a criança, até os seis anos e meio ou sete, tem a possibilidade de permanecer imersa no mundo indiferenciado, lúdico, imaginativo e imitativo que ela precisa para o seu desenvolvimento nessa fase da vida, onde não se faz apelo à conscientização, à intelectualização, aos raciocínios lógico-abstratos, à sua separação precoce do mundo natural e social com o qual ainda é uma íntima unidade.

Na serena rotina que ali tem lugar pode subsistir a necessária atmosfera de “sonho e fantasia” apropriada para que os sentidos corporais (ditos “inferiores”, por Steiner¹¹) desenvolvam-se adequadamente nessa fase: tato, movimento, equilíbrio, vitalidade, e, também, para o cultivo dos sentidos “medianos”: audição, paladar, visão, térmico, olfato (AEPLI, 1993; STEINER, 1995; YAARI, 1991; FEWB, 1999). As tarefas e ofícios normais da vida cotidiana doméstica são desempenhados com atenção e compreensão dos seus significados educativos pela educadora e, por imitação, a criança aprenderá as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento (HEYDEBRAND, 1996).

¹¹ Cf. item 2.3 – Percepção e Organismo Sensório.

Para Steiner (1995; 2000) o fazer “acordar precocemente” para a abstração e racionalidade do pensar não é adequado. Não intelectualizar cedo a criança também tem sido sugerido por atuais estudos neurobiológicos da formação cerebral, que dizem que a criança, quer do ponto de vista neuropsicomotor, quer do emocional, atinge a maturidade por volta dos sete anos, podendo, então, iniciar os processos de pensamento abstrato, atenção/concentração, raciocínio lógico, memorização voluntária, alfabetização, contenção física e voluntária dos movimentos etc., em equilíbrio psíquico (COELHO, 1999, p. 214; BARRETO, 2003).

O aconchego e o amor que a criança precisa receber para instalar segurança para toda a sua vida vem pela mão da educadora e pela repetição tranqüila de um ritmo diário estabelecido, previsível, mas cheio de expectativas a cada dia (BERTALOT, 2001; STEINER, 1995). Ritmo este que, ao compor a estrutura de aulas do Jardim de Infância Waldorf, não perde de vista garantir “espaço-tempo”, especialmente reservados para o acolhimento do livre brincar de cada um, com suas imitações espontâneas, imaginações e fantasias, na expressão do seu mundo interno, psíquico, dando continente à movimentada auto-expressão corporal, num exercício diário de liberdade e desenvolvimento da atividade própria da criança, tal qual os RCNEI (MEC/SEF, 1998) propõem para a Educação dos pequenos, em nosso país.

Há 80 anos o sistema de ensino Waldorf vem sendo adotado¹² no mundo todo, com amplo crescimento das suas escolas e fácil adaptação nas diversas culturas. No mundo, são, atualmente, 859 escolas registradas, fora muitos Jardins de Infância Waldorf que estão iniciando atividades, nas mais diversas cidades do globo. Esse método tem sido adotado, atualmente, em muitas

¹² Disponível em: <http://sab.org.br> , <http://sab.org.br/pedag-wal/lawaldir.htm>, e <http://sab.org.br/pedag-wal/jardins.htm>. Acesso em junho de 2003.

escolas no Brasil, dentre as quais, algumas pertencentes a convênios com as redes oficiais de ensino municipais e estaduais. Já são 13 escolas particulares completas no país (Educação Infantil até o Ensino Fundamental e/ou Médio) e muitos Jardins de Infância avulsos, totalizando 39 unidades até agora registradas no território nacional. O número de instituições tem aumentado no Continente Americano e também no Brasil¹³, onde existem Cursos de Formação especializados (de quatro anos, com mais de 3.000 horas /aula). Em São Paulo, por exemplo, o Curso de Formação para Professores em Pedagogia Waldorf, que funciona na Escola Rudolf Steiner, é reconhecido pelo MEC¹⁴ como Habilitação oficial para o Magistério, tendo, inclusive, carga horária bem maior do que a mínima exigida (FEWB, 1999). O “Curso Brasil” de Pedagogia Waldorf, apoiado pela Associação Beneficente Tobias, também está formando professores em quatro regiões do território nacional, em cursos de quatro anos (quatro módulos ao ano), com 3.000 horas /aula, para atender a demanda de professores Waldorf capacitados no país (Brasília, Florianópolis, Fortaleza e Friburgo).

Na 44^a sessão da Conferência Internacional sobre Educação em Genebra, em outubro de 94, para os Ministros da Educação de países membros da UNESCO e organizações internacionais, o Internacional Bureau of Education da UNESCO apresentou a Pedagogia Waldorf pelos “Amigos da Pedagogia de Rudolf Steiner”¹⁵. Houve exposição no hall central com os trabalhos dos alunos e bibliografia sobre a Pedagogia Waldorf, visitas guiadas pelos alunos à Escola

¹³ Em outubro de 2002, em conceituada revista de circulação nacional (*Veja*), a Escola Rudolf Steiner foi citada em reportagem de capa como uma das 15 melhores escolas de São Paulo (Educação Infantil ao Ensino Médio).

¹⁴ Pelo parecer CEE nº 576/97 e pela Portaria da Dirigente Regional da 17^a Delegacia de Ensino da Capital (SP).

¹⁵ Na versão original: *Fruende der Erziehungskunst Rudolf Steiner – A Educação na Primeira Infância* – foi artigo publicado em uma edição especial da Revista *Erziehungskunst*, Stuttgart, Alemanha, Editora *Freies Geistesleben*, 1992.

Rudolf Steiner de Genebra, palestras, colóquios, debates e mesas redondas com especialistas internacionais em que intercâmbios sobre a ação e benefícios deste método educativo se deram, especialmente para áreas de crises sociais e culturais.

Nos EUA, segundo Armstrong e Casement (2001), essa é uma das pedagogias que mais crescem atualmente, existindo Cursos de Formação de Professores Waldorf em vários locais, como o Sunbridge College em New York, e o Rudolf Steiner College na Califórnia (SCHAEFER e VOORS, 2000), além de Cursos de Mestrado em Pedagogia Waldorf, como, por exemplo, o Waldorf Teacher Training, de Antioch New England, em New Hampshire¹⁶ - EUA.

Essa difusão tem se favorecido por ser essa uma “pedagogia aberta”, que responde por uma concepção de ser humano e seu desenvolvimento, que respeita as questões geográficas e o momento histórico-cultural-social em que o educando vive. Não oferece modelos, métodos rígidos, ou receitas, mas pressupostos coerentes e flexíveis, dando a possibilidade para que cada povo, respaldado no professor–realizador da pedagogia, possa aplicá-la, de acordo com suas convicções pessoais-culturais próprias, peculiares e regionais.

Ainda segundo os RCNEI, há no país um consenso de que a educação na primeira infância deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, uma vez que elas são seres complexos, íntegros e indivisíveis. Nas interações que estabelece com as pessoas e com o meio que a circunda, a criança tenta compreender o mundo em que vive e, pelas brincadeiras, expressa a sua condição de vida, seus anseios e desejos. E é por essas interações com as pessoas e seu meio, que constrói,

¹⁶ Disponível em www.antiochne.edu e <http://eddept.antiochne.edu/EDDegrees>. Acessado em agosto de 2003.

ativamente, seus conhecimentos, não simplesmente copiando a realidade, mas a partir de um trabalho interno e intenso de criação, significação e “*re-significação*”. Segundo os Referenciais, a Educação Infantil tem por finalidade cuidar e educar, e isso compreende atender às necessidades próprias das crianças até seis anos, quais sejam, entre outras: ter liberdade para se auto expressar cinética, postural, emocional, imaginativa e ludicamente, conquistando sua autonomia, aprendendo a respeitar e aceitar as diferenças – o outro e a si mesmo, construindo auto estima e identidade diferenciada dentro do meio social a que pertence (MEC/SEF, 1998).

De acordo com isso, vemos, então, que muitas das práticas usuais Waldorf são também apontadas, pelos Referenciais, como fundamentais para a Educação Infantil. O brincar, por exemplo, tem lugar preponderante nas indicações dos Referenciais, por contribuir com a interiorização de modelos dos adultos como fator constitutivo do processo de diferenciação e da formação da identidade da criança (RCNEI, MEC/SEF, 1998, v. 2, p. 33). Suas orientações explicam que os conhecimentos, na criança, encontram-se fragmentados e esparsos, vindos de várias fontes (da imitação de exemplos de seus pares de espécie – adultos ou infantis –, de vivências, de livros, filmes, relatos, etc.) e que, pela brincadeira, ela agrega-os, estabelecendo os vínculos entre as características do papel assumido com os demais que já entabulou com seus parceiros. Assim, experimentando o mundo e compreendendo suas interações com as pessoas, sentimentos e conhecimentos diversos, a criança pode resolver as situações e problemas que lhe instigam.

De acordo com os RCNEI (1998), a imitação é um dos recursos que a criança, para o seu desenvolvimento, utiliza em brincadeiras com outras crianças (juntamente com o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da expressividade corporal). Desde pequenas as crianças reproduzem sons,

gestos, posturas, expressões faciais, vindos de pessoas com as quais convivem. Assim, brincam, imitando, e comunicam-se, diferenciam-se e representam papéis, desenvolvendo a imaginação e capacidades como atenção, memória, linguagem, aprendizagens de habilidades diversas, socialização etc.

Brincar, de acordo com os RCNEI (1998), é o instrumento pelo qual a criança imita a vida, mas, também a transforma, pelas interações que possibilita. As experiências prévias e aprendizados já adquiridos sintonizam-se com o que o momento presente da brincadeira lhe sugere, ampliando seus conhecimentos pela criação de situações imaginárias novas, em que se experimenta, integrando e conscientizando acontecimentos de suas experiências ainda não compreendidos. Brincar não é mentira nem ilusão, afirmam essas recomendações oficiais. É uma atividade da criança, que desenvolve a sua imaginação e interpretação da realidade. No livre brincar a criança é autora de seus papéis, escolhendo-os sem a intervenção do adulto. Pensa e soluciona problemas, longe das pressões das situações concretas da realidade da vida, dos objetos externos, mas, desenvolvendo autonomia. Por isso, existe a recomendação nos Referenciais para que o livre brincar nas instituições de Educação Infantil no país seja uma realidade, pois, a criança tem motivações intrínsecas para brincar, e essa é uma atividade fundamental ao seu desenvolvimento. Neste aspecto é especialmente válida a observação que se lê, logo na introdução do volume 1 (RCNEI, 1998, p.11, 17), sobre a grande diferença existente entre o que o texto oficial recomenda e o que se observa na realidade da Educação Infantil no país.

Assim, este estudo sobre imitação está sintonizado com as sugestões contidas nos RCNEI (1998) para que as creches no Brasil criem condições, no cotidiano das crianças, em que tenham lugar práticas pedagógicas

encorajadoras de brincadeiras, manifestações da autonomia e da atividade própria da criança, sempre ricas em imitações.

Um dos meus objetivos enquanto pesquisadora do campo da educação foi conhecer iniciativas com o compromisso de “proteger a infância”. A Aliança pela Infância (Alliance for Childhood Internacional¹⁷ – movimento para o qual convergem instituições e ONGs com propostas solidárias de apoiar a infância, tratando a criança de acordo com suas reais necessidades, determinadas pelo estágio de desenvolvimento em que se encontra) e as instituições Waldorf de Educação Infantil foram as que se sobressaíram neste aspecto, pela coerência, integralidade e consistência de suas propostas. Optei por focar a Educação Infantil Waldorf por ela proporcionar, em sua prática pedagógica, condições, espaço e tempo para o exercício da “atividade própria” da criança e do seu livre brincar, respeitando-os como pressupostos básicos para a educação na primeira infância. Como se vê, isso está em perfeita consonância com as indicações atuais do MEC para a Educação Infantil no país.

Encaro, portanto, esta oportunidade de aprofundar o tema “imitação na ontogênese da criança” como uma tarefa que poderá contribuir na divulgação da necessidade de se garantir tempo, espaço e ambientação propícia para imitação espontânea, faz-de-conta, imaginação criativa, desenvolvimento da autonomia - auto expressão - movimento - atividade própria da criança nas instituições de Educação Infantil.

¹⁷ Disponível em: <http://www.aliancapelainfancia.org.br/> e [http://www.aliancapelainfancia.org.br/palestras/palestra\(07.07.01\).htm](http://www.aliancapelainfancia.org.br/palestras/palestra(07.07.01).htm). Acessados em julho de 2003.

CAPÍTULO 1 – MÉTODO

1.1 – Objetivos

1.1.1 – Objetivo Geral:

Estudar o processo de imitação no Desenvolvimento da Criança de acordo com duas concepções teóricas: a Antroposofia - Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, e a Psicogênese, de Henri Wallon, refletindo sobre suas implicações para a educação na atualidade.

1.1.2 – Objetivos Específicos:

- a) Indicar a concepção de imitação e a sua importância no desenvolvimento da criança e na Educação Infantil, segundo a Antroposofia.
- b) Indicar a concepção de imitação e o seu papel no desenvolvimento infantil sob a ótica da Teoria Psicogenética de Henri Wallon.
- c) Evidenciar possíveis concordâncias e contradições entre as duas vertentes teóricas, relativas ao processo imitativo e aos indicativos educacionais decorrentes desse processo.
- d) Tecer considerações finais sobre a comparação entre as duas vertentes no tocante as influências dessas concepções

(walloniana e antroposófica) para uma prática pedagógica na atualidade.

1.2 – Objeto

Estudo teórico do papel da imitação no desenvolvimento infantil pelas concepções de Rudolf Steiner (Antroposofia – Pedagogia Waldorf) e Henri Wallon (Psicogenética), e sua função como princípio educativo básico da Educação Infantil Waldorf.

1.3 – Procedimento adotado na pesquisa

Nesta pesquisa teórica, de caráter qualitativo, o papel da imitação no desenvolvimento infantil é investigado pelas concepções teóricas de Rudolf Steiner (Antroposófica – Pedagogia Waldorf) e de Henri Wallon (Psicogenética).

“Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”, dizem Henry e Moscovici¹⁸ (apud BARDIN, 1977, p. 33).

Assim, neste trabalho, procedeu-se com inspiração na análise de conteúdo preconizada por Bardin, porém, de modo simplificado e generalizável. Como Wallon tem ampla obra publicada em livros e Steiner tem grande parte da obra consultada para este trabalho, originada em suas falas em seminários e conferências (atualmente transcritas em livros ou publicadas na Internet¹⁹), optou-se por esse processo hermenêutico de análise.

A hermenêutica, a arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos é uma prática muito antiga. Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma interpretação cuidada (...) Por detrás do

¹⁸ HENRY, P. e MOSCOVICI, S. *Problèmes de l'analyse de contenus*. em *Langage*, Setembro 1968, nº II.

¹⁹ Cf. site da Sociedade Antroposófica do Brasil - <http://www.sab.org.br/antrop/GA-EWRS-1.htm>

discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977, p. 14).

Na análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 29-31) sempre há dois pólos em vista: desejo de rigor e necessidade de descobrir, ir além das aparências. Há o objetivo de ultrapassar incertezas, inquirindo-se se a interpretação do texto está razoável, se é válida e generalizável. Também procura o aprofundamento da compreensão na leitura. Transitando entre a necessidade de uma “verificação prudente” e interpretação brilhante, a análise de conteúdo tem duas funções que se complementam, na sua prática: em primeiro lugar, a heurística – que enriquece a exploração e promove descobertas. É analisar o conteúdo “*para ver o que dá*”. Em segundo, temos as hipóteses possíveis submetidas aos diversos métodos de análise e verificações sistemáticas. É a análise de conteúdo “*servindo de prova*”.

Inferir, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 39) significa usar uma “*operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras*”. (...) *Inferir é extrair uma consequência*²⁰. Não é raro, na prática científica, o processo inferencial, dedutivo, a partir de índices, indicadores, etc.

“*A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça*”, busca relações, outras realidades, através dos textos que se elege para a análise; permite formular hipóteses e objetivos, e elaborar fundamentos para uma interpretação final (BARDIN, 1977, p. 44 e 95).

Para se proceder à análise, “*fez-se falar*” o material coletado, investigado, deixando que as hipóteses implícitas aflorassem, recortando-se o texto em unidades comparáveis, por temáticas, resultando nas inferências alcançadas. A noção de tema é muito usada em análise de conteúdo como unidade de registro

²⁰ Petit Robert. *Dictionnaire de la langue Française*, S.N.L., 1972.

(p. 105). O tema é uma unidade de significação com sentido próprio, uma idéia isolável, autônoma, que norteia os recortes. Há grande importância do contexto na análise qualitativa do material recortado, sob o risco de se alterar o significado. A inferência do sentido para a análise qualitativa temática deve estar ancorada na presença e contextualização do tema em questão.

A pesquisa se desenvolveu de acordo com os seguintes passos:

- Traçou-se sugestões para o “Título” e elaborou-se a “Introdução” do trabalho: “Justificativa” e “Objetivos”;
- Iniciou-se a redação do “Método” – Capítulo 1;
- Foram feitas várias leituras sobre a Pedagogia Waldorf e a filosofia que a inspira: a Antroposofia, consultando-se obras do próprio Steiner e várias outras, escritas por seus seguidores, como: Lievegoed, Heydebrand, König, Setzer, Goebel e Glöckler, Lanz, Ignácio, Kügelgem.

Também se pesquisou em publicações da Federação das Escolas Waldorf no Brasil e nos sites da Sociedade Antroposófica do Brasil, da Pedagogia Waldorf Internacional, etc. Nessa revisão bibliográfica anotaram-se, para reflexão, os pontos centrais sobre a imitação, a visão de homem e desenvolvimento infantil e a proposta educacional egressos dessa perspectiva espiritualista que fomenta o trabalho. Após se ter uma apreensão geral da obra de Steiner, foi feita uma releitura dos vários apontamentos, submetendo-os a uma seleção qualitativa temática de investigação da concepção antroposófica de homem, do processo imitativo e sua função no desenvolvimento da criança e da proposta pedagógica Waldorf de Educação Infantil. Assim procedendo, produziu-se o Capítulo 2.

- Pela leitura acurada de vários livros, sites e artigos da obra de Wallon e de alguns de seus seguidores, anotou-se os pontos principais dessa concepção, investigando-se a relevância do processo imitativo no

desenvolvimento infantil, segundo esse autor. Essas anotações resultaram no Capítulo 3;

- Confrontando-se as duas vertentes procurou-se identificar pontos de divergências e sintonias para uma análise comparativa qualitativa das temáticas enfocadas, discutindo-as no Capítulo 4;

- A partir das comparações sintetizadas na Discussão foi possível tecer as “Considerações Finais”;

- Concluiu-se o trabalho com: o fechamento do “Método” (Capítulo 1); re-ajustes necessários no “Título” e “Objetivos”; confecção de um “Resumo/ Abstract” representativo da pesquisa, para apresentação abreviada do mesmo; revisão geral e construção das “Referências Bibliográficas”.

CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÃO ANTROPOSÓFICA

2.1 – Introdução

O idealizador da pedagogia Waldorf e da Antroposofia, uma das vertentes do presente trabalho, 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.

Ao buscar articulações entre o mundo interior e o mundo exterior concreto, segundo Meyer²¹, (apud PASSERINI, 1998), 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.

²¹ MEYER, Rudolf. Quem era Rudolf STEINER? Associação Pedagógica Rudolf STEINER. Trad. Daniel Brilhante de Brito. São Paulo, SP: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1969, p. 60.

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*" (Hemleben, 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.

Considerando o homem como um microcosmo inserido em um macrocosmo, Steiner aspirava a 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.

Atualmente, seus fundamentos espirituais aplicam-se na prática, em todos os âmbitos da vida, com destaque para: Pedagogia Waldorf, Medicina Antroposófica, Agricultura Biodinâmica, Arquitetura, Organização Social e Empresarial, Pedagogia Curativa, Artes e Terapia Artística, Fonoaudiologia e Re Organização Corporal (método de Beatriz Padovan), Cantoterapia, Eúritmia (Arte do Movimento), Arte da Fala, Psicologia, Assistência Social, Literatura em Geral, etc.

Rudolf Steiner foi convidado pelo proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em 1919, em Stuttgart, na Alemanha; para proferir palestras aos seus funcionários, como filósofo, artista e cientista que era. Desses encontros nasceu o convite para que ele fundasse uma escola para as crianças desses trabalhadores. Ao aceitar, ele o fez sob quatro condições: que a escola fosse aberta a todas as crianças cujos pais se interessassem pelo seu sistema educativo; que fosse co-educacional – unificada, com um currículo paralelo ao oficial, totalizando 12 anos para o ensino fundamental (enriquecido, portanto); que os professores fossem também os dirigentes e administradores da escola; que ela fosse sem fins lucrativos e que o governo exercesse o mínimo de interferência²².

O industrial responsável pela Waldorf-Astoria, Emil Molt, aceitou as condições colocadas por Rudolf Steiner e, em 7 de setembro de 1919, foi aberta a Escola Waldorf Livre²³. “Livre” porque foi concebida para receber todas as crianças, abarcando todas as convicções religiosas, uma vez que não professaria nenhum *credo* específico. A necessária presença da religiosidade no ensino, segundo a visão de Steiner, seria contemplada pela abordagem ética-

²² Disponível em: http://www.micael.com.br/fr_antroposofia.htm e <http://www.centrorefeducacional.com.br/waldorf.htm>. Acessado em: julho 2003

²³ Disponível em: <http://sab.org.br/> Acessada em maio de 2003

moral, de respeito ao outro e reverência à natureza, através de princípios cristãos gerais, sem dogmas e sectarismos, como se dá nas Escolas Waldorf até hoje. Professores de diversas religiões são convidados para professarem ensino religioso, no âmbito escolar, quando as famílias externam seu interesse nesse sentido.

Logo se seguiu a fundação de mais escolas na Alemanha, Inglaterra e Holanda. Após a 2ª Guerra, o aparecimento de iniciativas Waldorf passou a se dar em todo o mundo.

A Antroposofia em si não é ensinada nas Escolas Waldorf. Nem mesmo no ensino médio, nas turmas de alunos mais maduros. Mas, a concepção antroposófica de homem influencia a metodologia, os conteúdos de cada classe/faixa etária, a formação dos professores, os pressupostos educacionais, a administração escolar sem fins lucrativos, etc.

2.2 – Concepção de Homem e Desenvolvimento

Este tópico fará um apanhado breve e geral da concepção de homem, seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual, sob a perspectiva antroposófica para, posteriormente, tratar do desenvolvimento infantil, foco deste trabalho.

O homem possui um corpo físico biológico determinado pela hereditariedade e instintos, uma alma ou psique em que ele reconhece em quê 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

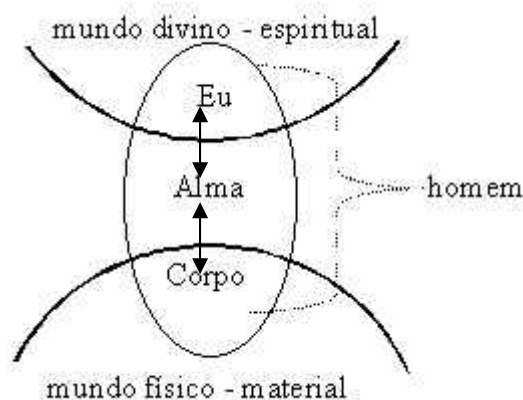
que ele liberta-se do determinismo dos instintos, podendo acessar seu passado, refletir no presente e construir seu futuro, pois ele dispõe de memória e de um centro referenciado na consciência, ou seja, seu “Eu”.

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 Treichler²⁴ (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 antroposófica 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, conforme se vê no esquema de Lievegoed (2001):

²⁴ TREICHLER, R. Biografia e Psique. São Paulo, SP: Antroposófica, 1988.



Ampliando o exposto 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.

Esse 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, como se vê em Lievegoed (2001). 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.

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, Bos²⁶ (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.

²⁵ Fonte: Aulas no Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf. Curso Brasil. Fortaleza –CE e Florianópolis –SC. Período de 2000 a 2003.

²⁶ BOS, A. *Desafios para uma Pedagogia Social*. São Paulo: Antroposófica, 1986.

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.

Uma síntese desses três setênios é apresentada sob a forma de gráficos, que serão reproduzidos a seguir, representando: o desenvolvimento físico; o desenvolvimento do pensar, sentir e agir; e o desenvolvimento psicossocial. Posteriormente aprofundar-se-á o estudo desses aspectos no primeiro setênio, alvo desta pesquisa.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

O desenvolvimento corporal do recém-nascido até a idade adulta verifica-se em três grandes fases, ou setênios, mediante transformações físicas.

Para Zeller²⁷, (apud Lievegoed, 2001, p.18) é reconhecido que o desenvolvimento corporal da criança ocorre em grandes ritmos, em que o aumento e a extensão dos membros e da largura do tronco alternam-se (estirão e repleção, respectivamente). Sendo assim, como referenciado no quadro abaixo, as proporções do corpo mudam sensivelmente, caracterizando as diferentes fases:

²⁷ ZELLER, W. Konstitution und Entwicklung. In: F. Husemann / O. Wolff, A imagem do homem como base da arte médica, vol. I. São Paulo, SP: Associação Beneficente Tobias, 1978.

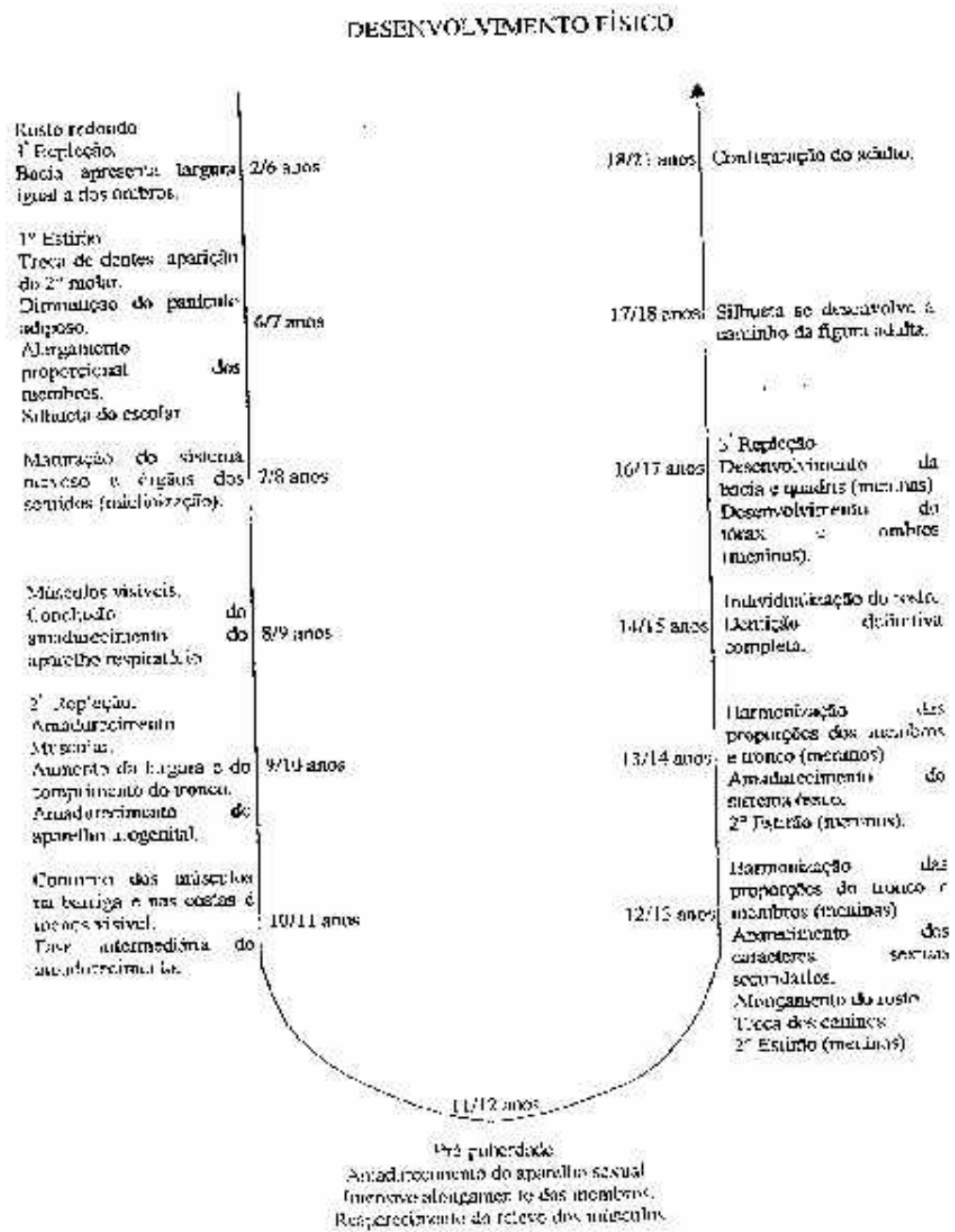


Gráfico retirado da Proposta para a Educação Infantil da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, (1999, p.24):

Para Lievegoed (2001), verifica-se que as fases de repleção ou aumento da largura do tronco aparentam ser pausas. O crescimento dos membros evidencia mudanças significativas. As mudanças ocorridas na cabeça e no rosto, em geral, despertam um interesse maior, pois caracteriza, de forma mais clara, a individualização do ser humano.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAR, SENTIR E AGIR E A APRENDIZAGEM

Como já explicitado anteriormente, o filósofo Schiller (1995), que muito influenciou Steiner, considera que o homem é cidadão de dois mundos: o mundo da natureza ou matéria e o mundo espiritual ou das idéias.

No âmbito da natureza o homem tem um corpo em cuja sede encontram-se a vitalidade, os desejos, instintos e vontades. Nesse nível, como homem primitivo, ele é inconsciente. No entanto, do mundo espiritual, da educação e da cultura o homem recebe toda sorte de elementos (as idéias, as normas, a organização, a forma); que permitem a sublimação e contenção de sua natureza instintiva e lhe dá a condição de pertença a um grupo social. Por outro lado, a partir do despontar de sua consciência, que lhe possibilita o desenvolvimento de sua individualidade centrada no “Eu”, ele forma sua personalidade em permanente aceitação e/ou confronto com a sociedade, e isso dá condições ao homem de deixar para trás sua instintividade pura; torna-se paulatinamente mais e mais consciente. Essa polarização entre idéia e desejo – entre instintos e elevação, ou seja, entre o pensamento e ação, pode gerar desconforto psíquico. Para que essa oposição não se contraponha cada vez mais é necessário desenvolver o âmbito dos sentimentos que propiciará a sensibilidade para o relacionamento entre ambos, pois é na alma ou psique, cujo aspecto central é o sentir, que o homem reconhece seus pensamentos, integra seus sentimentos, suas vontades básicas, podendo adequá-los a uma vida mental elevada, de nobres ideais, no exercício consciente da vontade purificada, etc.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAR, SENTIR E QUERER E A APRENDIZAGEM

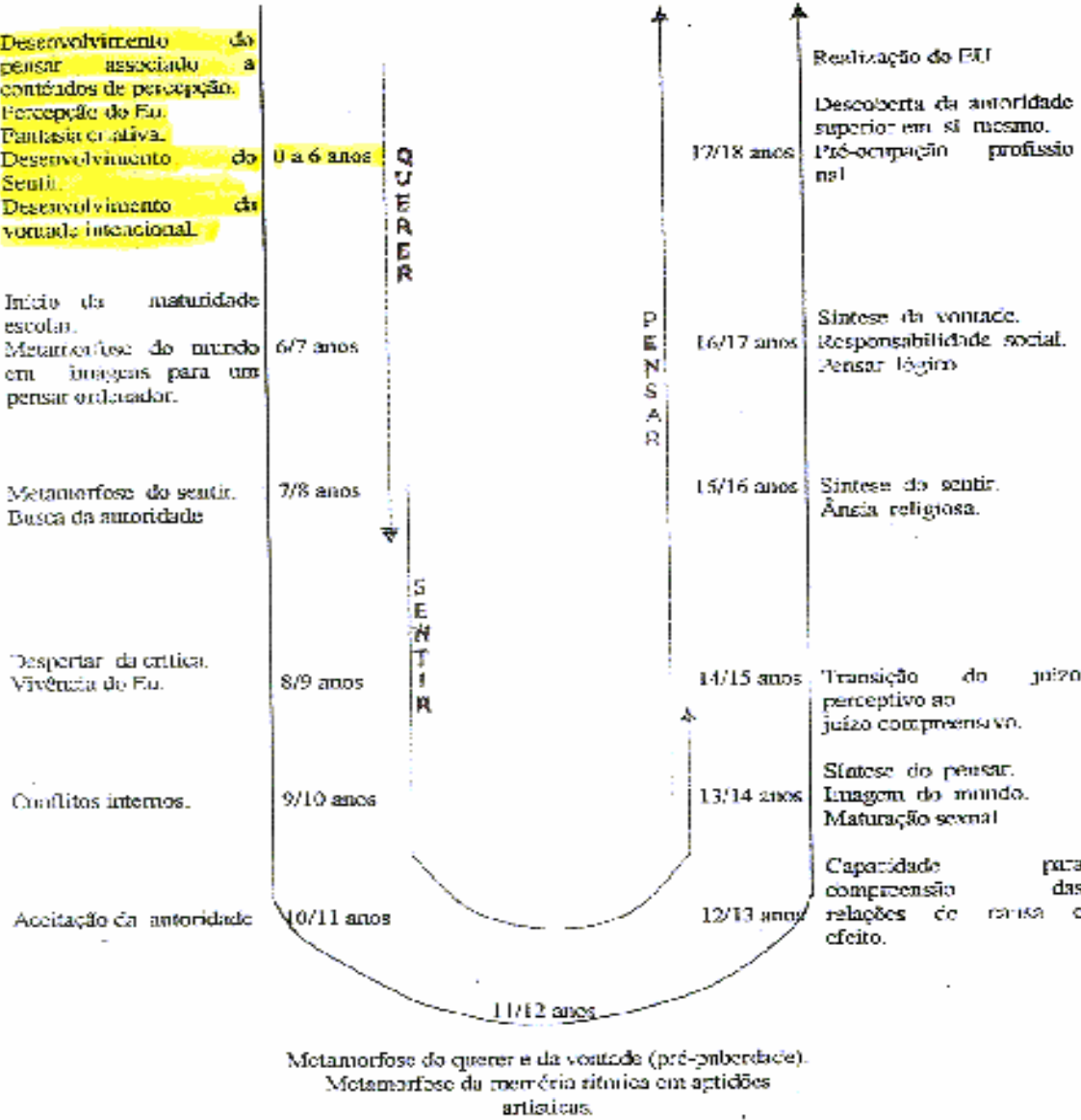


Gráfico retirado da Proposta para a Educação Infantil da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, (1999, p.25):

Considerando que o âmbito do sentir é a chave para o aprendizado, Schiller (1995) reconhece que para atingi-lo é necessário despertar sentimentos que motivem o pensar em consonância com o agir. Ele sugere, portanto, o lúdico – a brincadeira – e as atividades artísticas em geral para alcançar tal objetivo.

DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E A APRENDIZAGEM

No desenvolvimento psíquico e social destacam-se aspectos mais específicos, relativos ao ensino e aprendizagem, que podem ser sintetizados em

três âmbitos que orientam a prática pedagógica. No primeiro setênio, em que ocorre o predomínio da ação, o aprendizado deve priorizar o fazer, sem deixar de reconhecer a necessidade de desenvolver sentimentos; e pensamentos/conceitos concretos. No segundo setênio, a ênfase ocorre no aprender sentindo, congregando o pensar e o agir. No terceiro setênio, a predominância se dá no aprender pensando, com estratégias que permitam aperfeiçoar o desenvolvimento do sentir e do agir.

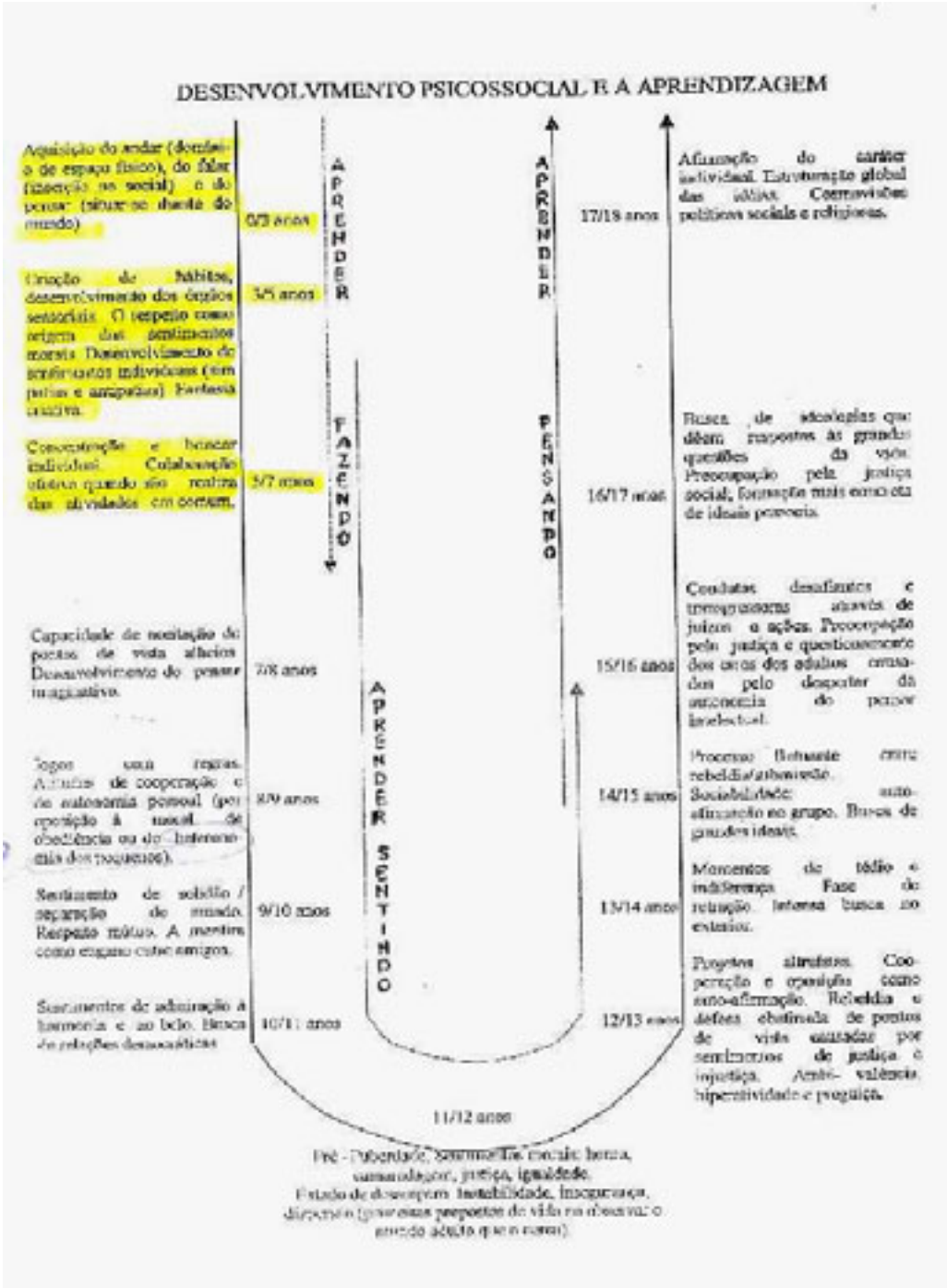


Gráfico retirado da Proposta para a Educação Infantil da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, (1999, p.26)

Finalmente, pela observação deste último gráfico pode-se considerar a relevância do desenvolvimento psicossocial fundada nos três princípios básicos da concepção antroposófica de homem, quais sejam, o corpo, a alma e o espírito, que nessa pedagogia devem ser desenvolvidos de forma articulada ao contexto social, pela educação do agir, sentir e pensar. Assim, na educação Waldorf, cada um dos setênios tem suas próprias leis (KÜLGELGEN, 1989). Cada faixa etária "exige" do professor uma atitude, conteúdo e estratégias distintas, porque tratam de momentos de desenvolvimento diferenciados, em que surgem interesses próprios, uma vez que cada período desses é demarcado por características próprias e metamorfoses, que desencadeiam uma nova percepção de si mesmo, do próprio mundo, do social.

2.2.1 – O primeiro setênio

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 volição²⁸ 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.

²⁸ Volição / Atividade VOLITIVA – É o agir espontâneo, próprio da criança. O “QUERER” se manifestando, pela atividade do sistema metabólico motor (STEINER, 1995)

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, como se verá no item 2.5, deste capítulo (FEWB, 1999).

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, espernear, 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.

2.3 – 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 capítulo 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 explanar 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 sensório, sensações e percepções”, proferida nos seminários para abertura da 1ª. 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 utilização 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 sensório” 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 sensórios. 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.

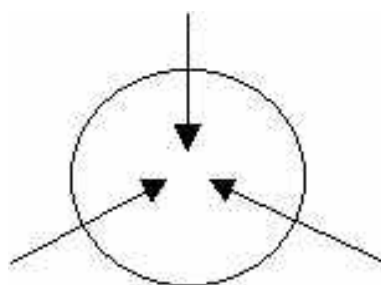
Parecendo “não saber de nada”, desde recém nascido o bebê assimila todos os conteúdos de seu ambiente, gravando-os em sua psique e seu sistema nervoso e cerebral. **Na Antroposofia há a compreensão de que é pela percepção do outro que o indivíduo se reconhece a si mesmo.**

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.

Lievegoed (2001) representa esse primeiro período de vida com o seguinte esquema:



Por ocasião do primeiro encontro do olhar materno, na quinta semana de vida, mais ou menos, acontece a alegria do primeiro sorriso do bebê, onde se celebra com esse olhar, bem no centro das pupilas, a descoberta, no mundo sensorial, do local onde o anímico-espiritual “do outro” se revela para a criança; o ponto onde a alma do outro pode ser “tocada” com seu olhar. Olho no olho entre dois seres íntimos é um encontro de alma para alma. Segundo Goebel e Glöckler (2002) “*esse momento ancora uma das condições essenciais para a existência humana: a procura e a percepção da outra pessoa*”. Eles traduziram esse momento especial como “*Eu estou aqui, você está aqui, nós estamos aqui*”, e desse momento em frente há a procura do olhar dos pais, pela criança, e sua percepção origina sorrisos. Às vezes, há tanta alegria por encontrar o olhar do pai ou da mãe que a criança “*desvia o olhar*”, por não conseguir mantê-lo porque a alma literalmente “*transborda*”. Às vezes, ela desvia o olhar conscientemente, para brincar de esconder (e é como se a pessoa realmente não estivesse mais ali ao sair do seu campo de visão). Também chega o dia em que a criança desvia o olhar por vergonha, por ter feito algo indevido e ter sido surpreendido. Dizem esses autores que a criança precisa repousar seus olhos nos do pai e da mãe, pelo menos uma vez ao dia, e na escola, nos anos vindouros, não se desenvolverá bem se não encontrar um professor que a olhe com verdadeiro interesse.

O olhar tem um caráter tátil (o sentido da visão tem relações com o do tato). É por encontrar algo que se agita à sua frente que a criança vai percebendo o movimento das suas mãozinhas e vai controlando-as. Gradativamente, do caos e agitação frenética até a agradável sensação tátil do encontro das duas mãos (dos três aos seis meses).

Aos cinco meses, a criança já distingue rostos. Às vezes, são conhecidos; outras, desconhecidos. Ao ver uma fisionomia conhecida, a criança como que encontra a si mesma, e como isso não acontece com rostos desconhecidos, ela estranha. Esses autores descrevem como se modifica a distância tolerada frente ao desconhecido, a depender da criança estar mais próxima ou mais afastada da mãe. Acrescentam que se o estranho consegue distrair a criança, brincando, a distância diminui mais, pois a atividade gera confiança. Ao sentir-se ameaçada pelo estranho, a criança pode ser aninhada nos braços e, regredindo a fases anteriores de desenvolvimento, dissolve-se e diminui o “*espaço de estranhamento*”. E o que os autores citados chamam de espaço visual e de estranhamento significa parcialidades do espaço anímico da criança, onde ela já tem alguma vivência consciente de si mesma. Eles citam que é como uma pequena luz que se acende aqui e acolá, na nebulosidade de sua inconsciência.

Heydebrand (1996, p. 57) relata um singular depoimento de Tolstoi, lembrando de sua primeira infância, em que ele afirma que até os cinco, seis anos, só tinha lembranças de seu quarto, em sua caminha, não lembrando da Natureza (flores, folhas, grama, sol, etc.), embora tivesse nascido no campo. Desacreditando da idéia de que nunca alguém o tivesse exposto aos elementos da natureza, conclui: “... *até os cinco ou seis anos, não tenho qualquer imagem evocativa do que costumamos chamar de Natureza. Para enxergá-la, provavelmente temos que estar separados dela, mas eu mesmo era Natureza.*” Essa autora afirma que “*as crianças não são hóspedes na Natureza e nem seus*

espectadores”. A criança pequena não gosta de olhar belos panoramas, admirar belas árvores, mas, sim, de subir nelas, galgar seus cumes, galho a galho, para lá se balançar levemente, absorver em sonhos, por muito tempo.

Ela também indica que a floresta é o melhor local para as atividades infantis, onde o cultivo de todos os sentidos pode se dar, sem que as vivências se tornem conscientes para a criança, mas, nem por isso, menos capazes de bem formar a vida anímica. O que as crianças sentem não são emoções passivas, com ou sem significados, mas, **uma força ativa que acrescenta, às forças que modelam seu corpo, as ricas impressões sensoriais obtidas.**

De modo que se pode concluir que, especialmente na Educação infantil, deve ser levado muito em conta o tipo de ações que ocorrem no ambiente da criança e em como é sua qualidade estética, visual, auditiva, anímica, espiritual, etc. Uma sirene de fábrica, ou outro som repentino, causa um “choque”, provocando tremores em todo o corpo da criança. Ela capta todos os ruídos e impressões que estão ao seu redor, tanto as toscas e grosseiras como as sutis e delicadas. E inconscientemente ela imita-as, utilizando-as no seu agir e na formação de seu cérebro, de seu coração, do seu fígado, enfim, na configuração do seu corpo. De maneira mais sutil e delicada elas também influem em seu psiquismo e espírito.

Assim, uma criança sempre circundada por sons altos, desarmônicos e estridentes, não terá condições de desenvolver uma apurada audição, de modo a conseguir ouvir, posteriormente, em sua vida juvenil e adulta, os sons delicados do farfalhar das folhas ocasionado pela brisa, por exemplo; o murmúrio de um riacho, ou o trinar de um pássaro, mais distante. Daí poder-se suspeitar dos efeitos que a criança deve sofrer ao ser submetida, desde a sua mais tenra idade, a contínuas impressões televisivas, por exemplo: impregnação muscular

motora agitada, intensa, incessante (dos flash-backs); vibração anímica emocional nervosa, etc.

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.

TATO

No sentido do tato, a vontade se faz primordial, pois ao apalpar algo, é nossa vontade que se impõe no meio ambiente. Ele propicia a autopercepção do limite corporal, por meio do toque. Quando se tateia, toca-se o objeto exterior, mas não é a ponta da caneta que penetra a pele, por exemplo; são os tecidos cutâneos que se amoldam ao objeto gerando a impressão/sensação de algo pontiagudo (STEINER, 1999). Então, esse sentido permite-nos a percepção da pressão que os objetos exercem sobre a periferia do corpo.

Esse sentido auferir segurança à criança pelo contato corporal, gerando confiança existencial. Por isso, é importante, dizem Goebel e Glöckler (2002) que a criança vive uma alternância sadia entre períodos de solidão e companhia. Tão vital quanto aconchegar é, também, saber soltar, para o cultivo d'uma entrega tranqüila a si mesmo. Para esse sentido, cuidar externamente da criança, sem uma verdadeira dedicação interior é prejudicial.

CINESTÉSICO / MOVIMENTO PRÓPRIO

Na imitação, a percepção do movimento próprio é básica para os ajustes (inconscientes a princípio) no “copiar” das posturas e ações do outro.

Para a percepção do movimento (que não se trata de deslocamento no espaço, mas, de sentir o próprio movimento em si enquanto se faz com que os membros se movimentem, no movimento externo, por exemplo) há um sentido específico, o do movimento próprio. E “a vontade” interfere nele, mesmo quando se fala de perceber “movimentos” em posição estática (posturas, gestos, expressões). É esse sentido que permite que se saiba se o estado que se está é de repouso ou de movimento, de contração ou de relaxamento. O sentido do “movimento próprio” trabalha junto com o “do equilíbrio”, que também

acompanha e sutilmente mantém os movimentos externos (STEINER, 1999; 2000).

A esse sentido se credita, segundo Goebel e Glöckler (2002), o sentimento de liberdade, o sentimento de autodomínio, pelo domínio na execução de movimentos. Para seu cultivo é indicado que seja permitido, à criança, que ela se torne ativa e que tenha possibilidades amplas de livre movimentação. Seu quarto deve ser de seu inteiro domínio: podendo tudo alcançar para livremente brincar.

Decorre que é nocivo seguir a criança a cada passo com proibições diversas, fazendo-a só andar de mãos dadas com adultos ou deixá-la inerte ante a tela da TV e/ou fazendo uso de brinquedos automáticos que a transformem apenas numa espectadora, etc.

EQUILÍBRIO

Esse sentido é aquela percepção sensória interior que dá, à consciência corporal, a noção de se estar mais para a direita ou para a esquerda, para frente ou para trás; de como se está mantendo o equilíbrio para não cair, na sua luta contra a força da gravidade e nas experiências com as dimensões espaciais. Se o órgão do sentido do equilíbrio (labirinto) é destruído, a queda ocorre, assim como não se pode ver as cores quando os olhos perderam sua funcionalidade ou estão fechados. Percebe-se e sente-se o equilíbrio, mesmo quando se está em repouso.

Goebel e Glöckler (2002) dizem que o cultivo desse sentido proporciona, pela vivência do equilíbrio físico, a autoconfiança, a noção de compensação, de pontos de repouso, etc.

Para a educação desse sentido, são salutareis as brincadeiras de movimento, de balanço, de saltitar, de pernas de pau, corda, etc. e adultos em volta da criança com a intenção de almejar um equilíbrio interior. É negativa uma vida pobre em movimentos e agitação interior ou vida entediada, com resignação ou depressão.

VITALIDADE

O sentido Vital permite uma percepção mais ampla do corpo e transmite as sensações de bem ou mal estar. Enfim, decodifica as condições em que o corpo se encontra. Está associado à percepção da manifestação dos processos vitais orgânicos, como fome, sono, indisposição, dor, prazer, etc. A educação desse sentido provê o aconchego, a vivência de harmonia, uma sensação integradora de que os processos se interrelacionam entre si, no organismo. O fortalecimento pode se dar pelo observar de ritmos regrados no dia a dia da criança e pelo experimentar do sentimento de alegria às refeições. No cultivo do “sentido da vida”, da vitalidade, a vontade interfere muito fortemente (no sentido de se adequar e seguir uma rotina, por exemplo).

Goebel e Glöckler (2002, p. 254) dizem que *“a falta de ritmo, de medida, de reciprocidade no desenrolar dos acontecimentos”* causam distúrbios na formação desse sentido; também sentimentos como a pressa, sustos, brigas, violência, medo, descontentamento.

Os próximos sentidos, os “medianos”, têm maior desenvolvimento durante o segundo setênio, dos 7 aos 14 anos, fase em que a alma e o espírito se emancipam do corpóreo, levando consigo as experiências vividas na primeira infância. A alma se abre para o mundo no segundo setênio. E ela só terá acesso à parcela mais sutil dos acontecimentos do mundo se, no primeiro setênio

tiverem se desenvolvido os instrumentos adequados, ou seja, órgãos dos sentidos cultivados por experiências sensoriais ricas, artísticas, de qualidade e beleza. É por via dos sentidos medianos que no segundo setênio as mensagens que podem despertar o interesse pelo belo e o amor pelo mundo adentram no ser humano:

- Sentido do Olfato: para a percepção dos odores, vinculando sabores e vivências com as substâncias aromáticas;
- Sentido do Paladar: para a percepção dos sabores acre, doce, salgado, amargo. Ao misturar-se com as percepções olfativas, cria novas composições de sabores;
- Sentido da Visão: para a percepção da luz, escuridão e das cores;
- Sentido Térmico: para a percepção da temperatura do mundo e dos objetos externos (calor e frio), em relação à sua própria temperatura.

No terceiro setênio, dos 14 aos 21 anos, contribuem para o desenvolvimento do jovem, os sentidos chamados por Steiner de “superiores”, que estão intimamente ligados aos sentidos inferiores:

- Sentido da Audição: para a percepção dos sons, dos ruídos. Vivências sonoras e de exploração de seu espaço próprio interior;
- Sentido da Palavra ou da Linguagem: para a percepção de sons nos fonemas ou em movimentos corporais ou labiais, que, por sua seqüência, adquirem um significado específico;
- Sentido do Pensamento: para a percepção da linha de pensamento e do que pensam as outras pessoas. Para o entendimento da concatenação de idéias, tanto faz se, escritos, falados, ou demonstrados por gestos, ou em obras de arte;

- Sentido do “Eu”: para a percepção do “Eu” do outro, da configuração do caráter de outra pessoa, da experiência da essência do ser.

O desenvolvimento das potencialidades anímicas do *Querer*, *Sentir* e *Pensar* no ser, se dão nos três primeiros setênios da vida e se relacionam com o Andar, Falar e Pensar e com os *órgãos dos sentidos*, como se viu.

A saber:

- Para o desenvolvimento da VONTADE – do QUERER, estão envolvidos os sentidos corporais, ditos “inferiores”: do Tato, da Vitalidade (pró-percepção do próprio corpo), Movimento/ Cinestésico, e do Equilíbrio, que dão a sensação de “si mesma” à pessoa, enquanto ela estabelece sua relação com o mundo externo. (STEINER, 1995; AEPLI, 1993; YAARI, 1991);
- Pelo SENTIR dá-se a correlação entre o mundo exterior e o mundo interior, através dos órgãos da Visão, do Olfato, do Paladar, e Térmico (ou seja, pelos chamados sentidos “medianos/intermediários”, de Steiner, 1995).
- E é pelo PENSAR que se tem “a sensação do mundo”, ao se estabelecer sua relação com o “si mesmo”. Esta função se dá pelos órgãos da Audição, da Linguagem, do Pensamento e pelo Sentido do “Eu” (do outro), que são os chamados, por Steiner, de “sentidos superiores”.

É preciso que se esclareça que o SENTIR e o QUERER não significam desejar e “*ter sensações*”. Aqui Yaari (1991) faz a ressalva de que falta em nossa língua o verbo “*sensacionar*”, pois “*ter sensações*” não deve ser confundido com o ato de PERCEBÊ-LAS. As sensações são dadas pelos sentidos; a percepção, no entanto, já é a consciência dessas “sensações

sentidas”, ou seja internalizadas e reconhecidas, como bem disse Aepli, ao sugerir o verbo *sensacionar*.

Há uma relação entre a vontade/ o querer e a construção do pensamento representativo no ser humano. Através da imitação, a representação é construída pela criança, segundo a Antroposofia. Nos atos da VONTADE/QUERER **estão implícitas capacidades humanas de representação mental, que é uma capacidade cognitiva que “regula” os atos volitivos**, tirando o ser humano do nível animal, que o faria realizar tudo o que emanasse da vontade, por atividade instintiva e embotada (animal, primária, não purificada). Justamente o que diferencia o ser humano é essa presença da representação mental nos atos volitivos. O animal está muito mais “unido” ao seu ambiente do que o homem, é mais regulado pelos ciclos da natureza, pelo clima, por impulsos de grupo, de sua espécie, etc., enfim, pelos instintos.

É de forma sutil pois, que a VONTADE também permeia todo o pensar. No pensar, flui *a vontade* para a formação dos pensamentos, ligando-os uns aos outros em julgamentos e conclusões. Essa é a polaridade “Cognitiva / Volitiva”, descrita por Steiner (1995), em que ele explica que nas atividades volitivas, o querer é principal, mas o componente do pensar é também subjacente, e que, nas atividades pensantes, o elemento principal é o cognitivo, mas que subjaz, em segundo plano, sempre a atividade volitiva do querer. Portanto, no fazer próprio da criança dá-se o cultivo de sua atividade mental, no conhecimento do mundo concreto, na formação de conceitos físicos, sendo isso também a razão para a Pedagogia Waldorf defender, de modo tão enfático, o brincar livre, a atividade própria da criança como elemento promotor da atividade intelectual.

Steiner disse em uma conferência, segundo Goebel e Glöckler (2002), que as repetições fortalecem a vontade. Toda repetição leva ao fortalecimento. Um bom pianista, dizem que ele citou como exemplo, sabe quanto lhe custa

deixar de exercitar seus dedos por alguns dias... Então na Antroposofia o querer pode ser educado pela constância na observação de bons hábitos. Tentar modificar toda uma vida desregrada em poucas semanas não resolve. Quem tentar isso acaba abandonando seu objetivo em seguida e começa a duvidar de si mesmo, dizem Goebel e Glöckler (2002). É muito importante, na infância, a certeza de que se consegue, por esforço próprio, alcançar objetivos e que perseverando se aprende o que for necessário, como, afinal, já se aprendeu muitas coisas, muitas vezes...

Por isso é que toda prática pedagógica Waldorf para o primeiro setênio está voltada para a educação da vontade (como se verá mais amplamente no item 2.5 deste capítulo, que fala da prática pedagógica). Na primeira infância, a criança não se satisfaz com a experiência única. Ela quer repetir, continuar, vincular-se às experiências. Assim, ela se exercita e sua capacidade de agir se fortalece. O desenvolver da vontade necessita de estímulos repetidos, vindos da organização de seu ambiente. Como a **criança exige a repetição, dada a sua necessidade de imitar**, ela tanto melhor se entregará à imitação quanto mais perceber a identificação da educadora com o seu trabalho dedicado. Dizem Goebel e Glöckler (2002) que o fato da criança presenciar adultos trabalhando concentradamente em alguma coisa ou se juntos eles observarem um fenômeno com muita atenção, esses exemplos e vivências são benéficos para o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, pois a criança percebe, além da ação concreta dos atos, também coisas mais sutis, como o empenho, os sentimentos, as intenções, as disposições internas do adulto, etc., e usa o repertório das percepções que lhe chamaram atenção, em suas imitações.

Assim, de acordo com o exposto acima, vê-se novamente que o primeiro passo no desenvolvimento do pensar está na **percepção** imediata do que há de inteligente e sensato nos objetos (pela intenção/idéia subjacente à sua criação,

pela tecnologia que os produziu, qualidade, etc.) e nos atos das pessoas, no uso dos artefatos, etc., que acontecem ao redor da criança em sua mais tenra idade. A criança **percebe ativamente** quando se atua com sentido correto sobre o ambiente, em ações coerentes com a utilidade dos fins (limpando o que está sujo, fechando a janela ao chover, guardando as coisas no seu devido lugar, etc.) e **se sente incluída no acontecimento**. Como ainda não tem o distanciamento que o adulto tem dos fatos, pelo julgamento objetivo, pela noção conceitual das coisas, ela imita com sua atividade o que percebe e brinca com os conteúdos que dão sentido e significado às ocorrências em seu ambiente.

A criança forma-se tanto por sua herança física como também por influências do meio. As impressões externas afetam muito mais o ser humano do que se pensa em geral, podendo originar até “cópias” idênticas de um certo jeito de andar ou de movimentar as mãos, ou de uma maneira de falar, sem relação com fatores genéticos. É a partir do meio que se imprimem no corpo (no cérebro e na organização nervosa) o que é vivenciado pela vida imitativa com o aprender a andar, a falar e a pensar. O cérebro não está basicamente formado por aptidões herdadas, mas é seara de tudo o que os sentidos, o andar, o falar e o pensar desenvolveram a partir das influências do mundo, diz Steiner, num posicionamento sócio - interacionista.

Como antenas para o mundo, os órgãos de percepção sensória são totalmente abertos na criança desta faixa etária, como se viu acima. Ela aprende com os estímulos vindos do ambiente exterior, repetindo, **a partir de uma intensa atividade interior**, ou seja, respondendo com a imitação.

2.4 – 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"**.

O "ensino" de boas maneiras, admoestações e regras, que os próprios adultos nem sempre observam, não têm nenhum efeito na criança pequena, como já dito. Sendo pela **imitação** e pelo **exemplo** que ela aprende, ao confiar no adulto ela vê, observa e imita, captando os ensinamentos. A seguinte frase, de autoria desconhecida, encerra grande verdade: *"Uma grama de exemplos vale mais do que uma tonelada de conselhos"*.

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.

Como curiosidade e ilustração inclui-se aqui uma pequena estorieta da sabedoria popular (de domínio público):

"O CARANGUEJO E SUA MÃE

Um caranguejo corria na praia com sua mãe.

A mãe corrigiu o filho:

- Não corra de lado! Andar para frente é muito mais adequado.

O jovem caranguejo respondeu:

- Claro, mamãe, quero aprender. Mostre como se anda para frente e eu ando atrás de você”..

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 sensórias. 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 auto-reconhecido 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...

Como se viu no item 2.3 deste capítulo, e como se verá com maiores detalhes mais à frente, a capacidade de imitar do período infantil é transformada, na época adulta da pessoa, em força de vontade, que será tanto maior, quanto mais cultivados na primeira infância tiverem sido os ritmos de vida: coerentes, carregados de sentido, constantes, serenos, previsíveis, etc.

2.4.1 – Imitação no Andar, Falar e Pensar

O autor König (1997, p. 11) cita que “*nos primeiros três anos de sua infância o homem adquire aquelas capacidades que lhe dão, aqui na Terra, a possibilidade da existência humana*”, ao referir-se ao Andar, Falar e Pensar. Ele quer dizer que nos três primeiros anos de vida é que se configura, se estrutura e se interioriza o *germe* potencial do homem inteiro. A criança cria seu emocional, espiritual e estrutura orgânica, de acordo com as informações do mundo

circundante que vão influenciar sua vida futura (física, anímica, espiritual – moral, etc.).

A ampla significação espiritual da conquista dessas três habilidades humanas básicas (A F e P) pela criança é sintetizada por Steiner (2000) da seguinte forma:

- O ser humano, ao nascer, capta o espírito do ambiente, através do andar. Ao aprender a andar, ao dominar a estática e a dinâmica, a criança assimila a espiritualidade e a moral reinantes ao seu redor. Assim, constrói seus princípios e ética para a vida.
- Quando aprende a falar, a criança absorve o elemento anímico do ambiente é tocada pelos sentimentos que vivem por trás das palavras. É com seu anímico (astral) que a criança aprende a falar. É ao desenvolver a linguagem, ao entrar em contato com a língua, que a criança recebe a alma e a cultura de seu país e comunga da contemporaneidade com seu povo (pessoas que falam a mesma língua).
- Quando se inicia nos processos de pensamento, assimila o que vem do exterior, os espelhamentos das coisas e dos processos da natureza; então, ao desenvolver seu pensar, a criança amplia seu alcance de vida, se integrando ao círculo de toda a humanidade, entrando em contato e assimilando o mundo físico, em decorrência do processo de pensamento ser o mesmo para toda a humanidade (aqui ou na Nova Zelândia, por exemplo).

Inicia-se a discussão sobre a imitação no Andar, Falar e Pensar, deste item, falando da concepção de movimento na Antroposofia: ele compõe-se, como visto no item 2.3, do **sentido cinestésico, que promove a**

percepção da movimentação através do espaço e, também, de uma atividade postural, que mantém o gestual (sentido do equilíbrio) e dá suporte à tensão adequada à manutenção dos movimentos. König (1997) explana (assim como também Steiner) que **o movimento está baseado em todo o aparelho motor**: quando uma parte da musculatura se move, a outra participa dele, para, por meio do **repouso ativo**, possibilitar esse movimento. Esse é o fenômeno fundamental da esfera do movimento. Quando **uma parte está em movimento, as partes que estão em repouso também participam ativamente do processo motor.**

A organização motora, portanto, é vista como unidade funcional. Esse autor exemplifica, dizendo que, como letras isoladas não formam palavras e como palavras esparsas não formam sentenças, o movimento também não é resultante de apenas um grupo de músculos isolados.

Goebel e Glöckler (2002) explicam que, ao nascer, os movimentos são inatos na criança, gerados pelos órgãos, e só após os dois meses esses reflexos começam a desaparecer para dar lugar também a movimentos voluntários.

A criança percebe, elabora e imita tudo, dizem esses autores: nosso pisar duro ou macio, lentos ou nervosos, nossas atitudes anímicas, movimentos lúdicos, etc. (podendo assim aprender a exprimir suas próprias emoções por meio das impressões recebidas). Ao começar seu esforço em busca da posição ereta, os autores acima citados descrevem que a criança parte da região cefálica e começa a se sobreerguer da horizontalidade por esforços próprios. A própria fecundação, dizem eles, foi originada nos movimentos mais rápidos de um espermatozóide em direção ao óvulo de movimentos lentos, na fusão para formação da unidade. Também o fluxo dos processos seguintes de desenvolvimento fetal baseia-se em movimentos: girar, evaginar, estruturar-se, combinar-se, multiplicar-se (para formação da mórula), crescer, etc.

Desde a idade embrionária, König e Steiner, (em quem aquele se fundamenta) dizem que o ser humano apresenta capacidades motoras. A gama de movimentos se amplia mês a mês no ventre até que, ao nascer, a criança já apresenta o movimento respiratório, de sucção e os “*movimentos espontâneos*”, descoordenados, desorientados, dissociados (esperneio, etc).

Os movimentos voluntários são aprendidos por imitação; não são capacidades inatas. Pode-se, portanto, estimular o desenvolvimento motor da criança por meio do bom exemplo. Pela compreensão antroposófica, ao aprender habilidades manuais, ofícios artesanais, e domésticos, etc. e a andar, é que o homem aprende e assume novas formas de movimentos: os **movimentos adquiridos**.

Sendo a criança toda um órgão do sentido, ela assimila, por um impulso interior e de forma peculiar, os movimentos que presencia seus pais ou outras pessoas executarem. Assim, dos movimentos agitados e irregulares, evolui para os mais definidos, imitativos, passando ao andar.

Para autores antroposóficos, cada emoção tem também suas próprias formas de movimento espontâneo (inerentes ao ser humano). A posição do homem na vertical foi por eles estudada de maneira especial. König diz que a mais fundamental das formas motoras adquiridas é andar ereto. Diferente dos animais, o homem assume uma postura de desafio constante às forças da gravidade enquanto também executa movimentos desenvoltos nessa verticalidade, exercendo seu equilíbrio numa posição instável. (Os quadrúpedes, na sua posição de quatro, distribuem seu peso num equilíbrio diferente).

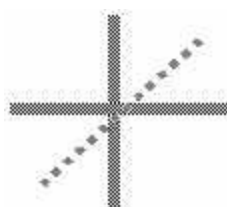
O que se passa desde que a criança começa a querer elevar-se, deixando de engatinhar para se por de pé? Para Steiner (1995, 2000), nesse início do processo de “adquirir o andar”, além de conformar um modo de andar peculiar,

que acompanhará a pessoa para toda a sua vida, ocorre uma adaptação do homem, em que todo o equilíbrio de seu organismo e suas possibilidades de movimento se ajustam às possibilidades de espaço e movimento do Universo no qual a criança está imersa.

O que a criança assimila inconscientemente de estática e dinâmica, com toda sua essência humana, ao aprender a andar, é muito mais do que um adulto obtém mais tarde, pela compreensão através de fórmulas e raciocínios complicados e abstratos. Ao aprender a andar, a criança busca manter o equilíbrio em relação ao mundo exterior ao seu redor, na medida em que braços e mãos se emancipam gradativamente das pernas e pés.

E é pela imitação que ela alcança isso. Steiner (2000) exemplifica, falando das duas irmãs de Berlin que andavam mancando, sendo que somente uma delas tinha defeito orgânico na perna. A outra não, apesar de executar movimentos de andar idênticos ao da irmã mais velha que lhe serviu de modelo e que tinha uma dinâmica errada, causada por problemas físicos. Até os trejeitos e postura dos braços, para equilibrar a descompensação do membro inferior, eram idênticos na irmã mais nova.

Ao aprender a andar, busca-se uma posição de equilíbrio que corresponde a do homem em sua relação com o Universo. Há uma relação peculiar, que só existe no homem, entre a atividade dos braços/mãos e pernas. Steiner fala de três dimensões no espaço:



Ele diz que a tridimensionalidade deseja ser vivenciada pela criança, ainda inconscientemente, quando, desajeitada, ela engatinha e perde o equilíbrio

constantemente, ao tentar ficar de pé. **A par da influência da imitação para a conquista do espaço pela criança, o aprender a andar se efetiva pelas respostas que ela recebe do seu próprio organismo durante seus exercícios para vencer a força da gravidade e alcançar o equilíbrio.** Essas percepções chegam-lhe pelos órgãos dos sentidos proprioceptivos, ditos inferiores ou corporais²⁹: movimento/ equilíbrio/tato /vital. Nessa fase, a tridimensionalidade existe concretamente na vida da criança. A primeira dimensão conquistada é a da verticalização da coluna vertebral, que diferencia o homem dos animais. A segunda dimensão é alcançada quando se estendem os braços abertos para os lados. A terceira é a que vai da frente para trás. Temos, então, em cima, embaixo, à direita, à esquerda, na frente e atrás.

Os braços e as mãos fazem parte da vida anímica e as pernas são as “servidoras” dos movimentos corpóreos (ficando para trás). Steiner (2000) ressalta que essa é uma diferenciação básica entre a atividade das mãos/braços e pernas, que representa a busca de equilíbrio anímico para toda a vida. Ele discorre que, no aprendizado do andar, primeiro: busca-se o equilíbrio físico ao ficar em pé e busca-se o equilíbrio anímico na liberação da atividade dos braços e mãos. “Aprender a andar” é, para ele, uma expressão trivial para o aprendizado da estática e da dinâmica física e anímica do ser humano em relação ao Universo. Pelas próprias sensações e aprendizados que concretiza ao desafiar a lei da gravidade, para se por em pé e se mover, a criança, gradativamente, alcança o equilíbrio, por incansáveis exercícios e tentativas.

Steiner cita que do primeiro emancipar-se do caos dos movimentos se dá o início do processo motor que resultará no andar, ao final dos 12 meses de vida. É, portanto, na cabeça que esse aprendizado inicia e vai, gradativamente,

²⁹ Cf no item 2.3.

se estendendo para o pescoço, peito, braços, costas, até, lentamente, chegar aos pés e às pernas. A cabeça adquire posição de repouso e os membros inferiores passam a se movimentar livremente na vertical, numa posição de equilíbrio instável (e não estável), que proporcionará a possibilidade do andar, quando os braços ajudarão na obtenção/ manutenção desse equilíbrio “instável”. Pela visão antroposófica, é por sucessivas experimentações sensoriais proprioceptivas na estabilização e equilibração na verticalização que a criança aprende a andar, além de ser influenciada nisso pela imitação. Ou seja, o que propicia o andar são as respostas dos órgãos dos sentidos corporais “inferiores”: movimento / equilíbrio/ vital / tato³⁰ que dão à criança a noção do progresso do seu próprio corpo desafiando a gravidade, além da percepção e da imitação.

Quando uma criança apresenta seu modo próprio de andar de maneira enérgica, bem espigada, tem uma base corpórea que provém do espírito e que lhe permitirá fazer uma correta separação das frases ao falar. No entanto, se uma criança caminha com um andar flácido, ela não manterá os intervalos corretos entre uma frase e outra e tudo se confunde na frase.

É assim que, executando movimentos com as pernas, a criança aprende a formar frases corretas. E se ela não conseguir fazer movimentos de braços harmoniosos, sua fala não soará bem, crocitará, lembrando os sons dos corvos, das aves, diz Steiner (2000). Ainda relacionado à época em que a criança aprende a andar e falar, no caso dela não ter podido perceber a vida em seus dedos, não terá também um sentido para modular sua fala. Atividades de sensibilização tátil com materiais diversos são indicadas na educação infantil (como se viu no item 2.3, no sentido do TATO e se verá no item 2.5.1.1, sobre Brinquedos na Educação Infantil Waldorf).

³⁰ Cf. item 2.3.

A criança se esforça para conquistar o andar ereto – a postura humana – o falar – a língua materna – e em iniciar o processo do pensar. Quanto menos interferências ou coerções externas (sob o pretexto de serem educativas) ocorrerem nesse processo natural de desenvolvimento, quer para acelerá-lo ou impedi-lo, melhor para a criança. Aprender a andar é a ponta do iceberg, pois esconde em suas profundezas a complexa tarefa que o ser humano tem de, segundo Steiner (2000, p. 36), *“encontrar as direções espaciais no mundo, e nelas engajar seu próprio organismo”*.

Nos primeiros anos de vida, apesar de tudo ser aprendido pela imitação do meio ambiente, a criança, ser sensorial imitativo, levanta-se e adquire equilíbrio em posição vertical com a utilização adequada dos braços, por impulsos, vindos do próprio organismo, inerentes ao ser humano, à espécie.

Nesses primeiros anos de vida, em que tudo é captado pela imitação do meio ambiente pelo *ser sensorial criança*, esse fato orienta os educadores Waldorf a cuidar de sua própria postura e atitude educativa, para não interromperem o fluxo das forças naturais do organismo infantil que o levam a verticalizar-se instintivamente. Percebe-se, não só nas entrelinhas, que eles têm presente o fato de que no íntimo da criança reside o germe de toda a vida humana e, por isso, ela é deixada livre, sendo apenas guiada no encontrar dos impulsos próprios de seu organismo, para bem se formar. **A atividade física imitativa corresponde à necessidade absoluta de experiências motrizes e sensórias na primeira infância.** Ela se estende até a troca dos dentes, quando passa a ser acompanhada e substituída pelo gradativo acordar da consciência, do representar, da fantasia.

Já se viu que aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo, nelas engajando o próprio organismo e que é dos próprios impulsos do organismo que brotam as forças orientadoras para que a criança encontre

seu equilíbrio e verticalidade no espaço, percebendo-se que, por conexões interiores, as coisas tendem a surgir na proporção correta para o ser humano, vindo o andar antes do falar. Porém, quando isso se dá de forma misturada, ou atrasada, seria mais adequado, pelo ponto de vista Antroposófico, que tentasse se evitar que a criança aprendesse a falar antes de andar.

Se o falar se der sem a participação dos movimentos dos braços no andar, não se desenvolverá ordenadamente e não será uma atividade fundamentada no homem como um todo, mas será uma atividade balbuciante.

Para Steiner (1995, 2000), ao aprender a falar a criança tem que se adaptar a um âmbito maior, pois estará ingressando no círculo da sua nacionalidade, saindo de seu círculo social mais íntimo, familiar, no qual se adaptou à estática e à dinâmica, ao aprender a andar. Com o falar, a criança se inclui no gênio do povo, da língua e também se insere no espiritual de seu grupo, na visão desse autor. Antes de falar, o bebê aponta. Goebel e Glöckler (2002) afirmam que esse também é um gesto próprio de seres humanos. Eles falam dos sentimentos e das emoções que acompanham a fala dos adultos, explicando que são como uma vibração que acompanha o conteúdo comunicado e que a criança assimila, captando assim o caráter do que está sendo dito, antes mesmo que conheça as palavras usadas. É assim que a criança vivencia diretamente a alegria, serenidade, frieza, mordacidade ou suavidade na expressão, ainda que não entenda o significado do que está ouvindo. No aprendizado do andar, o espírito é assimilado e a alma (o astral) do meio ambiente penetra indiretamente a criança, pela linguagem. Por exemplo, a criança pode impregnar-se de um sentimento de temor e nervosismo ao ouvir manifestações de um pai irado e colérico.

Os primeiros sons da criança são emitidos pela oitava ou décima semana, depois do primeiro sorriso consciente. São sons suaves, expiratórios, finos, com

ruídos guturais ensalivados, que se dão em momentos de bem estar. Quando a criança está confortável, bem alimentada, ela tenta repetir o que percebeu em seus ouvidos. Goebel e Glöckler (2002) fazem a importante ressalva de que certos sons jamais foram observados em crianças de creches ou internadas em instituições.

Quando esses sons ocorrem, eles dizem que as modulações fonéticas do bebê são imitadas pela mãe, o que lhe causa surpresa. Iniciam-se diálogos diários de “grrriiiijj” “gllliiiijjjj”, que cessam no quarto mês, quando a criança faz uma pausa, limitando-se a ouvir. Pode-se supor que esse dado da observação desses autores de que crianças de creche e orfanatos não expressam esse tipo de sons nessa fase, justifica-se por elas não ouvirem muitos sons e falas dirigidos a elas e, também, porque ao não serem “imitadas” por um adulto em suas tentativas, não persistam na emissão desses sons.,

Aos seis meses, mais ou menos, a criança passa a emitir sons fortes, tipo: dá! - bá! - lá! Esses “balbucios” não são linguagem e, do ponto de vista antropológico, essa só se desenvolve se houver “fala” ao redor da criança, para que ela possa extrair as formações fonéticas desse modelo para, aos poucos, iniciar o falar.

Quando a criança convive com adultos professores, ou de nível cultural superior, começa a falar mais tarde, mas, depois que consegue lidar com o grande vocabulário que a família lhe passou, recupera o atraso e pelo resto da vida apresenta boa capacidade de expressão e facilidade verbal. Já crianças de pais de vocabulário restrito começam a falar mais cedo, mas ficam com o vocabulário limitado se não forem estimuladas adequadamente e podem ter desvantagens na idade escolar.

A imitação inspira o falar. Ao chegar à fase de denominação, subordinação e aprendizado dos tempos verbais, os processos mentais representativos são auxiliados pela lógica existente no idioma.

Falar, enquanto realização vivencial ativa, e ponderar, como atividade puramente interior, só se separam paulatinamente. Um bom exemplo: uma criança junta pauzinhos no caminho molhado do parque. De repente pára, porque um dos “pauzinhos” está se mexendo no chão. Pensativa ela constata: ‘Não é um pauzinho.’ A designação e a distinção fazem parte da percepção, partem da própria vida. Porém já se tornou possível buscar a palavra nesse começo de ‘vida interior’ puramente anímico espiritual. A criança percebe que isto aqui é uma minhoca, embora ainda não saiba dar-lhe o nome (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 314).

No aprender a falar, perto do segundo ano, às vezes frases inteiras são expressas através de uma só palavra. “*Mamãe!*”, por exemplo, pode significar: vem, mamãe!; mamãe, onde está você?; mamãe, quero colo, etc.

Ao associar mais palavras aos seus conhecimentos, a criança forma “frases” de duas a três palavras: papai carro, sopa quente, mamãe casa. Goebel e Glöckler (2002, p. 309) contam que uma criança queria ir com a mãe às compras, mas ouviu dela a seguinte explicação: “*você não pode ir junto porque lá na cidade vai ter muito barulho, muitas pessoas, carros, empurrões, cheiro ruim e estalos*”. À noite, a irmã contou que a criança repetira, várias vezes, durante a tarde: “*mamãe cidade, balulo, purrões, chelo ruim, talos*”.

O falar, para Steiner (1986), ocorre a partir da orientação da criança no espaço. Ele citou, em conferência aos professores, em 1923, que fisiologistas já faziam a ligação entre movimentos da mão direita com o lado esquerdo do cérebro, no “*órgão da Broca*”, por exemplo, que provoca o movimento da fala. Ele afirma que o falar provém não só desse movimento da mão direita, mas de todo organismo motor do homem.

Ao transformar os movimentos desconexos de seus braços em gestos e ações conseqüentes com o mundo exterior, isso se transfere para a organização

da cabeça e se manifesta na fala. Para ilustrar, um som palatal soa diferente numa criança que tropeça ao andar e numa que caminha firme. As nuances da fala, portanto, se devem à organização motora.

Quando as mãos e braços se emancipam das pernas e pés, buscando uma posição humana no espaço, é criada uma base para todo o desenvolvimento humano, para o movimento e cumprimento dos afazeres e atividades próprios do homem.

O homem incorpora-se ao mundo exterior visível, por aprender a andar a partir de todo o interior de seu ser e com seu ritmo e compasso interiores. Steiner (1986, 37) explica: *“Aquilo que é exercido pelas pernas, atua de modo a levar a vida físico-anímica do homem a uma relação mais forte com o que tem caráter de compasso, com os passos decisivos da vida.”*

Na concordância peculiar do movimento da perna direita com a perna esquerda é que se aprende a relacionar-se com o que está abaixo de nós. Depois, solta-se da atividade das pernas o que se emancipa nos braços, e *“assim entra no compasso e no ritmo da vida, um elemento musical – melodioso”*, rítmico. Para este autor, os temas da vida, o conteúdo da vida, se apresenta nos movimentos dos braços. É isso o que vai formar a base do que precisa se desenvolver para o aprender a falar. Ele cita ainda que a atividade do braço esquerdo está relacionada com o órgão direito da fala (STEINER, 2000, p. 38)

A relação da atividade dos braços e das pernas no movimento do homem, processa-se numa relação de conquista para com o mundo exterior, pelo aprendizado da fala. No processo da formação das frases, assim como no dos fonemas, as pernas atuam de baixo para cima, para dentro do falar, diz Steiner (2000).

Os médicos escolares antroposóficos, Goebel e Glöckler (2002), alertam para que os educadores Waldorf não corrijam demasiadamente a criança com exercícios de conscientização da fala, pois isso inibe o impulso natural dessa fase, que é imitar. Eles fazem a observação de que, normalmente, para aprender a falar, não há necessidade de a criança se submeter a exercício algum, e que, por isso, não se deve entrecortar a espontaneidade de sua expressão com correções, pois, a linguagem quer sempre comunicar algo diretamente e ao se cortar esse fluxo, na verdade, leva-se a criança a aprender a interromper seus pais e professores, futuramente. A melhor atitude é falar corretamente as palavras, de maneira normal, na vida cotidiana, ao redor da criança. Não há problema segundo a Antroposofia, que a criança passe alguns anos pronunciando alguma palavra de maneira incorreta: “ócus”, “pograma”, “casimeta”, “ombinus”, etc. Eles dizem que é natural gaguejar, temporariamente, quando a vontade de comunicação da criança ultrapassa sua capacidade de expressão e dão a orientação de que não se dê muita atenção a isso para ajudar na superação desse fato, sendo também importante falar sempre bem devagar perto da criança, de maneira bem clara e nítida.

Eles lembram ainda que erros da fala podem ser corrigidos por brincadeiras motoras, pois a fala não passa de uma metamorfose dos movimentos corporais. A laringe executa os mesmos movimentos que o corpo faz em âmbito maior. Distúrbios da fala são acompanhados por alterações motoras, quer evidentes ou mais sutis.

Canções engraçadas, poemas, versinhos, rimas, brincadeiras com cantigas e os contos de fadas contados de viva voz, diretamente para a criança, despertam-lhe o gosto pelos sons da língua e pelas possibilidades que ela pode ter em sua expressão própria. Como se verá no item 2.4 (Educação Infantil

Waldorf), essas sugestões são elementos didáticos usados para essa faixa etária, na pedagogia Waldorf.

Goebel e Glöckler (2002), ao abordarem a influência da linguagem sobre o pensamento, identificaram que o aprendizado da fala inaugura uma nova fase na evolução do pensar. Enquanto vivem na fase de *Imitação Criativa*, as crianças não conseguem captar diretamente o conteúdo dos pensamentos que são transmitidos pelos fonemas e palavras.

Por todo o exposto até agora, pode-se dizer que, para a Antroposofia, a vida se manifesta primeiramente por gestos, e que esses se transformam interiormente no elemento motor da fala. Assim, como é do andar, do apalpar e do movimento humano que surge a fala, é da fala que desponta o pensar.

Goebel e Glöckler (2002) descrevem que a criança, no início de seu desenvolvimento, ergue-se, aprendendo a colocar-se sobre os seus próprios pés, para dar direção aos seus primeiros passos como sendo a fase de aprender a dominar seus movimentos, usando-os segundo sua própria vontade. Ao aprender a falar e antes de iniciar o pensar autoconsciente, antes de começar a dizer “Eu” para si mesma, a criança é só verdade. Ela é incapaz de mentir antes de distinguir-se do todo, esclarecem esses autores.

Depois do andar e do falar, desenvolve-se o pensar, mas não significa que a criança não pense antes disso. O pensar já existe nela como inteligência corporal, porém ela ainda não está “acordada” para sua presença. É pela imitação que a criança começa a reconhecer em si a vida mental, os processos de construção da função de representação.

Na trilogia Andar, Falar e Pensar, esse deve vir mesmo por último, diz Steiner (1986, 1995, 2000). No falar, quando a criança imita os fonemas ouvidos, quando já tem em si fundamentada a relação dos movimentos dos braços e

pernas, ela ainda não associa a eles, pensamentos. Ela, primeiramente, liga os sentimentos aos fonemas. Em Steiner e autores antroposóficos, **o pensar desenvolve suas diretrizes depois da fala, pois, o falar leva conscientização ao pensar**. Entre os dois anos e meio e os três anos, aproximadamente, a criança já é mais independente, locomove-se no espaço, à vontade, e comunica-se com mais fluidez, pois, por impulsos naturais da espécie, por percepções proprioceptivas (feedbacks dados por seu próprio corpo) e pelo uso da imitação aprendeu a andar e a falar.

Então, ela começa a desenvolver-se mais nos processos do pensamento e auxiliada pela verbalização crescente adentra na compreensão dos mistérios da lógica da linguagem. Autores antroposóficos esclarecem que a criança começa a pensar por si quando vivencia **a diferenciação**, ao dizer o nome das coisas, das pessoas, na chamada fase de denominação e de subordinação, em que começa a fazer relações entre as coisas (causa-efeito). Eles afirmam que é a partir do reconhecimento do seu próprio “Eu” que a criança separa-se do todo. É que ao dizer “eu”, de si mesma, **DÁ-SE CONTA DE “SER” UMA PESSOA** (entre dois anos e meio e quatro anos). A criança tem grande alegria quando isso acontece e, às vezes, até se assusta com essa súbita conscientização de sua separação do todo. É a partir desse evento, eles afirmam, **que a criança “adquire” a capacidade de LEMBRAR e que se dá o início da vida mental interior, autônoma**. As influências da memória sobre o desenvolvimento do pensar serão mais detalhadas à frente, neste item.

Um outro elemento, e dos mais importantes para a conquista do pensar, é o brincar. No brincar a criança vai desenvolvendo a fantasia e a imaginação, que são precursores do pensar racional, diz a Proposta para a Educação Infantil da FEWB (1999), que explica, da seguinte forma, o aparecimento da representação: a mobilidade das imagens nas fantasias, no interior infantil, é comparável à

incessante atividade corpórea dessa idade. E, na medida que essa mobilidade do corpo vai sendo dominada pela criança, também a mobilidade de suas fantasias começa a ser por ela dirigida, até que, aos cinco ou seis anos, ela já consegue produzir, voluntariamente, representações mentais, ou seja, desperta seu pensar racional, consciente.

Para König (1997, p. 49), também é ajudada pelo livre brincar que a criança atinge a compreensão de si mesma e desenvolve o pensar. Ele descreve que a imitação do mundo dos adultos e o vivificar da própria fantasia são fundamentais nesse processo. E pergunta: ***“Como uma criança poderia atingir a compreensão de si mesma, senão repetindo e imitando tudo o que se passa ao seu redor, e portanto considerando-o um não - eu?”*** Ao brincar, a criança cria um mundo sem fazer parte dele. Ao se perceber “criadora”, a criança consegue se distinguir de sua criação. Brincando, ela repete tudo o que se passa ao seu redor, num processo criativo, que corresponde aos seus anseios mais íntimos. E, assim, diferencia-se, reconhece-se como ente separado.

Heydebrand (1996) afirma que, na criança pequena, a fantasia ainda não está presente como elemento ativo principal; ela ainda se diverte pela alegria de empregar suas próprias forças, movendo os membros, o corpo, experimentando-se fisicamente. Se uma criança é muito franzina, temerosa, deve-se estimulá-la a que pule de um banquinho ou da soleira, para os braços de um adulto, ou que participe em algum jogo ou brincadeira desafiadora apropriada, de preferência acompanhada de versinhos ou música. É uma época em que os desenhos vigorosos com giz de cera, com o papel no chão, são benéficos para o fortalecimento dos membros. Os primeiros dentinhos definitivos quando despontam trazem consigo o tempo das representações mentais, e só, gradativamente, segundo a autora, é que os jogos infantis ficam mais permeados

de representações. Ela exemplifica falando do prazer inicial que a criança tem simplesmente por bater os pés no chão, na época das intensas brincadeiras imitativas corporais, de comunicação grupal. Se uma criança começar a bater os seus pezinhos, logo muitos coleguinhas estarão seguindo-a nessa divertida brincadeira de experimentação das suas capacidades físicas nas ações conjuntas. O ritmo com sons (palmas, etc.) é recurso pedagógico importante de comunicação nessa época. A imitação é contagiante. Só mais tarde isso é somado à alegria de adquirir mais ritmo e se transformar na idéia de “soldadinhos, marchando”. Daí já desempenhará um papel!

A autora também dá o exemplo da diversão no cavalo de balanço: inicialmente ele nem é considerado como um cavalo. O que conta é a sensação de bem estar, misturada com angústia (inconsciente), quando a criança pequena experimenta a satisfação do rítmico balançar e o prazer da sua própria respiração sadia. É só mais tarde que vem a idéia do “cavaleiro corajoso”.

Com os cubinhos de montagem, o prazer e o objetivo são empilhá-los e derrubá-los alegremente, em sintonia e concomitância com o fazer dos parceiros preferidos... Mas, fazer uma casa ou uma torre, só mais tarde é que adquire importância. Por ora essa “construção” e “desconstrução” trazem-lhe satisfação semelhante a dos processos de anabolismo e catabolismo que sadia e inconscientemente vivencia em seu organismo como bem estar. Nas salas de maternais Waldorf, cada criança tem o seu brinquedo, a sua boneca, a sua bola, etc.; de modo a que possa igualar-se às ações de seus parceiros nas brincadeiras interativas que empreendem, sempre que desejar comunicar-se e integrar-se usando a imitação. Por ainda não dominar a linguagem para esse mister, nota-se que costumam aproximar-se dos amigos preferidos por ações imitativas e concomitantes.

Mais ou menos aos três anos a criança apresenta um brincar ainda sem um objetivo, exceto no exercício incipiente de sua fantasia, complementando as manifestações da sua própria dinâmica corporal no divertir-se e se experienciar. Quando chega o momento da criança começar a usar mais a imaginação em suas brincadeiras, que começa a se tornar mais presente, suas atividades passam a ter objetivo e ela passa a IMITAR intencionalmente os movimentos dos adultos, mas, de maneira bem fantasiosa, aleatória ainda. É uma imitação, que se pode dizer, “artística”, aleatória, que é levada a efeito com a grande liberdade própria dessa idade. “Nunca é servil”, diz Heydebrand (1996). Depois por estar com adultos, a criança já aprendeu a falar, imitando-os. Com a linguagem, as imagens mentais se tornam mais rítmicas e com o desenvolvimento da capacidade de representar se tornam mais freqüentes. A autora explica que essas imagens mentais pouco a pouco vão se multiplicando na criança e ela brinca como se fosse *um soberano no reino da fantasia*, combinando suas representações com a realidade cotidiana da vida, de maneira inverossímil, sem o menor compromisso com o lógico – real. Heydebrand (1996) diz que, muitas vezes, as crianças não sabem discernir se sonharam algo ou fantasiaram, ou, realmente, viveram-no, de modo que, a seus olhos, o brincar dessa idade é, muitas vezes, “um sonhar vívido” em estado de vigília.

Pensar é a faculdade que nos permite introduzir relação, sentido e ordem em tudo o que vivenciamos com os sentidos. Nosso pensar é um conjunto de relações por cujo intermédio podemos captar tudo e nos sentimos, nós mesmos, integrados à relação universal. É que, tornando concretos nossos pensamentos, sentimo-nos partícipes da formação das condições de vida e enquadramos nossa atividade numa relação maior. Sentimos em nós uma parte da lei universal e experimentamos uma liberdade e independência cada vez maior ao mover-nos no campo dessa lei (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 312).

Esses autores antroposóficos, que fizeram pesquisas estudando as características das etapas do desenvolvimento do pensar na criança, esclarecem

que a questão da abstração e da representação reside em nossa capacidade de compreender, por um lado, o que vemos e, por outro, também o que não vemos, distinguindo entre o sensorial e o sensível e o não sensorial ou supra sensível. A matemática, por exemplo, só é possível de ser captada via conceitos, exemplificam.

Eles denominam a inteligência ligada ao corpo como uma capacidade de estabelecer relações sensoriais por meio dos sentidos, sem a intervenção do processo intelectual, abstrato. Antes de saber que tem um bloquinho de madeira na mão, a criança apalpa-o, olha-o, cheira-o, escuta-o, fazendo suas descobertas sobre as características organolépticas dele: peso, solidez, tendência a cair, capacidade de rolar, possibilidade de agarrá-lo, etc. Ela lida com ele e, propositalmente, perde-o de vista, para, em seguida, procurá-lo repetidamente, sem cansar. Assim, ela experimenta com alegria a “duração”, a constância das coisas, etc.

Para eles, o que a criança experimenta pelos sentidos, os adultos conceituam pelo pensamento, conseguindo **distinguir e relacionar** os conceitos que se podem fazer do bloquinho, por exemplo, com o que se pode experimentar pela observação sensível dele. É que, para o adulto, o mundo se desmembra em “eu” e “tu”, “meu” e “teu”. Mas, a criança pequena que ainda não discerne esses conceitos, pois, ser uma, sente-se parte ativa de todos os acontecimentos, então **o sensível e o conceitual ainda são vivenciados por ela como uma unidade**. Esses autores citam que

essa é a chave para a compreensão da vida anímica infantil: o que nós conseguimos manejar como atividade mental abstrata, distinta da atividade sensorial, na criança ainda está unido numa única realização vivencial. Eis porque na infância os sons, cheiros, e percepções gustativas são incomparavelmente mais intensos e mais saturados ‘de realidade’ do que mais tarde. Ainda percebemos essa característica em nossas memórias da infância – estas são muito mais marcantes do que lembranças de épocas posteriores. Também o caráter especial da capacidade de Imitação da criança torna-se compreensível quanto a essa

unidade entre a percepção sensorial e o pensar, voltada para o corpo. **O corpo inteiro da criança ajusta-se a cada sutileza do que é percebido, acompanhando e imitando da maneira mais inteligente possível o que foi vivenciado pelos sentidos.** Desse processo também remanesce uma recordação. Por exemplo, muito tempo depois de a mãe ter executado o movimento de misturar algo numa panela, a criança ainda consegue repetí-lo em sua brincadeira. Uma mãe relatou-nos como seu filho de quinze meses, sentado no cercadinho, de repente interrompeu sua brincadeira e juntou as mãos como fazia todas as noites com seus pais para a oração. Ele permaneceu alguns momentos nessa postura e depois voltou novamente seu interesse para algum objeto (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 313) [grifo nosso].

Eles dizem, também, que **a transição entre a fase inicial, puramente sensorial das experiências perceptivas, e a posterior, de compreensão puramente intelectual, se dá pela fase de evolução do pensamento em que há a denominação por meio de palavras e sentenças. “A designação e a distinção partem da percepção, partem da própria vida”.** Acrescentam que é uma época em que tudo “fala” na vida da criança: *“A porta range e faz “bum”! quando o vento repentinamente sopra pela casa. A água gorgoleja no ralo e simplesmente vai embora. Tudo parece viver de acordo com suas características e ter algo a dizer”* (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 314 - 315). As coisas falam e vivem “fisionomicamente” e a fantasia infantil se expressa. Assim, como exemplo, eles citam que as maçãs parecem sorrir cordialmente para a criança, as pêras fazem caretas engraçadas, as botinas do vovô são comparadas ao vizinho alto e ranzinza, o fogo do fogão no escuro pode ter movimentos ameaçadores, o pão cortado pode ser um ouriço ou uma casa e o bloquinho ora é bule, automóvel ou torre da igreja que ressoa din-don. *“Até os dedos podem conversar e contar histórias entre si ...”* (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 315).

É um momento em que a compreensão do sentido pela denominação lingüística e expressão **une-se** à compreensão direta do sentido das ocorrências pela percepção (já existente na criança), e vai se intelectualizando, abstraindo, tomando progressivamente o lugar do que é sensível. Ponderar e falar ainda

estão muito unos, mas se separarão paulatinamente: o falar, em atividade vivencial – ativa, e o pensar como atividade puramente interior, em que há a busca pelas palavras. Esse amálgama entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento é o segundo passo na evolução do pensar.

As palavras e o sussurrar possuem poder mágico nessa etapa. Os autores exemplificam que um grupo de crianças, não querendo ir dormir, teimava em obter sempre mais cinco minutos de demora, até que alguém espirituoso achegou-se a elas, sussurrando-lhes: *“venham, vamos brincar de táxi”*, conseguindo, imediatamente, que todos esperassem ansiosos pela sua vez de serem levados até o banheiro nos seus ombros, fazendo volteios por entre as cadeiras e as mesas da sala. Quando se sussurra, dizem eles, tudo fica mais misterioso para as crianças nessa fase de descoberta da linguagem, do fantasiar infantil.

Como terceiro passo em direção à capacidade de pensar na criança, segundo Goebel e Glöckler (2002, p. 315), tem-se que *“o que caracteriza o primeiro lampejo da atividade mental abstrata, pura, é o nascimento da capacidade de lembrar”*. A *lembrança*, para eles, é tida como conseqüência da atividade mental individual, que começa quando a criança capta o pensamento de si própria sem mais se designar pelo nome como é chamada pelos outros, mas, passando a dizer “Eu”, de si mesma. Eles dizem que esse momento em que a criança vivencia, pela primeira vez, o *“Eu leva papai”*, em vez de *“Fábio leva po papai”*, marca a distinção da criança entre si própria e o meio ambiente; sua separação do todo a que era unida. Às vezes, isso se dá acompanhado de uma sensação de susto ou de abandono, mas também de grande alegria, eles citam, assim como já falado acima, a partir de observações de Heydebrand.

Quando a criança adquire consciência do seu “Eu” migra da memória local, sensorial, da percepção imediata das situações, desvinculando o seu

“*lembrar*” do campo das percepções sensórias presentes – locais, transformando-o em algo independente do mundo sensório, de natureza anímica.

E eles também verificaram que a linguagem de bebê, própria até então, rapidamente (em poucas semanas) deixa que as frases de “amontoados de palavras” (dos dois a três anos) sejam substituídas por outras, já contendo a lógica gramatical da estrutura correta do idioma. De certa forma, para esses autores, começa-se a aprender gramática, portanto, assim que se diz “Eu”, para si mesmo. Então, reforçando o falado acima, depois disso, “*a estrutura contextual dos pensamentos, cresce a cada ano, passando por novas metamorfoses na época da troca dos dentes*”, dizem Goebel e Glöckler (2002, p. 316).

A criança não quer mais só perceber, designar e denominar as coisas, mas quer acrescentar a atividade mental, gerada em seu interior, sobre o que vê, sobre o que vive. Ela quer agora relatar, repetidamente, os pensamentos, as palavras, o que ela percebeu externamente. Dizem esses autores que ela, então, se apaixona pelo “*por quê?*”, pois, ele dá apoio a esse processo. Advertências e explicações começam a fazer sentido para a criança nessa fase, como já se disse.

Goebel e Glöckler (2002, p. 317) ressaltam a inovação e a importância da descoberta de Steiner a respeito do processo de pensamento no ser humano: o fato de que as energias para a atividade misteriosa do pensar

provêm da mesma fonte que os processos vitais de cura, crescimento e regeneração do organismo. ... Portanto, quanto menores forem as crianças, mais estreitamente o pensar estará ligado às forças de crescimento do corpo. Por isso o pensar ainda não é experimentado de maneira tão abstrata quanto posteriormente. Ele é (agora) muito mais vivo, mais plasmável e rico em fantasia do que (será) mais tarde.

Na Antroposofia, quanto menor a criança mais estreitamente o pensar está ligado às forças de formação, regeneração, cura e crescimento do corpo. Isso explica a sugestão dos autores antroposóficos para que o mental infantil, o pensar, seja “alimentado” com imagens bonitas, como acontece através dos contos de fada, por exemplo. Também esclarecem porque desaconselham para, essa idade, jogos “secos” e abstratos que envolvem linguagem e raciocínio (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002) e, ainda, o porque afirmam que o pensar só consegue ser utilizado de maneira completamente responsável depois do término final do crescimento, quando se torna totalmente “emancipado”, beneficiário das energias até então empregadas na formação espiritual–mental, anímica–emocional e física–corpórea do ser.

Pode-se reforçar essa compreensão ao se comparar as fases do amadurecimento e crescimento corpóreo com os passos evolutivos do pensar humano, dizem os autores referidos neste tópico. A atividade mental e a fantasia das crianças vinculadas diretamente às impressões sensoriais relacionam-se com os passos de amadurecimento do sistema nervoso e dos órgãos dos sentidos (primeiro setênio); já o pensar crítico subsequente, tem relação com o amadurecimento das funções rítmicas do corpo (segundo setênio); a completa autonomia do pensar e do julgar, o pensar criativo, o raciocínio puro-abstrato, conceitual, acontecerá a partir da maturação completa do sistema metabólico e ósseo, no terceiro setênio.

Segundo Goebel e Glöckler (2002), a criança, quando da troca dos dentes tem o anseio de aprender, porque as forças formativas são liberadas após terem ajudado na formação da parte mais dura do organismo – o esmalte dentário – e **estimulam nela uma nova forma de pensar**. A criança já consegue responder a perguntas dirigidas sobre fatos de situações passadas, conseguindo narrar coisas que viveu dias atrás, quando lhe é solicitado, etc.

Eles ressaltam que o processo de abstração mental, a capacidade de formar representações mentais do que não está presente aqui e agora, é acompanhado de uma regressão da capacidade de imitar. A criança que só conseguia compreender imitando, agora se entrega a essa “*forma de crescimento metamorfoseada*”, como eles chamam, o PENSAR. Eles explicam que a imitação perdura enquanto as forças de crescimento agem para a formação-diferenciação das estruturas orgânicas do corpo.

Observando a existência humana da criança, Steiner (2000) afirma que tudo o que se manifesta no seu desenvolvimento até a troca dos dentes, ocorre através do sistema neuro sensorial, e se localiza especialmente em direção à cabeça. Ele cita a interpenetração dos três principais sistemas orgânicos: sistema neuro sensorial, sistema rítmico e sistema metabólico motor, associando a cada um deles uma região do organismo - tudo o que transcorre de rítmico no ser humano (circulação/ respiração) está organizado na região torácica e tudo o que transcorre de motor e metabólico tem a ver com a região inferior do corpo - pernas e abdômen (órgãos digestivos). A digestão/ nutrição está ligada intimamente a tudo que constitui o sistema de movimentação no homem, enquanto que tudo o que estimula o ritmo da digestão, ou do sono, ou da vigília, etc, está relacionado com o sistema rítmico. Assim, até a troca dos dentes, apesar de todos os três sistemas coexistirem e interagirem, o sistema neuro-sensorial, com seus estímulos a partir da cabeça, é que atua preponderantemente na criança, de forma plástico-organizadora, enquanto ela cresce, se movimenta, se alimenta. Se a criança adoece, as doenças ocorrem através desse sistema neuro-sensorial, vindo “*de dentro*” (exemplo: as doenças infantis), mas, também, a partir da imitação da criança ao seu ambiente. Para exemplificar, Steiner cita que um sarampo (na época dessa palestra dele, em 1923, não existia a vacina) podia ser deflagrado a partir de um ataque de raiva

ou cólera, “comum” de algum adulto ao redor da criança. Steiner ainda reforça que tudo o que atua na criança até a troca dos dentes continuará a ter influências na sua formação (mais intensamente até os nove anos de idade).

Pela compreensão antropológica do desenvolvimento infantil, **a metamorfose das forças de crescimento em forças de pensamento**, como se falou, consoma-se com o nascimento dos dentes definitivos e diminui a capacidade imitativa, pois propicia um marco em que *“o que antes acontecia inconscientemente por meio da capacidade de imitação precisa agora, passar para processos de aprendizado conscientes”*, em que é possível “o desligamento” da realidade sensível e da atividade corpórea para a compreensão dos fatos, expressando-se uma atividade mental cada vez mais abstrata. Isso denota que a diferenciação das estruturas orgânicas já se deu na criança e que a inteligência já não é mais ativa só através do corpo (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 326)

Aqui reside uma grande contribuição de Steiner, com importantes conseqüências para a psicologia, medicina, pedagogia, e pedagogia curativa: há uma ligação íntima entre a organização vital/corporal do homem e o pensamento. As forças vitais (corpo vital ou etérico), que trabalham para a estruturação/ crescimento do corpo e formação do organismo, ao terminarem uma parte importante dessa tarefa orgânica, ficam liberadas e vão se diferenciando e se desenvolvendo como estrutura contextual dos pensamentos. É assim que, ao chegar ao final do primeiro setênio, a criança terá a competência de dar forma às representações mentais, pois, já existirão mais energias disponíveis a serviço da aprendizagem intelectual em seu sistema (STEINER, 2000).

Segundo Steiner (1995, 1996, 2000), Goebel e Glöckler (2002), König (1997) e demais autores antropológicos, a criança tem, de início, uma memória

apenas local. Depois passa a orientar-se pelas repetições da linguagem, que é rítmica (a estrutura lógica da língua - a gramática, é um suporte à aprendizagem do pensar, segundo a antroposofia, como já dito). Em terceiro, é que se desenvolve a lembrança totalmente interiorizada, que ativa a memória da criança de maneira PURAMENTE PENSAMENTAL, tornando-a capaz de relembrar, sem qualquer estímulo externo pela separação entre a memória e a realidade sensorial, inaugurando o processo de abstração.

Com isso entende-se que, para a Pedagogia Waldorf, a memória está atrelada ao processo de maturação biológica e tem importante papel no desenvolvimento do pensar representativo. Os autores da Antroposofia dizem que a formação da memória, na ontogênese, percorre o caminho que filogeneticamente também trilhou em seu desenvolvimento nos primórdios da humanidade. Nesse processo, eles diferenciam claramente três fases que são retratadas na língua alemã por palavras distintas, e que podem ser traduzidas em nosso idioma pelo *perceber, recordar e lembrar*.

König (1997, p. 57) expõe que, após a vivência do início e dos meandros da linguagem,

a segunda esfera a ser lentamente penetrada pela criança de três anos é o reino da lembrança e da memória. No decorrer do terceiro ano, a formação da capacidade mnemônica recebe um impulso decisivo e, por assim dizer, toma posse de seus direitos. Ao término do terceiro ano, a memória está formada a ponto de ter-se tornado um fundamental participante das vivências da consciência. A partir deste momento, também o fio das lembranças se forma de modo a logo tornar-se um 'continuum' para as experiências diárias.

Esse autor faz distinção entre a formação da lembrança e o desenvolvimento do pensar, colocando-as como capacidades anímicas com fundamentais diferenças. Ele se baseia em Steiner para falar da formação da

memória. Começa falando nos primórdios da Atlântida, onde se formou a memória localizada, que hoje pode ser relacionada ao marcar³¹, notar, PERCEBER. Depois, fala da época de, mais ou menos, 8000 a. c. (Guerra de Tróia), em que o homem sentiu necessidade de repetir interiormente o que ouvia, fazendo originar-se a memória rítmica (com as histórias e poemas de transmissão oral)³². O verbo, que atualmente corresponde a esse tipo de memória, é o RECORDAR. Nessa fase de memória rítmica, Stern³³ chama atenção para a importância da periodicidade, da repetição dos ritmos, ciclos, etc., em que o período de 24h, tem importância precípua na organização biorrítmica, cíclica, da criança (às vezes ela pode pedir por alguma certa coisa, todo dia, à mesma hora, espontaneamente). Por fim, Steiner explica que, após esse período de transição das grandes culturas da Ásia Menor para a Grécia, a memória rítmica se transformou em lembranças figurativas, na época do lançamento da pedra fundamental da Europa. Lembrar, deriva da palavra alemã *erinnern*, que vem de *inner*, interior. O que foi depositado no íntimo vem à tona, como LEMBRAR, diz König (1997, p. 59). É uma memória cronológica e é a forma atualmente válida de memória.

O galgar da totalidade da memória, segundo a Antroposofia, segue então, a seguinte escala:

1ª. etapa	= <u>lembrança localizada</u>	= <u>perceber</u>	= <u>1º. ano de vida;</u>
2ª. etapa	= <u>lembrança rítmica</u>	= <u>recordar</u>	= <u>2º. ano de vida;</u>
3ª. etapa	= <u>lembrança imaginativa, cronológica</u>	= <u>lembrar</u>	= <u>3º. ano de vida.</u>

Karl Bühler, citado por König (1997, p. 60), vê a formação da memória “no sentido de que nela podem ser constatadas primeiro as vagas impressões de já

³¹ Der Markestein – O “marco”, em alemão.

³² A essa forma de lembrança relacionam-se o canto, as lendas e as epopéias recitadas ritmicamente. Foram formadores e modeladores da memória rítmica: o Bhagavadgita aos cantos de Homero e à canção dos Nibelungos. (König, 1997, p. 59)

³³ STERN, W. *Psychologie der frühen Kindeheit*. Leipzig, 1928, p. 233.

conhecer, depois as experiências do reconhecimento definido e, finalmente, também lembranças completas com classificação espacial, temporal e lógica”.

Ao final do período de formação da memória, König (1997) relata que a criança tem representações mais freqüentes e aprende a guardar não só o que percebe, mas também o que lhe é dito através da linguagem, ficando mais sensível aos ensinamentos, advertências, etc. Devido ao pensar que já desperta, a força de reflexão começa a desenvolver-se em sua alma.

Falando da memória que pode emoldurar a vivência da personalidade e da representação da sua personalidade com o dizer “Eu” de si, esse autor cita Stern³⁴:

Na nebulosidade que encobre a consciência do próprio passado surgem, aqui e ali, fracos pontos luminosos que somem confusa e rapidamente. Com o passar do tempo eles se tornam mais claros, numerosos e freqüentes, e mais tarde se unem a associações maiores... Mas muitos anos se passam antes que, em lugar dessas frações, surja uma vivência cronológica do passado (STERN, apud [KÖNIG, 1997](#), p. 61).

Assim, a vivência da lembrança das coisas torna-se mais contínua. A memória cronológica passa a ser um fio contínuo e mais constante. Nasce o lembrar.

Exemplificando as primeiras realizações do pensar infantil, König (1997, p. 65) cita Köhler³⁵ que observou as primeiras tentativas pensantes de uma criança aos seus dois anos e meio:

Quando Aninha não compreende bem uma coisa e pensa a respeito, fica em pé, quieta, e põe as mãos nas costas; os olhos ficam grandes e são dirigidos para longe, a boca se contrai um pouco, a criança fica em silêncio; muitas vezes surge um certo cansaço após este esforço; a expressão se perde; a natureza cuida da descontração.

³⁴ Idem à nota nº 33.

³⁵ KÖHLER, E. *Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes*. Leipzig, 1926.

Sobre esse episódio, observado por Köhler, (apud KÖNIG, 1997, p. 65)

reflete:

Aqui o pensar emergente se revela em seu gesto exterior. A criança se retrai do mundo das impressões sensoriais; interrompe também seu tão predominante instinto dinâmico e assume uma atitude análoga ao espreitar. Ela começa a escutar seus pensamentos que acordam.

O autor citado coloca o comportamento da criança, acima descrito, locado, mais ou menos, na fase do “subordinar”, em que relações começam a ser feitas entre os acontecimentos e coisas do mundo, num desvendar dos “parentescos secretos” que há entre elas: ontem e hoje pode ocorrer a mesma coisa ou fatos semelhantes – nos mesmos lugares ou em outros; certos objetos sempre exercem suas funções específicas; as pessoas se relacionam de maneira similar, etc.

Sintetiza-se, a seguir, o processo do *despertar do pensar* na criança, segundo os autores estudados:

Percepção / Movimento

- Todo o despertar da consciência, no período de zero aos dois anos e meio, aproximadamente, se dá pela volição, onde a necessidade de movimentar-se constantemente é preponderante. De início, os movimentos existentes são desajeitados e caóticos, não dirigidos por uma consciência racional. Na *etapa inicial* da interiorização das relações causais, *tem-se*, em primeiro lugar, a sensibilização/ captação durante o desenrolar da ação e sua imitação INVOLUNTÁRIA, havendo, assim, a compreensão das ações;

Linguagem

- Ao fim do segundo ano, vem a fase de aperfeiçoamento da linguagem, com a compreensão do sentido da palavra designativa - geradora de relações, dos adjetivos, dos tempos verbais, das subordinações, etc., em que a palavra ganha *vivas* modificações, a partir da realidade, **proporcionando uma ampliação significativa da compreensão das coisas**. König (1997, p. 52) esclarece que **mesmo as mais coerentes falas da criança não devem ser consideradas manifestações mentais, ainda**. O fato de ela reconhecer os nomes e relacioná-los aos correspondentes objetos é, por ora, visto como “*uma operação mneumônica no contexto da linguagem*”, uma função reconhecedora;

Memória

- Indispensável para o despertar do pensar é a aquisição da memória que se dá em fases bem distintas nos três primeiros anos de vida. Começa com a formação gradual da lembrança, que transita entre o vago reconhecer e a posterior produção voluntária de recordações. É pela memória que a criança consegue reter e fazer as conexões entre a variedade de imagens, nomes, representações e sensações vividas. A memória está intimamente relacionada com a progressiva metamorfose das percepções em representações. É no pólo neuro-sensorial da criança, na cabeça, que esse processo tem sua sede e a criança “*toma posse da lembrança, sob a forma de representações*” (KÖNIG, 1997, p. 65).

Brincar/ Fantasiar

- Um outro ponto importante para o desenvolvimento do pensar é o brincar. Diz a pedagogia Waldorf que na livre atividade a criança pequena

sempre se renova em suas brincadeiras que imitam o mundo e assim alcança a compreensão de si mesma, distingue-se do todo, diferencia-se do outro e vivifica sua fantasia. Expressa uma razão autocompreensiva e autoconsciente, que se dá pelo reconhecimento do “Eu”, a individualidade humana. *“No âmbito anímico do lembrar, do falar e da fantasia surge o maior presente dado ao homem em formação: sua identificação”* (KÖNIG, 1997, p. 65). O “Eu” e o “Eu penso” começam a existir e vai se tornando cada vez mais freqüente. A penumbra nebulosa, com esparsos pontos da luminosidade pensamental se transforma em claridade mental. Dos três anos em diante, começa a pensar, representar. *“...o sol do pensar aponta no horizonte e ilumina as relações estabelecidas entre todas as experiências. A criança entra na aurora de sua vida”* (KÖNIG, 1997, p. 67). O andar deu à criança a posse do espaço; o falar, a posse do meio ambiente denominado; e

o pensar, como força da alma, não se serve de qualquer instrumento corporal aparente. Não usa os membros nem os órgãos vocais; aparece como uma luz que apesar de não visível antes, deve ter sempre existido. O pensar existe no ser da criança desde o início. Está presente e ativo³⁶, mas ainda não tem possibilidade alguma de manifestar-se³⁷. Está distanciado da existência infantil, que nos dois primeiros anos de vida está entretida com a corporalidade física, suas experiências sensoriais, suas sensações e sentimentos. ...A individualidade da criança em evolução rompe a cerca de espinhos das vivências diurnas e acorda o pensar dormente (KÖNIG, 1997, p. 68).

Para esse autor, o pensar excede a linguagem. **A vivência mental da criança passa a se servir da linguagem.** Andar e falar passam a ser dominados pelo pensamento, pelo **CONSIDERAR e JULGAR**. O pensamento vai se tornando *“o rei da alma”*. (KÖNIG, 1997, p. 67).

³⁶ Corporalmente (observação desta pesquisadora).

³⁷ De maneira abstrata (observação desta pesquisadora).

Noção de Tempo /Espaço

- Na tomada de posse/conquista dos seus processos mentais, crescendo-se à importante etapa do aperfeiçoamento da linguagem na criança, a Antroposofia compreende que vem junto a contribuição da construção da noção do tempo e do espaço. A criança começa compreendendo o futuro e, depois, o passado, até entender, lentamente, como estrutura mental, que “*o dia de hoje será ontem amanhã*” (KÖNIG, 1997, p. 52). Esse autor coloca que essa idéia de tempo é algo difícil de ser adquirido pela criança. Nessa mesma página, ao comentar o quanto a criança se esforça para colocar a ordem certa e encontrar o lugar exato de algo que não se vê, não se apalpa ou não pode ser ouvido, mas que existe, ele cita W. Stern³⁸, que comentou o que uma de suas crianças disse: “Quando a gente for para casa, então, é hoje” e “Vamos fazer as malas hoje e viajar ontem”. Pelo sentimento, a criança já sabe que existem coisas que já foram e outras que ainda serão. No entendimento do tempo, o aparecimento dessas estruturas “pensáveis”, “invisíveis”, como ele coloca, se dá pela vivência da multiplicidade dos acontecimentos, da realidade da vida, que a criança começa gradativamente a compreender. Também König (1997) cita que o pensar vai se tornando uma função mais consciente quando a criança passa a fazer relações no tempo e no espaço, ficando alerta ao fato de que há objetos do mesmo tipo com um nome comum, como por exemplo que se usa todos os dias à mesma hora e que tem uma função específica (na mesa todos têm um objeto que se chama colher). Um ato mental desse tipo é a princípio raro, mas depois, vai se tornando mais freqüente até se tornar diário e comum na idade escolar, aos sete anos.

³⁸ STERN, W. *Psychologie der frühen kindheit*. Leipzig, 1928, p. 233.

König (1997) coloca que a complexidade do despertar do pensar se deve justamente ao relacionamento entre os vários elementos que a criança tem que elaborar quando chega aos seus três anos: suas percepções, movimentos, imitação, a linguagem e as representações, a memória e o brincar, a compreensão do espaço e do tempo, etc., que, nas palavras desse autor, são como um círculo de boas fadas que se debruçam sobre o berço dos pensamentos enquanto eles, ainda adormecidos, estão prestes a despertar.

Então, a visão antropológica localiza o despertar do pensar, mais ou menos aos três anos, entre a época da aquisição da linguagem e do reconhecimento de si mesmo, encerrando a primeira fase do desenvolvimento infantil.

Os autores esclarecem que logo após vem o aparecimento do primeiro momento de teimosia, em que a criança se nega a ser guiada como antes, quer vestir-se sozinha, se nega a brincar com outras crianças, e querendo estar mais sozinha, isola-se. É uma época dolorosa, de conflitos com educadores e pais que não entendem esse comportamento da criança e exercem “*autoridade e castigo onde ajuda e exemplo, conduta suave e perdão compreensivo são o único comportamento indicado*” (KÖNIG, 1997, p. 71). É o momento do nascimento da personalidade humana, do “ego”, do eu inferior (como chamado na Antroposofia), que acompanhará o homem por toda a sua vida. Não é o momento do nascimento do “Eu”, pois este nasceu quando do despertar do pensar, esclarece König (1997).

O poeta Jean Paul³⁹, citado por Steiner (2000, p. 36), afirmou que “*em seus três primeiros anos de vida, o homem aprende mais para a vida do que em*

³⁹ RICHTER, F. (1807). *Levana – Doutrina de Educação*. 2ª. ed. Prefácio. [Observação: Jean Paul é apelido escolhido pelo próprio autor cujo nome é Friedrich Richter (1763-1825)].

seus três anos de Universidade”, ao expor a importância do que a criança conquista para a vida ao aprender a Andar, Falar e Pensar.

Steiner em suas palestras sempre exemplificava que até mesmo o

mais sábio dos homens pode aprender muito de uma criança... Para ele os mais elevados ideais do desenvolvimento humano acontecem aqui, diante dos olhos de todos, como numa manifestação natural. O que a criança realiza e vivencia inconscientemente no corpo se transformará na mais sublime força moral se o adulto aprender a utilizá-lo de modo consciente. (GOEBEL E GLÖCKLER, 2002 P. 320).

Nas ações do corpo físico, direcionadas pela vontade⁴⁰ e motivadas por emoções e sentimentos, está implícita a formação da representação mental, característica do homem. Esta é a capacidade cognitiva que pode regular os atos volitivos (o querer), possibilitando libertar o homem de seus desejos e de sua condição instintiva primitiva, como se disse no início deste capítulo. Ela traz em si a possibilidade de o homem elevar-se como ser espiritual, desenvolver-se como indivíduo único, consciente, em direção ao “superior”, por meio da realização de ideais. O homem tem a potencialidade do pensar, do imaginar, do relembrar. É por meio dessas capacidades que o ser humano se liberta do determinismo dos instintos, podendo acessar seu passado, refletir e construir seu futuro, de acordo com metas elevadas, superiores. Assim, pelo aperfeiçoamento do pensar, do sentir e do querer, o homem pode ajudar a impulsionar a humanidade. Devotando-se às idéias, homens e mulheres construíram a história científica, artística e filosófica da humanidade (PASSERINI, 1998), pois, pelo pensar, flui “a vontade” para a formação dos pensamentos, ligando-os uns aos outros em julgamentos e conclusões que podem enriquecer a cultura da época.

⁴⁰ Cf. mais no item 2.3.

Aqui se depara novamente a polaridade “Cognitiva/Volitiva” da Antroposofia: nas atividades volitivas, onde o querer é predominante, o componente do pensar é subjacente; e, nas atividades pensantes, o elemento principal é o cognitivo, mas, sempre subjaz em segundo plano a atividade volitiva.

O descrito por Goebel e Glöckler (2002), a respeito do desenvolvimento do pensar no ser humano, também esclarece porque pessoas que aprenderam a trabalhar sua criatividade mental podem aumentar sua atividade pensante, mesmo na velhice. Em idade avançada, forças de regeneração são liberadas, pelo organismo, em energia que pode ser usada pelos processos mentais.

É extremamente importante sabermos que as forças do pensar comum do homem são as forças formativas e de crescimento refinadas. Na conformação e no crescimento do organismo humano manifesta-se algo de espiritual, pois, posteriormente, na vida, esse espiritual aparece como a força espiritual do pensar (STEINER, 2001, apud GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 317).

2.5 – A Educação Infantil Waldorf e a Imitação

Nos anos iniciais, acontece a fase de aprendizado mais importante da vida. Segundo Steiner (1995, 1997, 2000), é o período educativo por excelência. A Waldorf é uma pedagogia com uma visão antropológica multidimensional, que integra todas as dimensões humanas em íntima relação com o mundo, como se viu, e desenvolve alternativas práticas e coerentes para a educação.

Como se tem discutido neste trabalho, os princípios Waldorf consideram apropriado que crianças de até, pelo menos, quatro anos convivam em ambiente doméstico, familiar. Como isso se mostra cada vez mais impraticável na presente conjuntura social, as iniciativas Waldorf reconheceram a necessidade de criar

Berçários e Salas Maternais, para atender crianças bem pequenas, além dos Jardins de Infância que já existiam (FEWB, 1999; BERTALOT, 2001).

De acordo com a entidade normativa dessa Pedagogia no Brasil, a Federação das Escolas Waldorf (1999), a Educação Infantil divide-se em: Berçário (até um ano e meio de idade); Maternal (até os três anos); e Jardim da Infância (dos três aos seis anos). Foge ao interesse do presente trabalho, entretanto, considerações específicas a cada um desses agrupamentos de crianças. Prefere-se enfatizar as atividades que são recomendadas para o período de zero a seis anos, confrontando-as sempre com a compreensão que se tem dos processos de desenvolvimento em curso e que orientam a prática pedagógica Waldorf.

O ambiente de Educação Infantil, especialmente para as crianças bem pequenas, deve ser quase como uma extensão do lar, pois para aí vão as crianças que deveriam estar com a presença constante de suas mães, no aconchego de seu ambiente familiar. Deve ser calmo e bonito, de cores claras, com um ou outro móvel no teto.

O mais importante é o contato humano calmo, presente e consciente, da educadora com a criança, durante os cuidados que lhe são dispensados (trocar das fraldas, assoar o nariz, lavar as mãos, por e tirar sapatos, alimentar, bordar, cozinhar, etc.) de modo que a criança possa sentir o amor que lhe está sendo dedicado. Ao receber a atenção nesses momentos de encontro com a educadora, a criança sente-se feliz no mundo a que veio. São atividades que não devem ser entregues para serem feitas por outras pessoas (com funções auxiliares).

Steiner (2000) recomendou que a estrutura para receber crianças pequenas fosse específica em cada detalhe, com metodologia e didáticas

próprias, baseadas na imitação, em uma educação de bases orgânicas. Então, as instituições Waldorf de Educação Infantil funcionam em casas onde as crianças se vêem cercadas de amigos, compostas de: uma sala para o brincar; cozinha completa para a professora preparar e servir o lanche diariamente e banheiro. Devem ter, ainda, jardins, pátios ou quintais com plantas, árvores, horta, areia, terra, etc., para permitir e estimular o necessário "livre brincar", a autonomia, a movimentação livre, o relacionamento lúdico e fluido entre os pares, o montar e desmontar de suas brincadeiras, etc.

O correr, saltar, pular, etc., são benéficos para favorecer a formação da coluna vertebral (uma estrutura plástica, plasmável, dinâmica, que se configura durante o movimento espontâneo da criança – a atividade volitiva). Logo, a necessidade de espaço nas salas e nos pátios de Educação Infantil é grande, para que não haja contenção dos movimentos naturais, que são importantes na formação de toda a circuitagem nervosa do organismo e mielinização cerebral (processo que é intenso até os 7 anos).

Na Waldorf prima-se para que o espaço físico interno (das salas) proporcione harmonia e aconchego espacial, em cantinhos confortáveis, de dimensões apropriadas ao tamanho pequeno das crianças. Isso é particularmente importante quando a criança quer estar só ou em pequenos grupos, para que, com tranquilidade elas possam viver em seu interno anímico num clima “de sonho”, imaginação e fantasia no seu dia a dia escolar, por ser esta, como se viu, uma necessidade primordial da criança em desenvolvimento, segundo a Antroposofia (STEINER, 1995, 2000; IGNÁCIO, 1995; BERTALOT, 2001; HEYDEBRANT, 1996).

Nos ambientes de Educação Infantil Waldorf são também cultivados solidez e aconchego, para que se estabeleçam na criança a confiança no mundo

dos adultos e a segurança em si própria. Assim, ela poderá levar o valioso presente, de que **“o mundo é bom”**, como âncora, para toda a sua vida.

Desse relacionamento harmonioso origina-se alegria e percebe-se que na Pedagogia Waldorf valoriza-se o papel das emoções no desenvolvimento e na aprendizagem. Essa linha pedagógica afirma que o prazer nas atividades infantis é que estimula a formação sadia dos processos fisiológicos, e que, por outro lado, estes se estagnam quando a criança é frustrada nas suas atividades volitivas – próprias, ao ser –, por exemplo, cerceada, contida e/ou *“levada a fazer”* atividades que não correspondam ao seu querer, às necessidades requeridas por seu nível de desenvolvimento (físico - corpóreo, emocional - anímico, mental - espiritual).

Como na criança pequena há uma total entrega ao ambiente, a meta educativa infantil Waldorf é que tudo possa ser por ela captado no seu real significado, durante a vida prática, para ser, depois, assimilado, re-significado, metamorfoseado. Steiner (1995) ressalta para que se tenha cuidado especial, de modo que a criança seja permeada, positivamente, pelo anímico–espiritual e moral do ambiente. A orientação na Educação Infantil Waldorf é de que o educador **apele para a imitação e a fantasia para ajudar a criança a adaptar-se à realidade do mundo**. Steiner (1995, 1996, 2000), ao colocar a imitação (não dirigida) como estratégia didática principal nessa metodologia, reforça que, no meio educacional, tudo deve poder servir de “modelo”.

Ele insiste que ao redor da criança não deve ocorrer NADA que ela não deva imitar. Não se recomenda praticar uma ação dizendo à criança: isso você não pode fazer, só os adultos podem. Todo aprendizado ocorre por imitação nessa época da formação do corpo físico. Quaisquer regras e instruções artificiais nada podem trazer de bom.

O que a criança não deve lançar mão, não deve estar ao seu alcance. Ela não deve ser impedida na sua curiosidade natural nem nos seus movimentos e experimentações corporais - sociais. Quando já um pouco maiores, devem existir atividades apropriadas para a sua formação integral se desenvolvendo ao seu redor, em que se visa, por imitação, a realização pessoal do indivíduo e sua preparação para atuar no mundo.

Se uma criança tem o exemplo de uma educadora que transmite alegria em seu rosto, além de um sincero e verdadeiro amor (nunca simulado) e, por conseqüência, aconchego ao ambiente, ela poderá imitar tais exemplos sadios, estando numa condição educativa muito adequada. A professora, atenta e com verdadeira e sincera amorosidade (sem sentimentalismos), procura intervir o mínimo possível, nas atividades das crianças e realiza trabalhos e atividades próprias e dignas de serem imitadas através de gestos e de atitudes. É estimulado que ela seja estudiosa do universo infantil e comprometida com a concepção de ser humano e com o desenvolvimento da criança, consoante a ótica de Steiner.

Segundo a Proposta Educacional para a Educação Infantil da FEWB, (1999), o processo evolutivo requer que a ação pedagógica promova e facilite a aprendizagem, dando respostas às necessidades concretas e perguntas latentes da criança ao tempo em que elas aparecem. E só correspondendo às expectativas presentes/atuais no sujeito que a aprendizagem torna-se significativa. As indicações da Waldorf dizem que, ao se praticar a educação segundo o entendimento das necessidades próprias da criança, ela se torna uma sustentação real ao seu desenvolvimento integral, e não mera transmissão de conhecimentos ou estimulação cognitiva desconectada de uma visão ampla e geral do seu amadurecimento, de suas demais capacidades.

Na pedagogia Waldorf a dinâmica interna do indivíduo deve confluir com a ação pedagógica direta que recebe. Almeja-se que os processos individuais de desenvolvimento se encontrem com a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, originando uma relação harmônica entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para as crianças pequenas, não há ritmos de atividades dirigidas. Elas saem para o pátio e entram na sala em livre movimentação o período todo. Também elas têm necessidade de espaço para seus movimentos, embora não tão amplos como o necessitam as crianças maiores. E é importante também lhes garantir espaços pequenos e aconchegantes (casinhas, cabaninhas, etc.), para algum isolamento físico no seu brincar, quando preferirem.

É entendido que, **ao desenvolver, pelo movimento, as suas habilidades corpóreas, durante a infância, a criança terá boa predisposição para um pensar vivo e ativo.** Por isso, nas instituições de Educação Infantil Waldorf a criança pode se realizar à vontade no brincar livre, que é a principal atividade, tanto dentro como fora da classe, no pátio. Steiner (1996) faz a observação que o próprio corpo físico da criança costuma determinar, nessa faixa etária, o que mais lhe convém. De maneira geral, o corpo físico sadio irá procurar o que lhe faz bem. Observa-se quais os desejos e apetites sadios da criança, pois, eles trazem, junto, a alegria e o prazer, tão necessários para a boa formação da constituição física e anímica infantil. Enquanto educadores, pede-se que se colabore para que a vivência da criança com seu ambiente físico-social seja harmoniosa.

As brincadeiras das crianças (maiores) de Jardim de Infância são mais próximas à realidade e já apresentam alguma seqüência lógica e/ou temporal. Precisam mais de objetos similares aos verdadeiros do que nas salas maternas (não mais se satisfazem com um toquinho para ser a mesa da boneca, querem

maior fidelidade aos objetos do mundo real para suas brincadeiras...). Também, as primeiras noções de causa e efeito aparecem. A imaginação se cristaliza um pouco pelas representações mentais que a criança traz e cria das experiências reais vividas no mundo. É o momento em que aparecem os primeiros passos para o raciocínio e depois de seis anos completos é que se pode apelar para a compreensão de idéias e pensamentos sobre o mundo.

Como é só no presente que a criança de primeiro setênio vive, respeita-se a sua infância e a sua fase de desenvolvimento, não havendo, portanto, uma preocupação precoce com ensino ou com informar a criança de conteúdos formais. Ou seja, a Educação Infantil Waldorf não atende aos propósitos de uma ante-sala ao ensino fundamental, mas está imbuído de uma visão de educação holística, artística, humanitária. O papel – de uma instituição educacional nesse período, segundo a FEWB (1999), além de difundir os conhecimentos acumulados – patrimônio cultural – é não esquecer os aspectos sociais, afetivos e psicomotores que precisam se desenvolver na criança.

Enquanto o organismo infantil estiver empenhado no crescimento, na formação dos dentes, a pedagogia Waldorf não atua sobre suas energias de maneira puramente intelectual, com vistas à compreensão de abstrações, conceitos, preceitos e regras morais, para não desviar as forças vitais que o corpo em formação necessita, como se disse. Só ao chegar ao final da primeira infância a criança terá a competência de colocar seus pés firmemente no chão, com a finalização do processo de formação da sua corporalidade. Ela agora poderá executar, com destreza e segurança, atividades de subir em árvores, pular corda, andar de pernas de pau, etc. e poderá ingressar no mundo da leitura e escrita.

A escolaridade, propriamente dita, na Pedagogia Waldorf se inicia então, somente aos seis e meio, ou sete, anos de idade⁴¹, com a entrada da criança no “1º ano” escolar, para ser alfabetizada, pois é nessa época que as energias ficam disponíveis para a aprendizagem, como já foi dito. Isso é ricamente demonstrado nos seus desenhos espontâneos, quando os objetos da vida cotidiana que já ganham todos os seus detalhes, aparecem ordenados, em seus espaços apropriados, como, por exemplo: uma casa estará assentada na base da folha e/ou sobre um chão bem delineado e não será mais “voadora”, como na fase anterior.

Disso decorre que não é adequado, segundo as recomendações Waldorf que se transformem as classes de Educação Infantil em “ante-salas da escolarização”, como se disse, com atividades dirigidas de coordenação motora fina, de treinos em leitura e escrita, cálculos, etc., além do que, isso também não é adequado, do ponto de vista neurológico, emocional e do desenvolvimento mental cognitivo, antes dos sete anos, como já vem sendo mostrado e discutido neste trabalho.

Nos Jardins de Infância Waldorf, a brincadeira ocupa lugar de destaque desde a sua criação, porque Steiner pretendeu, como um ideal, em seu sistema educacional, preservar a “solene seriedade”, inata ao brincar das crianças, para que essa atitude fosse transferida para o aprendizado. Seu ideal era: COMO salvaguardar para a vida, para o aprendizado, o mesmo entusiasmo que a criança tem com o seu brinquedo, com o brincar? O grande desejo de cada professor Waldorf é que a criança transforme a solene seriedade com que se entrega ao brinquedo, em uma seriedade igualmente solene e alegre, para com o estudo e o trabalho, futuramente.

⁴¹ Em consonância com tradições de várias culturas.

A seriedade da vida, que começa no 1º ano escolar, não deveria ser aborrecida, tristonha, mas, cheia de alegria, entusiasmo e fervor. Por isso, até os sete anos, na Waldorf, a criança é deixada livre para brincar e é estimulada a acompanhar as tarefas da educadora, fazendo aquelas que preferir. Também pelo cultivo do imaginário, apoiado pelo ambiente físico especialmente preparado para dar asas à fértil imaginação infantil, pelos contos de fada e outros, transmitidos calorosamente pela voz humana, etc., prepara-se a criança para adentrar na contenção e concentração necessárias à escolaridade.

Goebel e Glöckler (2002) alertam que o homem vive toda a sua vida com órgãos que se formaram no período entre o nascimento e a segunda dentição, estimulados pela solicitação de atividade, e que é neste período que o organismo e suas funções recebem seu caráter definitivo. Durante essa fase, são cunhados para o resto da vida os órgãos internos, os órgãos dos sentidos e as qualidades, como habilidade manual, perseverança, princípios morais, bons hábitos, força física, capacidade de concentração, etc.

As diretrizes pedagógicas praticadas atualmente, em geral, não respeitam o desenvolvimento plástico e flexível da corporalidade infantil, próprio da idade pré-escolar e submetem as crianças a posturas estáticas inadequadas por longos períodos, que geram cansaço, tensão muscular, impulsividade, tendências à agressividade, competitividade, egoísmo, centramento na materialidade, etc.

A Educação Infantil, pela observância de uma rotina serena, segundo a Antroposofia, é o tempo de vida indicado para se cultivar bons hábitos, **que justamente serão a base de toda a vida futura do educando**⁴², enquanto o

⁴² Cf. mais sobre as relações entre os hábitos e o fortalecimento da vontade com o pensar e as consequências do papel do indivíduo na evolução da humanidade, nos itens 2.2, 2.3 e final do 2.5.

acúmulo de informações sem entendimento, por trazer sempre mais novidades, sem o aprofundamento necessário, ajuda a criar o hábito (não recomendável) da superficialidade.

Em vez do culto à intelectualização precoce exacerbada, que grassa nos dias de hoje, superdesenvolvendo unilateralmente os aspectos intelectivos em detrimento do arsenal de possibilidades latentes da criança, a prática Waldorf estimula o brincar livre, as artes e o movimento, como essenciais para a harmonia do desenvolvimento geral integral. A Proposta para a Educação Infantil da FEWB (1999) diz que, no primeiro setênio, época da formação físico-corpórea, a aceleração intelectual impede a possibilidade do amadurecimento necessário através da socialização, das vivências, da experimentação, da construção de competências e habilidades. Essa prática também contribui para retirar a criança muito cedo de seu mundo de sonhos e fantasia, das imitações inconscientes, etc., “acordando-a” e cortando-lhe a possibilidade de vivenciar, em plenitude, a inocência infantil em seu tempo de vida.

Aos menores, nada de estruturado se propõe, mas o conjunto de atividades que compõem o dia a dia escolar Waldorf de Educação Infantil das crianças maiores (Jardim de Infância) justifica sua presença no período “de aula”, entre outras razões, por enriquecer o repertório infantil, por sensibilizar-lhes às artes e por fornecer possibilidades e motivações para a imitação do mundo dos adultos.

Assim, além dos dois longos momentos de brincar livremente, todos os dias, que acontecem religiosamente sempre à mesma hora da manhã (no pátio/jardim e na classe) têm-se, também, outras costumeiras atividades diárias: a hora do conto de fadas; a das brincadeiras corporais dirigidas, com músicas, versos, movimento - chamadas de “rodas rítmicas”, “cirandas” ou “Ring-time”; o

lanche coletivo (que é preparado pela professora); e as atividades diárias de limpeza e harmonização dos ambientes, das louças, panos, etc.

Quando a criança, que já aprendeu a lidar com o espaço e seus limites, começar a compreender e vivenciar os limites do tempo, será época de situar o ontem, o hoje, o amanhã, os dias da semana, a seqüência temporal dos fatos, etc. Então, no Jardim de Infância, a par das atividades “fixas” diárias, há as que ajudam a marcar o ritmo semanal, pois acontecem uma vez por semana. Em geral, são: **DESENHO** livre, com tijolinhos de cera em papel grosso; **PINTURA** com tintas orgânicas translúcidas (aquarela - em papel molhado); **CULINÁRIA**, para o preparo do lanche, para levar biscoitinhos de presente para a mamãe ou para fazer o bolo de aniversário de algum aluno; **JARDINAGEM**, **HORTICULTURA**, **FRUTICULTURA**, para um contato mais estreito com os ritmos da natureza (acompanhar da germinação das sementes, coletar os frutos já maduros, etc.); **FAXINA SEMANAL**, para organização e embelezamento dos ambientes da classe e da escola (prima-se pela harmonia, pelo belo, pelo aguçar do senso artístico/estético - sem os excessos da poluição visual comuns de atualmente). Essas atividades acontecem ao longo do ano letivo, sempre no mesmo dia da semana, uma por dia, em horário nobre (na primeira hora da manhã), logo que as crianças chegam. Elas são distribuídas ao longo da semana de acordo com o gosto e o entendimento da educadora, da escola, da região, etc. e tomam matizes diferentes pela influência das estações do ano, dos aniversários na classe e, também, das festas comemorativas locais e/ou as religiosas – cristãs, que são observadas na Pedagogia Waldorf.

Ao elaborar seus planejamentos e planos de trabalho para o Jardim de Infância, a educadora é convidada a seguir o objetivo de abordar a criança como um todo e, de maneira adequada, ajudar o relacionamento das atividades com o prazer lúdico que ela expressa ao se dedicar a algo (brincar), pautando-se pela

etapa do desenvolvimento dela (sensório motor, lingüístico, representativo). É necessário que o dia a dia esteja cheio de pequenas obrigações para os alunos, onde cada qual poderá exercer, com alegria, habilidades já conquistadas, por exemplo, por já saber e poder regar as plantas, arrumar a sala, estender a toalha e preparar a mesa para o lanche, guardar os copos sem quebrá-los, lavar a louça ou os panos, guardar os brinquedos, ajudar um colega a colocar os sapatos, alcançar-lhe a toalha que está pendurada no alto, ajudar a abrir/fechar a torneira, etc.

Pela importância fundamental dessa idéia na educação Waldorf, repete-se que na fase inicial da criança não adianta admoestá-la com regras morais de conduta ou apelar para o entendimento delas, pois, ainda não há a capacidade de compreender a relação entre causa e efeito, muito menos o raciocínio abstrato das lições de moral. Segundo Mello (2002), na Educação Infantil o adulto tem, para a tarefa de educar, uma chave de ouro em suas mãos, ao conhecer o potencial e a predisposição inata da criança à imitação. Consegue-se muito usando-se essa habilidade que, por natureza, ela já dispõe, que é a imitação, quando se quer que ela execute alguma coisa. Para as crianças maiores também os recursos da fantasia e da imaginação são bastante úteis.

Heydebrand (1996) coloca que, mais para a segunda metade da primeira infância, difere, de criança para criança, o momento exato em que cada uma começa a vivenciar mais intensamente os jogos de fantasia, imaginação, representação; mas, que, em geral, isso acontece ao redor dos três, quatro anos. A educadora que já tinha que apelar à imitação para educar, agora no Jardim de Infância poderá recorrer também, à imaginação, pois, a criança dos três, quatro a cinco anos vive numa consciência onírica, imaginativa, achando que tudo no mundo percebe e sente as coisas tal qual ela (a cadeira, como se disse, se cair, “chorará”, por exemplo). É recomendado pela Antroposofia que a

criança viva nessa fase, imersa, o mais possível, no seu mundo de sonho e fantasia, sem intelectualizar-se, para não perder essa importante fase ainda inconsciente de sua formação, antes que o mental a acorde para a racionalidade e seriedade da vida.

Ao haver necessidade de correções de atitudes, a adaptação de uma estorinha com fundo ético moral, em que algum personagem de costumes inadequados passe por agruras em decorrência deles, é um recurso recomendável para que possa ser realizada pela criança a compreensão num nível ainda inconsciente e, assim, possa haver mudanças de comportamento, de forma indireta. Reforça-se que, para os educadores, é importante ter em mente, ao estar com as crianças, que o período até a troca de dentes caracteriza-se, basicamente pela aprendizagem por imitação, por um desenvolvimento inconsciente, que não apela ao raciocínio intelectual para o aprender das coisas da vida, diz a Pedagogia Waldorf. Então, estratégias didáticas indiretas, como essa, das estorinhas, são recomendáveis. Também, o invocar da alma da criança e dos seus anjos protetores em preces, etc. são formas possíveis de auxílio à criança que precise superar impasses em seu desenvolvimento.

Em razão do brincar livremente ser um impulso interno, legítimo, na criança, por ser o que flui vivamente do seu interior, é necessário que seu ambiente escolar garanta-lhe a possibilidade de concretizar esse saudável ímpeto, como assinalado acima. Por isso, a Pedagogia Waldorf procura garantir para a criança ambiente adequado, para que ela

experimente amplamente as possibilidades que seu processo de amadurecimento lhe proporciona. A criança deve poder usufruir com muita alegria a repetição de cada nova conquista no seu caminho de adaptação e conhecimento do mundo (FEWB, 1999, p. 27).

Um grande erro, segundo o que Steiner (2000) assinalou, é “inventar” atividades especiais para as crianças fazerem, que só acontecem excepcionalmente na vida, e/ou jogos para elas “se distraírem”, artificialmente, fora de uma coerência ordenada pelas exigências de manutenção da vida. Desde o século XIX há muitos brinquedos e artefatos mecânicos, e, atualmente, também uma infinidade de brinquedos (e jogos eletrônicos⁴³) para Jardim de Infância que não são recomendados pela Waldorf e que na verdade, não passaram por uma análise de sua adequabilidade ou não às crianças, mas, que, de antemão, percebe-se que levam à robotização /mecanização.

Também não se costuma ir de criança em criança para ensinar alguma coisa, algo que se queira que elas façam, explicando-lhes como devem fazê-lo, (enquanto as outras teriam que ficar esperando pacientemente...). A criança não quer cumprir o que se lhe manda fazer. Ela quer agir conforme o que sua natureza própria lhe inspira, espontaneamente. Recomenda-se à educadora, então, que faça o que tiver que ser feito na rotina de manutenção da classe, sendo educativo simplesmente fazer, pois, a criança quer imitar o que o adulto faz, a seu próprio tempo e hora. A criança precisa imitar a vida, fazendo um nexo entre o que o adulto realiza diante dela e sua própria atuação.

Steiner (2000), em suas recomendações pedagógicas para a Educação Infantil, diz que, portanto, é um trabalho pedagógico de grande importância, adaptar as tarefas e ofícios da rotina, que satisfazem aos desígnios e necessidades da vida da sala, ao surgimento da vontade espontânea de atuar do próprio organismo infantil. A tarefa da educadora na Educação Infantil Waldorf é introduzir, então, por ações coerentes, os trabalhos necessários à manutenção da vida, de modo que eles possam transpor-se para a imitação da criança, em

⁴³ Nota da pesquisadora.

seus jogos e brincadeiras, e que também possam receber o engajamento infantil espontâneo, nos momentos propícios.

Dias (2001) relata a problemática da falta de alegria de nossas crianças, hoje. E que, a prevenção contra isso seria deixar tempo livre para as crianças brincarem. A escola, nessa fase inicial da vida das crianças deveria ser voltada para criar um continente de acolhimento para as experiências motoras naturais delas e suas vivências sociais e anímicas características. Ela afirma que quanto menos se apelar aos conceitos abstratos, nessa idade de zero a seis anos, melhor; e continua nos orientando de que há brincadeiras, canções, rodas cantadas, jogos infantis, contos de fada e atividades que são verdadeiros alimentos cognitivos, anímicos e físicos para o desenvolvimento das crianças, tal como Steiner (2000) e Ignácio (1993, 1995, 2001) também asseveraram.

Pode-se inferir a preocupação de Steiner (1997) com a polaridade da euforia, quando ele, a esse respeito, tenta desmistificar o modismo que já naquela época se verificava entre os pedagogos de que a criança teria que, apenas, alegrar-se na escola, mostrando que é justamente este o lugar onde a criança pode aprender sobre o sentimento do dever e que se educar exige certo esforço e dedicação. Embora isso se aplique mais ao ensino fundamental, para a Educação Infantil ele mostra que é nos momentos de concentração que a alma da criança é educada.

O desenvolvimento se dá, na visão antroposófica, à custa de processos de endurecimento. Após o nascimento, ela vê a matéria que se separou da corrente de vida, endurecer progressivamente, como a argila que foi modelada pelo escultor. O que era mole e cartilaginoso torna-se ósseo. Quando os ossos atingirem a dureza ideal, a criança fica capaz de erguer-se para andar, enquanto os ossos do crânio se tornam mais duros, fechando-se. Na etapa em que o esqueleto torna possível a postura ereta, passa a ser o arrimo da existência

humana na terra. Vêm os primeiros dentinhos e, em todo o organismo, forças plasmadoras e endurecedoras aparecem. Ao se dar esse progressivo endurecimento, a forma “é fixada” e é entregue às forças de crescimento. Então, as forças plasmadoras deixam sua atividade estruturadora e passam a atuar na vida anímica (das sensações e sentimentos) que, incipientemente, afloram da vida corporal da criança, para fora, sendo empregadas nos jogos infantis, na fantasia. Ela cita que na natureza é comum se ver as forças anímicas transcendendo os limites do corpo onde atuam, prolongando-se no mundo exterior. E dá exemplos: a abelha recia nos seus favos a mesma configuração hexagonal que lhe rege e aparece nas células do seu olho. E com as mesmas forças plasmadoras que lhe modelam o corpo, o pássaro constrói seu ninho e o castor sua casa embaixo da água. De um poder criativo básico na Natureza emanam formas que se manifestam nos organismos e em tudo o que lhes diz respeito.

Por esse prisma, a autora citada acima analisa a criança brincando, movimentando-se, manifestando uma força que expande e expressa a dinâmica criadora contida em seu corpo. A criança primeiramente capta os objetos e pessoas de seu meio com o olhar, diz também o autor König (1997), observa primeiramente seus dedos e mãozinha, depois suas perninhas enquanto elas se agitam. Joga fora o chocalho com enorme prazer pela alegria de empregar suas próprias forças e ver o efeito que delas resultam. O próprio caminhar significa um prazer; e uma pequena criança, que mal adquiriu a posição ereta, anda a passos firmes pela casa. Se a criança “não for adestrada”, diz Heydebrand (1996), com andadores e ginásticas artificiais, saberá, exatamente e com segurança, quais movimento deve executar para aquirir mais destreza e um sentimento benéfico de sua força. Os movimentos executados se transmitem para o interior do seu organismo, pasmando-lhe os processos. Elas correm, voando na ponta dos pés,

sapateiam pesadamente, pulam num pé só ou de dois em dois, jogam-se contra o sofá ou, confiantemente, nos braços salvadores de um adulto; rastejam, planam, e, na diversidade de seus movimentos, fazem um barulho infernal, de modo que, se os adultos não se enervassem tanto com seus alardes e não as cerceassem por medo de que caíam em seus desafios e experimentações com o equilíbrio, as crianças cresceriam muito mais saudavelmente!

Os educadores não deveriam acorrentar o corpo e os membros da criança, que querem se tornar elásticos e ágeis, com proibições repetidas, que travam seu desenvolvimento psico-físico.

Autores antroposóficos e Goebel e Glöckler (2002, p. 343) afirmam que a atividade que melhor estimula e beneficia o amadurecimento e a interligação das estruturas *“do sistema nervoso central e do cérebro com os órgãos dos sentidos, com os órgãos internos e com todo aparelho motor, é a atividade própria da criança – executada da forma mais habilidosa, sensata e coordenada possível”*. Eles ainda esclarecem que, quando se estimulam *“habilidosas e adequadas”* atividades de motricidade grossa e fina (dentro da lei da necessidade, dos ofícios e tarefas úteis para a vida prática) está se estimulando, ao mesmo tempo, habilidades psico-motoras e a coerência de pensamentos para o futuro, ou seja: a (pelos pais tão almejada) inteligência.

Esses autores **comprovaram que se pode obter bons resultados de desenvolvimento em bebês nascidos com danos cerebrais, a partir de estimulações apropriadas com padrões de movimentos sadios e ginásticas especializadas, como a euritmia curativa**⁴⁴. Para eles, isso é *“a expressão de uma lei fundamental do amadurecimento corpóreo: a utilização adequada das*

⁴⁴ Um tipo (Antroposófico) de Arte do Movimento.

funções de um órgão qualquer, é o melhor meio de desenvolvê-lo” (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002, p. 343).

Fatos desfavoráveis na educação podem tolher a vontade da criança e afetar sua meta de vida, e a proposta Waldorf é atenta a esse particular. Na primeira infância, as experiências sensório-corporais gravam-se indelevelmente no cérebro e poderão servir de base para o futuro desenvolvimento do pensar, como se viu no item anterior. Por isso, são tão importantes a qualidade do ambiente (físico, anímico e espiritual) e o **ritmo** reinante onde a criança cresce.

Na sociedade atual o ser humano se tornou independente dos ritmos da natureza e seu tempo se organizou de forma diferente da regida pelos ritmos naturais. Sua atividade se intensificou, e isso enriqueceu sua existência, mas não sem trazer-lhe conseqüências.

Na vida humana o ritmo tem grande importância. Tudo está baseado em ritmos. O conjunto dos processos vitais é um ritmo harmonioso; o ser humano é uma confluência de múltiplos ritmos; e o universo todo também pulsa, ritmadamente, em sucessivas contrações e expansões (no compasso dois) em todas as suas dimensões e âmbitos.

A necessidade de se religar à vida rítmica é imperativa na educação dos jovens e crianças, pois hoje elas convivem tanto com o reino artificial das máquinas ao seu redor que perderam a sensibilidade à percepção dos fenômenos naturais.

No afã de acordar as sutilidades perceptivas na criança, a Educação Waldorf usa a estratégia de, por exemplo, intensificar a vivência da repetição diária das atividades, de maneira integrada com as características das estações do ano (que trazem o componente de ritmos mais longos – o que ajuda na percepção comparativa do tempo). Essa pedagogia prevê uma alternância

equilibrada e sadia entre concentração e expansão; entre inspiração e expiração; entre atividade intelectual e prática; entre esforço e descanso; entre recordação e esquecimento em suas atividades. Há pequenos e grandes ritmos e tudo deve ser levado em conta nos planos de trabalho de uma Professora Waldorf, quer para as práticas educativas anuais, mensais, semanais, diárias e até para cada uma das horas da aula! É requerida uma estrutura móvel e uma organização dinâmica de planejamento, que articule conteúdos com estratégias e práticas pedagógicas, necessidades individuais do alunado, tempos e durações flexíveis, etc.

Na Educação Infantil, devem ser vivenciados **tempo e espaço** de forma orgânica e concreta, pela seqüência das atividades propostas que buscam harmonizar os opostos da vida: acordar – dormir; dentro – fora; claro – escuro; expansão – concentração. O “inspirar e expirar” das atividades deve se suceder acompanhando o próprio ritmo da natureza, que também se contrai e se expande continuamente, tem morte e tem vida, amanhece e anoitece, esquenta e esfria – no verão e no inverno, etc.

Goebel e Glöckler (2002) ressaltam a importância de se observar e respeitar o ritmo e fluxo do brincar da criança, para não se interferir drasticamente, interrompendo alguma atividade infantil cheia de entusiasmo e sua entrega dedicada: a criança tem que poder usufruir livremente de seu espaço lúdico, desenvolvendo sua própria atividade à vontade, para, futuramente, poder vir a fazer um uso correto de sua liberdade. Por isso, é recomendado muito cuidado nas repreensões, correções e, principalmente, nas interrupções que se fazem às crianças, para que a atividade volitiva⁴⁵ delas não seja interrompida, cerceada ou rejeitada, mas, sim, acolhida, respeitada, para

⁴⁵ Atividade VOLITIVA – É o agir espontâneo, próprio da criança. O “QUERER” se manifestando. Cf. também as notas nºs 10 e 28.

um desenvolvimento adequado da vontade e amadurecimento corpóreo conseqüente.

Assim, quando o término do horário de brincar se aproxima, é conveniente, segundo a Pedagogia Waldorf, ir anunciando isso de maneira suave e não invasora, para que a criança se prepare interna e ludicamente para o momento vindouro, e sua atividade, integrando a interrupção ao seu fazer, fantasiar, etc. Pode-se alcançar isso cantando uma música convidativa à refeição, por exemplo, ou intensificando o tilintar dos copos, ou começando a preparar as tintas que serão usadas na aquarela, ante os olhinhos curiosos de alguns, etc.

Como para a Pedagogia Waldorf o ritmo tem característica marcante no desenvolvimento infantil, é recomendado, por sua prática pedagógica, que ele se alterne de forma natural e subjacente, equilibrando as atividades da rotina diária escolar, porque, seguindo o ritmo, pela imitação, a criança pequena vai se adequando à postura adequada às diversas atividades, engajando-se harmoniosamente e incorporando em seu organismo os opostos rítmicos: ação e repouso, inspiração e expiração, calma e expansividade, etc.

É pela repetição harmônica, inconsciente, e constância diária que se dá, pelas atividades rítmicas Waldorf, o fortalecimento da vitalidade infantil (do corpo vital-etérico) e a formação de bons hábitos de vida. É uma memória corporal inconsciente que é acionada neste mister, redundando em virtudes e qualidades que estenderão seus efeitos para toda a vida. Steiner (1995) ressalta que de nada adianta executar algo benéfico vez por outra. É justamente a cotidianidade que implanta bons e indelévels resultados na estrutura (física-etérica) da criança. A repetição das tarefas estabelece os hábitos.

O resultado é que as atividades regidas pelos ritmos naturais, numa rotina de vida organizada e ordenada, conferem segurança à criança, que se traduz em saúde, pelo fortalecimento do sentido vital que esse seqüenciar equilibrado, previsível, gera. Na neurofisiologia estuda-se, cada vez mais, os ritmos biológicos que, quando respeitados, promovem o bem estar do organismo (ex.: batimentos cardíacos, respiração, pulsação, fome e saciedade, sono e vigília, etc., ritmos circadianos). Consultando o Houaiss, ritmo circadiano significa: “diz-se do processo rítmico que ocorre no organismo todos os dias mais ou menos à(s) mesma(s) hora(s) independentemente de fatores sincrônicos externos”. A repetição inconsciente na Educação Infantil tem por finalidade despertar o sentimento da criança para o que é correto e adequado a cada momento.

Heydebrand (1996) fala de quanta segurança inconsciente é transmitida ao homem e quanta confiança é dada à alma humana, pelo fato de se poder confiar nos ritmos cósmicos. Se a lua ou o sol atrasasse ou adiantasse, qual não seria o espanto dos homens! Mas, eles se levantam e se põem dentro da máxima regularidade... A confiança gerada por fatos como esses é tão profunda que é natural e salutar para a criança viver uma rotina em sua vida. A repetição diária dá origem ao cultivo dos bons hábitos, que precisam ser ensinados na infância por serem a base da vida moral no adulto. A autora lamenta que na sociedade atual a vida familiar diária nem sempre possa ser uma réplica da vida dos astros no céu...

Baseando-se no que se explicitou, nos itens 2.2 e 2.3 deste capítulo, a respeito da importância do desenvolvimento da vontade para a vida do ser humano, compreende-se porque a Educação Infantil Waldorf tem como meta a formação da vontade e o cultivo da sensibilidade e do intelecto ligado às habilidades corporais: o querer instintivo é passível de ser educado pela constância no observar e executar bons hábitos. Desde a primeira infância

procura-se educar o homem para propósitos nobres, de vida e consciência elevada.

Nas Escolas Waldorf comemoram-se as festas cristãs, que estão relacionadas, em suas origens com o ir e vir das estações do ano. Inspiradas nelas, as professoras preparam suas “rodas rítmicas”; danças, cirandas, com gestual apropriado, músicas, versinhos e coreografias para animar, alegrar e ensinar sobre o evento anual do momento e sobre as características da natureza nesse período em ato. Cada seqüência preparada é vivenciada por, mais ou menos, três semanas consecutivas.

As festas do ano, folclóricas e regionais, cooperam para inserir a criança em sua própria cultura e meio. Cada época, sendo intensamente preparada pela classe toda, com a educadora, em vivências e experiências bem concretas, marca profunda e inconscientemente, na alma infantil, o seu significado interno e subjacente. A criança, que está em união com toda a natureza, vivencia os ciclos das estações de forma imersa, total, perfazendo-os com todo seu ser em comunhão.

Na medida em que a criança, com auxílio dos ritmos escolares diários, vivencia os extremos opostos (da atividade volitiva expansiva para a atividade mais concentrada) também vai sendo guiada, de forma natural e lúdica, no adquirir das condições necessárias de gosto e prazer em se entregar plenamente a uma atividade, quer seja ela artística, de tarefas e ofícios domésticos, ou cênica musical – nas rodas de brincadeiras corporais dirigidas, na audição dos contos de fada, etc. A Educação Infantil Waldorf vê essa transferência de interesse e prazer das atividades expansivas para as mais concentradas como um fato necessário para o bom desenvolvimento mental-intelectual, que deverá ser a tônica da próxima fase da vida dessas crianças, a escolar, que se inaugura com a alfabetização, no primeiro ano (1º grau).

O “Respirar” como ato educativo é abordado por Steiner (2000) como básico e principal fundamental na prática docente, em conferência que proferiu em 1923. Para ele, principal tarefa do educador de primeira infância é ajudar a criança a encontrar seu ritmo respiratório, que ela ainda não experienciou com consciência. A adequada alternância de atividades, se presente num bom planejamento de aulas de Educação Infantil, indiretamente concorre na direção do “ensinar” a criança a respirar. É por isso que as atividades físicas corporais, imitativas, de livre brincar, dentro e fora da sala, artísticas, etc., seguem-se como num respirar, onde há alternância de inspiração (concentração) e expiração (expansão), fazendo alusão à natureza rítmica dos ciclos – das estações do ano, por exemplo, entre outros. Respirar está baseado no ritmo 1 – 2 (contrair e expandir). E o número “dois” é o ritmo básico do universo como um todo, diz Lievegoed (2001).

É pedido às professoras Waldorf que estejam sempre alertas, pois os adultos têm relevante papel no desenvolvimento precoce da inteligência da criança durante a realização das atividades, uma vez que as crianças percebem tão intensamente tanto o sentido como a falta de sentido dos atos, dos objetos e dos processos (GOEBEL e GLÖCKLER, 2002).

Nas Escolas Waldorf de Educação Infantil, a arte em suas várias formas, é primordial e estruturante, porque se reconhece sua necessidade como elemento da evolução humana, na filogênese e ontogênese: desenho, pintura, modelagem, teatro, eurytmia (um tipo de vivência artística com movimentos corporais, música e linguagem), canto e sensibilização sonora e musical.

Mello (2002) levou em consideração que a Pedagogia Waldorf evoca a força da imitação, durante todo o primeiro setênio, como uma possibilidade para educar. Ela lembra a educadora para que tenha consciência de suas palavras, atos e gestos nas atividades artísticas com as crianças, para que possa ser bom

modelo a ser imitado. Segundo essa pesquisadora, Rudolf Steiner retomou as idéias de Aristóteles (e Goethe)⁴⁶ entre outros, para fundamentar a Pedagogia Waldorf, no que se refere à questão da imitação e do prazer estético.

E a arte? Qual a relação da imitação com a arte, do fazer com o resultado? Segundo Platão, 'a arte é imitação'; a imitação não é a reprodução de uma 'realidade' e sim de uma aparência ou de uma imagem. Portanto, a arte é aparência de uma aparência (HAAR, 2000, p. 15).

Sendo assim, a arte se encontra num grande distanciamento em relação à verdade, e ao não se fundamentar em nenhum conhecimento verdadeiro, nada pode ensinar.' Aristóteles se contrapõe a essas idéias platônicas, esforçando-se em legitimar a imitação em particular e a arte em geral. Segundo ele, imitar é uma tendência natural e prazerosa do homem e, inúmeras vezes, a imitação vem associada à invenção, portanto à arte.

Não contesta que a arte seja imitação, mas reabilita a imitação como "natural", isto é, verdadeira (HAAR, 2000, p. 28).

2.5.1 – 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.

Steiner⁴⁸, citado no texto da FEWB (1999, p. 31), discorre que:

⁴⁶ Goethe, aqui, foi acrescentado pela autora desta pesquisa.

⁴⁷ Edouard Claparède: a autora (Dias, 2001) não mencionou em sua obra a referência bibliográfica do autor consultado por ela.

⁴⁸ STEINER, R. O que pretende a Escola Waldorf? México: Waldorf, 1993.

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.

Já foi dito que 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.

Hoje em dia, esse “brincar livre” pode parecer uma perda de tempo para alguns genitores, mas, para pais e educadores com conhecimento das necessidades primordiais do desenvolvimento da criança, essa é uma atividade de suma importância! Steiner (2000) lembra que a compenetração com a qual a criança brinca é a seriedade que a vida de trabalho posterior exige. E o que existe de diferente entre a seriedade do brincar da criança e o trabalhar do adulto é que neste, em primeiro plano, leva-se em conta um ajustar-se às conveniências exteriores, do mundo. Já na ludicidade infantil, a criança busca transformar em atividade os impulsos que vêm de seu interno, da sua natureza e própria vida humana. A brincadeira é expressividade; atua de dentro para fora.

Já o trabalho adulto geralmente tem sentido oposto: atua de fora para dentro (quando a motivação intrínseca da pessoa coincide com as exigências da vida externa de trabalho o criativo e o prazeroso podem coexistir com as obrigações e responsabilidades, resultando, geralmente, em trabalhos de qualidade, que se coadunam com os projetos de vida das pessoas)⁴⁹.

No Ensino Fundamental Waldorf, a brincadeira, o prazer lúdico, paulatinamente são transferidos para “o trabalho” de estudar, de forma que o aluno possa descobrir o gosto de se entregar com alegria ao aprender.

Não apelar ao raciocínio, na Educação Infantil Waldorf, consiste em amparar a criança no seu brincar, não a tirando do seu movimento próprio e de sua ação sobre o mundo⁵⁰, sob o pretexto e intenção de mostrar, ensinar, explicar, conduzir, induzir, justificar. As vivências da criança não devem ser levadas à sua consciência, nessa faixa etária. Ela não pode, por exemplo, entender, agora, de conceitos, regras e leis da física. Ela precisa é experienciar diretamente o mundo físico.

Da educadora infantil Waldorf, **espera-se que ela dê espaço e apóie, na prática, a Vontade, o Querer da criança em seu brincar sadio, para que essa, ao se tornar adulta, tenha vontade de agir para transformar o mundo.**

As precursoras do pensar lógico da criança, a imaginação e a fantasia, devem ser acolhidas, ganhar espaço e ser estimuladas no dia a dia escolar. Que se fuja da tentação e hábito de invocar o pensar lógico. O homem não é só feito de cabeça. Ele também tem coração e membros, e é no Jardim de Infância que a criança em formação pode exercitar seu Agir (membros) e o Sentir (tórax), além do Pensar (pensar concreto – na Educação Infantil) .

⁴⁹ Observação da pesquisadora.

⁵⁰ Atividade volitiva. Cf nota nº 28.

Como educadores Waldorf de Educação Infantil, pode-se fortalecer a Vontade de Agir, presente antes dos sete anos, deixando perpetuar o prazer existente no brincar (que é o trabalho infantil, como se viu), conduzindo-o a um trabalho útil para a vida comunitária, preferentemente, em que a criança encontre satisfação.

Hoje, tem-se a idéia de que a criança deve ser adulto antes da hora. Por esse motivo essas crianças em número cada vez maior, são vítimas de uma cultura que quer acelerar o ritmo do desenvolvimento do ser humano. Assistimos hoje, cada vez mais, à infeliz troca: adultos com comportamentos infantis, incapazes de lidar com seus próprios problemas, cada vez mais assumindo menos a direção de suas emoções, cada vez mais fugindo da verdade interior e, por isso mesmo, mais críticos, mais vazios, mais ávidos, mais consumistas. E, de outro lado, um contingente de crianças “fantasiadas” de adultos, falando como adultos e vazios como eles. É uma lástima (DIAS, 2001, p. 119).

Percepção, movimento, imitação, linguagem, sonho, fantasia, imaginação, faz-de-conta e diversas outras habilidades inerentes à criança são fortalecidas pelos Jardins de Infância Waldorf. Elas acontecem quando se proporciona tempo e espaço para o brincar espontâneo. É no "Livre Brincar" que a individualidade se expressa, que os conflitos internos da criança se resolvem, que ela se “compreende” e se relaciona. Os aprendizados podem se dar inconscientemente, facilitando e promovendo o processo do pensar.

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 Glocklär (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.

Finaliza-se esta parte vendo que 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).

2.5.1.1 – Brinquedos Waldorf

Sendo o brincar a atividade preponderante e diária da Educação Infantil Waldorf, necessário se faz que instrumentos e ferramentas adequadas ao seu fim estejam presentes. Um bom trabalho depende da boa qualidade das ferramentas, equipamentos e materiais usados. Assim, também, o brincar depende dos brinquedos disponíveis. A qualidade dos brinquedos afeta diretamente a educação sensória. Todos os objetos que povoam o universo infantil na Pedagogia Waldorf são testados mediante seu papel na harmonia do ambiente. Para isso, faz-se a seguinte pergunta: será que as impressões sensoriais e as atividades decorrentes delas estimularão o trabalho de formação do organismo da criança, animando-a a uma atividade criativa própria, cheia de fantasia e a uma atividade física adequada? (SETZER, 2001).

A criança comunga das forças plasmadoras da Natureza e as congrega em si mesma, em seu próprio processo de formação do organismo. Quando contempla, come ou brinca com um belo fruto, capta para si a vitalidade do reino vegetal, a beleza da flor e o mistério da força Divina que atuou para dar origem ao fruto. Compraz-se com o brilho dele, com sua cor, sabor, forma, cheiro, etc. Por sentir assim tão ricamente, fantasiando em profusão e se coligando com os reinos naturais, é que ela se satisfaz completamente ao brincar com qualquer objeto da Natureza.

Portanto, para desenvolver e sensibilizar a natureza da criança, os materiais para o brincar mais indicados são os mais rústicos, rugosos e toscos, com riqueza e diversidade para os sentidos corporais e para o imaginário, como, por exemplo: pedrinhas, cascas de coco, conchas, pedaços de troncos, peças de madeira, galhos com formas interessantes, bagas, caroços e sementes, folhas de diferentes tipos, cores, tamanhos, texturas, etc.; pétalas, cestos de vime e palhas diversas, cordas de sisal e algodão, etc.

Cavaletes de madeira, bancos, caixotes, pregadores de roupa e pedaços de panos pequenos, grandes e médios são muito apreciados para emprestarem concretude ao imaginário das crianças (elas usam-nos como vestimentas, tiaras, capas, lenços, capuzes, máscaras, cabanas, “casas”, etc.); devem ser de tecidos de algodão, de seda, linho, rami, juta, lãs naturais, etc. Também se usam panelinhas de metal, bules e “louças” de ágata, tigelinhas de madeira, colheres de pau, etc. Troncos grossos de árvores podem ter várias funções, dependendo do momento e da brincadeira: mesa, banco, cavaleiro, fogão, cama de boneca, etc. É preferível não usar materiais quebráveis como porcelanas, vidro ou barro, pois, sempre há uma sensação geral de perda, frustração, quando algo é quebrado na sala, especialmente quando o ato da criança não tenha sido proposital.

As primeiras brincadeiras da criança pequena estão intimamente ligadas às atividades do organismo, ao próprio corpo: à respiração ondulante, à circulação rítmica do sangue, às substâncias que ora são assimiladas, ora eliminadas, etc. (HEYDEBRAND, 1996). Assim, um brinquedo que se move é, além de alegre, terapêutico e muito indicado.

Heydebrand (1996) não recomenda livros para as crianças que não sabem ler ainda, mas, disse que os livros com dobraduras⁵¹, ilustrados com figuras móveis, são bons, porque ao puxar os fios e fitas que as movem, a ilustração “morta” transforma-se em imagem animada de ações desencadeadas pela criança. Isso produz uma atividade íntima nos órgãos. O importante é que o brinquedo permita à criança a atividade própria dela, para completá-lo, modificá-lo, conforme as exigências de sua fantasia do momento, para que ela possa ter a oportunidade de desenvolver as forças plasmadoras que se emancipam do seu corpo e vão atuar na fantasia. Caso os brinquedos não possibilitem isso, pode haver um refluxo dessas forças para o organismo, o que seria um tormento para a criança, podendo traduzir-se em malcriações, mau humor, enfermidades diz a autora Heydebrand (1996). Ela relata que esse estado de represamento dessas forças é como uma “surra interior”, muito dolorosa para a criança e causadora de problemas no futuro. Um brinquedo mecânico, pronto, não possibilita esse cultivo das forças plasmadoras. É importante que a criança **possa destruir** o brinquedo que construiu, quando quiser. Em razão disso, os preferidos são a areia, massa de modelar (natural – de cera de abelhas) argila, etc., em detrimento de “cubinhos” de construção, uniformes, rígidos, geometricamente exatos, ou com

⁵¹ HEYDEBRAND, C. cita em seu livro (1996) que Hilde Langen, da Verlag GmbH produz esses livros na Alemanha, por sugestão da Waldorf Spielzeugu. Na Colômbia também são produzidos, mas, ainda não se tem notícia da publicação desse tipo de livros artísticos, à maneira antroposófica, no Brasil.

encaixes artificiais, que nem permitem a experimentação do equilíbrio físico natural.

Dentre os brinquedos, as bonecas favorecem especialmente as imitações. Permitem à criança imitar os padrões que seus pais e educadores usam no seu trato para com elas. As brincadeiras de mãe, filho, filha, pai, tio, etc., se beneficiam de bonecas e bonecos (e também de bichinhos), sem muita caracterização fisionômica nem traços definidos e "fechados", para a fantasia ter espaço, dando-lhes a possibilidade das feições e expressões mais próprias às necessidades do brincar do momento: sorrindo, chorando, enraivecido(a), tranqüilo(a), etc. Se lhe forem dados apenas brinquedos prontos, "fechados", com a rigidez das formas, "lisura", frieza, dureza e monotonia estática do plástico, estaremos limitando os prazeres sensoriais, a possibilidade de fantasiar, de criar novas situações e expressar sentimentos com os objetos disponíveis, de vivenciar diferentes emoções que estejam necessitando ser expressas, compreendidas, assimiladas, organizadas para o equilíbrio do mundo emocional, interno, da criança, etc. (DANCY, 2000). A boneca na mão de uma criança, diz a autora Scheven (1991), é seu próprio espelho. Ela representa o ser da criança e seu momento evolutivo.

Até a troca dos dentes, a ressalva de Steiner (2000) é de que não se esqueça que, propiciando esse imitar cheio de significação para a criança, com brinquedos simples, sem caracterizações fixas, inserem-se o moral e o espiritual nas suas atividades e, também, uma visão artística subjetiva que pode emergir de seu anímico, como atividade lúdica que expressa o movimento de sua alma, despertando o delicado imaginário do educando. Ele diz isso ensinando fazer uma simples boneca de trapo de linho com um nó como cabeça, sugerindo que a própria criança faça pequenos borrões de tinta para marcar os olhos, boca e nariz, e tudo o mais que sentir em seu anímico que deva fazer parte dela. Em

caso contrário, para ele, se for dada à criança uma boneca pronta, de loja, com cílios, bochechas pintadas, ricamente vestida, etc., impedir-se-á que ela desenvolva a atividade de sua alma, porque, ao captar com a vista algo assim bem acabado, estático, definido, formado, afastamos a criança da vida, pois ela terá que trancar sua atividade interna, anímica, cercear a sua fantasia e, assim, toda sua atividade própria estará refreada. Essa atividade de “transformar o pano dobrado com nós nas pontas para os membros e para a cabeça, em figura humana” é uma atividade de imaginação do tipo indispensável, pois tem efeito plasmador sobre as formas do cérebro! Assim como os músculos se fortalecem com exercícios constantes e apropriados, o cérebro também se “exercita” em suas atividades de imaginação, fantasia, ampliando-se sua plasticidade. Se, ao contrário, a criança ganhar a linda boneca pronta, seu cérebro não terá a chance de desabrochar, mas ressecará, pois nada restará a completar... Steiner (1996) recomenda que só se dê às crianças brinquedos “suscetíveis de avivar as forças plasmadoras do cérebro”; e alerta que todos os brinquedos que possuem somente formas mortas e matemáticas, ressecam e destroem as forças plasmadoras da criança; enquanto que tudo o que suscita a idéia da vida atua de maneira sadia.

CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÃO WALLONIANA

3.1 – Introdução

Após conhecer-se um pouco da vasta obra de Henri Wallon sobre o desenvolvimento infantil, percebe-se o quanto ele é um autor importante para a educação e não deixa de aparecer uma questão: por que a importante contribuição dele é pouco difundida nos meios educacionais no Brasil? Muitas respostas são oferecidas, mas, nenhuma justifica a lacuna que suas idéias poderiam estar completando, por proporcionar uma integral compreensão da criança em formação (social, orgânica, psíquica).

Contemporâneo de Piaget, Wallon dialogou intensamente com ele por, mais ou menos, 30 anos, através de seus artigos e publicações, mas, sempre em contraposição, em embates contínuos. Da mesma forma, Piaget também o interpelou e, algumas vezes, procurou apontar convergências e complementaridade de suas obras. Basicamente, o que os diferencia é o fato de que Piaget debruçou-se mais sobre a formação do pensamento lógico, do intelecto em si, enquanto Wallon interessou-se pelo pensamento, integrando-o a outros processos que compõem a ontogênese da criança. Wallon pretendia compreender a gênese do ser humano e Piaget, a gênese da inteligência. São duas perspectivas, dois pontos de vista diferentes, embora em muitos aspectos haja concordâncias. Dentro das contradições do real, Wallon discerne que o pensamento é instigado pela realidade concreta e sensorial, mas que sempre

persiste uma defasagem que incita a novos esforços, a novas sistematizações, a novos avanços no desenvolvimento.

Wallon não foi um experimentador. Afirmou que a experimentação é secundária na investigação psicológica. Mesmo sendo um observador, ele não foi um fenomenólogo. Disse que para estudar a criança era necessário explicar e não apenas descrever o seu desenvolvimento, pois a ciência é uma construção e não uma cópia, “*um decalque da realidade*” (ZAZZO, 1978, p. 139). Wallon era também imaginativo e foi especialmente criativo ao traçar as relações entre o “eu” e o “outro”, ao conceber o “*socius*”. Ele se entregou ao risco da imaginação, advertindo que ela precisava ser confirmada pela verificação. Defendeu o risco a par do rigor científico. Não agradou, portanto, nem aos “verificadores” sem imaginação e nem aos “imaginativos”, que rejeitam a verificação. Recusou, então, metafísicos e positivistas, afirmando que o psíquico não poderia reduzir-se ao orgânico e nem se explicar sem ele. Em verdade, ele não é um organicista, embora tenha dado papel principal ao plano biológico. Ele partiu da observação e concepção da pessoa completa, integrada, e entendeu que pela emoção estabelecem-se as relações entre o psicológico, o social e o biológico. Não seguiu o exemplo de psicólogos e filósofos contemporâneos seus, não se dedicando nem à oposição irreduzível e nem ao reducionismo entre os pares de termos: orgânico e social; indivíduo e sociedade; orgânico e psíquico; corpo e alma. Quis trilhar, assim como Freud, caminhos até então inexplorados.

Zazzo (1978) acrescenta que talvez tenha sido Wallon quem finalmente construiu, em primeira mão, a ponte tão perseguida pelos psicólogos, entre o corpo e a alma, entre o orgânico e o psíquico, dando a este um patamar conveniente, de acordo com a própria natureza desse plano. Ou seja, sem sair de sua dialética materialista conseguiu colocar o mundo psíquico num estudo verdadeiramente científico e real, não metafísico, para a aceitação dos

marxistas, mas, livrando-o somente da corporeidade e alçando o nível mental psicológico para uma dimensão própria, diferenciada, com características específicas, constantemente interdependentes do suporte orgânico. Ignorar esse suporte orgânico seria para Wallon recair nas falsas soluções metafísicas e místicas. Para ele, as raízes da psicologia ancoram-se na realidade corporal.

Wallon também recebeu influências e concordou com Bergson, seu professor da Escola Normal Superior, na importância da questão da “*duração*”, mas também discordou, na medida em que não aceitou a saída mística, (embora sendo um misticismo renovado) que este apresentou. A alternativa que trouxe foi a de que a duração em si não existe; o que existem, são as coisas que duram, que se desenvolvem, que se transformam. No caso da criança, para Wallon “a duração” é a lenta transformação das estruturas orgânicas e, também, a gradual ou brusca mudança das relações com o meio, com seus conflitos que também trazem as novas formas de equilíbrio, o novo jeito de ser, podendo, de repente, num belo dia, a duração transcender a si mesma pelas atividades da memória e da imaginação, ou pela construção do conceito de tempo, etc. Na dialética da duração, Wallon usa o termo *prelúdios*, para analisar as origens do pensamento. Ele vê a duração com a materialidade que a maturação e a tonicidade lhe emprestam. O prelúdio é verdadeira emoção, a relação com o outrem – gritos e choros que nascem de disposições internas. O prelúdio da imitação no percurso até à cópia mais ou menos intencional de um modelo, por exemplo, é o automatismo das reações em ECO⁵² ou do mimetismo. Wallon retoma idéias de J. M. Baldwin e Pierre Janet, aprofundando-as e formulando-as, como nenhum outro psicólogo ainda havia feito, diz Zazzo (1978). Discorreu que o **social, a**

⁵² Reações em ECO, segundo Wallon, são ações motoras cíclicas, que se repetem indefinidamente, em que a criança, às vezes, não tem como sair, a não ser que seja por alguma interferência do ambiente. São características de patologias, mas, também, se dão na criança “normal”, em certas fases de excitação do aparelho motor ou fonador, quando pelas repetições se dá o aprendizado, o preparo da nova fase de desenvolvimento.

necessidade do outro, inscreve-se no orgânico. O outro humano é o primeiro instrumento de que a criança pode lançar mão, portanto, para Wallon, o homem nasce social. Alguns dias antes de morrer, falou para seus alunos: “*A sociedade está na natureza do homem, pois fora da sociedade um homem não poderia manifestar as suas virtualidades de homem ...*” (WALLON, apud ZAZZO, p. 34)⁵³.

Tanto para Freud como para Wallon, o substrato orgânico é o tecido material do psiquismo, e esse emerge dos processos biológicos. Foram ambos evolucionistas e influenciados pela genética em seus estudos. Os dois vêem o social intervir simultaneamente com o biológico, no processo de desenvolvimento, pois, ambos reconhecem o desnudamento da criança ao nascer. Mas há divergências entre eles: Freud coloca o social como exógeno ao biológico, onde o papel da sociedade é reprimir e policiar, enquanto que para Wallon o social é consubstancial ao organismo. Não que negue que as estruturas sociais possam prejudicar o livre desenvolvimento da personalidade, coloca Zazzo (1978), mas, não vê a oposição indivíduo-sociedade com o tom pessimista dos individualistas. Em Wallon, o indivíduo em si mesmo é um socius, um ser social.

Anos após as publicações de Wallon, assistiu-se aos psicanalistas anglo-saxões defenderem a “teoria da vinculação”, e, afirmarem, da mesma forma como Wallon havia feito, que a vinculação da mãe à criança não é resultado de uma aprendizagem, mas uma necessidade biológica fundamental (ZAZZO, 1978). Esse movimento de pesquisas, por caminhos semelhantes aos wallonianos, deveu-se principalmente a René Spitz, que se espelhou na obra de Wallon e na teoria freudiana.

⁵³Frase dita por Wallon dias antes de seu falecimento, em 1º Dezembro de 1962, descrita por ZAZZO, R. Origens e Actualidade do pensamento de Henri Wallon. Capítulo 1. In: *Psicologia e Marxismo*. Trad. Calado Trindade. Lisboa: Vega, 1978, p. 34.

Wallon demonstrou coerência de pensamentos, ao longo de toda a sua produção científica, e um aprofundamento progressivo. Com o passar dos anos, fez notar o aperfeiçoamento de suas idéias inicialmente lançadas, como, por exemplo, a sua concepção inicial de emoção no psiquismo e suas relações com a motricidade. Desde seu primeiro escrito, em 1925, apresentou a emoção como básica no desenvolvimento mental e psíquico do ser humano, e, contrariando as teorias psicológicas clássicas correntes na sua época, colocou o homem como sendo “social” desde seus primórdios, como veremos no desenrolar deste capítulo, não concordando com a idéia de a criança ser inicialmente um sistema fechado em si mesma, abrindo-se para o mundo circundante só depois de certo aprendizado consigo própria. Basicamente em razão dessa contraposição é que os autores americanos custaram a aceitar suas idéias, e sua penetração e difusão foi prejudicada por muito tempo.

A criança é altamente afetada pelas transformações fisiológicas. As particularidades na ocorrência dessas alterações revelam traços de caráter, emoções e personalidade da criança. A emoção é orgânica; altera os ritmos de respiração, de batimentos cardíacos, o tônus muscular. É pelos momentos de tensão ou distensão que o ser humano pode se conhecer melhor. Para Heloysa Dantas⁵⁴, *“a raiva, a alegria, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio. A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social.”* Para os Wallonianos, a afetividade é essencial no desenvolvimento humano, inclusive, no aspecto intelectual, simplesmente conta muito mais do que o cérebro. Wallon teve o mérito de levar para a escola a idéia de que não só o corpo da criança, mas, também suas emoções são preponderantes no aprendizado. Ele relacionou

⁵⁴ DANTAS, H. Em entrevista dada à Revista Nova Escola.. Disponível em http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/pensadores. _Acessada em junho 2003.

a afetividade com os seguintes pilares, também básicos em sua teoria: movimento, inteligência, e constituição do “eu”.

Essa idéia de que a criança no início é totalmente alienada no outro, unida ao seu parceiro de espécie numa indiferenciação primitiva e que é a partir disso que constrói o seu “eu”, acompanhou toda a obra de Wallon, mas foi somente em 1946 que a teoria explícita do “eu” e o termo “*socius*” apareceram e somente 10 anos mais tarde foi que ele aprofundou esses conceitos, pela publicação de um segundo artigo sobre o assunto⁵⁵. Zazzo (1978) observa que Wallon amadureceu lentamente as suas análises antes de formular a sua dialética do “eu – outrem”. Foi como se Wallon tivesse levado 20 anos para elucidar os processos, os meios, pelos quais o orgânico se torna psiquismo (emoção, movimento, imitação). Entre o “eu” e “os outros” a relação ocorre por intermédio do “outro” que cada um traz consigo. Esse “*outro*”, Wallon designou também como “*socius*”, “*alter*”, “*outro íntimo*”.

Por um lado foi acusado de organicista, porque reconheceu o papel da “maturação” e, por outro, Piaget o acusou de sociologista (à maneira de Durkheim). Também foi criticado por subtrair-se à realidade, mas Zazzo (1978) coloca que nenhum autor da psicologia, na sua época, foi tão real, carnal, sensual, ao estudar o psíquico como Wallon. Para ele, problemas da natureza, do psiquismo, são pertencentes à ciência.

Wallon diz que a criança, desde o seu nascimento, interage com o seu meio. Zazzo (1978, p. 26) cita Wallon:

Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creia redutíveis um ao outro, mas porque me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento que é

⁵⁵WALLON, H. *O papel do outro na consciência do eu* (1946) e *Níveis e flutuações do eu* (1956), publicados em *Enfance*, 1958 e 1963.

impossível encarar a vida psíquica de outro modo que não seja sob a forma das suas relações recíprocas⁵⁶.

Assim é que seus estudos sobre a *emoção* são embasados pelas variáveis e componentes orgânicos de que essa depende e que, também, gera. Seu primeiro escrito sobre essas implicações foi sua tese de doutoramento em 1925, sobre “*A Criança Turbulenta*”. Zazzo (1978) explana que esse trabalho foi totalmente reescrito após a atuação de Wallon como médico, na guerra, devido às observações que ele pôde fazer *in loco* a respeito da questão emocional na motricidade e no comportamento humano. Wallon, na época de seus serviços na guerra, foi acometido de uma intuição que Zazzo (1978) chamou de “racional”, quando fez a comparação entre a fase puramente emotiva que a criança passa com as perturbações de origem afetiva que observou nos adultos e, a partir das conclusões que tirou disso, reformulou completamente sua tese de doutoramento “*A criança turbulenta*”. A emoção, para Wallon, tem seu suporte no tônus, na função muscular tônica postural – na motricidade – e vai se diferenciando gradativamente pela socialização com o outrem, com o “*socius*”. Um sistema equilibrado articula-se entre os planos neurobiológico, sócio-afetivo e cognitivo. É através da emoção e da imitação que Wallon opera a junção da motricidade com a representação, na passagem do orgânico ao psíquico. Toda a vida emocional repercute no corpo da pessoa. Se existe emoção, há um corpo que as sente, expressa, recebe.

Para Wallon (ZAZZO, 1978), a emoção vem em primeiro lugar na gênese psicobiológica do ser humano. É pela emoção que a criança nasce para a vida psíquica e é por ela que se dá a passagem do orgânico ao psíquico, sendo que, inicialmente, pode atestar sobre a indistinção desses dois níveis de existência. É

⁵⁶ ZAZZO, R. Origens e Actualidade do pensamento de Henri Wallon. Capítulo 1. In: *Psicologia e Marxismo*. Trad. Calado Trindade. Lisboa: Vega, 1978. p. 34..

por ela que o indivíduo se solda à vida social, com influências fundamentais sobre o nível biológico-orgânico.

Wallon levou 30 anos estudando as emoções e suas alterações fisiológicas nas condições do caráter da criança, na representação e como prelúdio da linguagem, tanto na formação do pensamento humano como na ontogênese, diz Zazzo (1978).

Em Wallon, as emoções têm papel de destaque no desenvolvimento mental e geral da criança porque, no caso da espécie *homo sapiens sapiens*, o meio social é mais significativo para seu desenvolvimento do que o meio físico natural, sendo que este, por sua vez, é o mais importante, quando se trata de animais.

Biologicamente, ao nascer, a criança passa por longo período sem ter ação sobre as coisas que a rodeiam. É um período de pura impulsividade, em que reações tônicas, espasmos, distensões musculares se entrelaçam ainda sem qualquer eficácia ou coordenação.

Mas Wallon ressalta que, apesar desse longo período de imperícia que a criança atravessa, ela não deixa de ter necessidades ou desejos e que é por intermédio das pessoas de seu meio que ela consegue satisfazê-los. Para desencadear o atendimento às suas disposições iniciais, ela direciona todas as possibilidades psíquicas para o outro. Os primeiros gestos que são úteis à criança são os gestos de expressão, dado que seus atos não são capazes de lhe fornecerem, diretamente, nada do que lhe é mais indispensável.

Foi então pelo exame dos adultos que ele conformou a sua “psicologia genética”, ao constatar, na guerra, que perturbações profundas, duradouras, devidas unicamente à emoção, ocorriam, mesmo sem lesão alguma do sistema nervoso! Saiu, assim, de sua perspectiva unicamente fisiológica da emoção e,

através dela mesma, resolveu as contradições das doutrinas clássicas. Pôde analisar, também, a questão neurológica da motricidade, dependendo de em que nível do sistema nervoso estava situado o ferimento e, assim, descobriu que as expressões emocionais são compostas de um aspecto que não pertencia nem à neurologia e nem à fisiologia, mas, sim, ao plano das relações interindividuais, à psicologia. Ele pode estabelecer, portanto, nessa ocasião, duas categorias de doentes e a complementaridade dos dois planos de explicação, presentes em todo o comportamento humano: fatores biológicos e fatores psico-sociais. Essa é uma idéia que é essencial em Wallon.

A análise psíquica e biológica da motricidade vem a seguir, e o processo imitativo é também chamado para completar essa passagem do biológico ao mental, do motriz ao consciente, do orgânico ao psíquico, etc., quando, finalmente, ajudará a implantar a representação na criança, a partir da emoção, com a imitação como estado intermediário.

É mais no final da sua carreira que Wallon “fecha” um conceito que já deixava antever nos meados de sua produção científica, “**o socius**”, como o elemento chave das interações sociais que permeiam todas as fases do desenvolvimento infantil, segundo seu olhar de pesquisador atento aos efeitos das relações da criança com tudo o que a cerca, com o seu meio social. Para ele, a criança é, geneticamente, biologicamente, um ser social. A necessidade da mãe ou dos que a rodeiam é inata e inerente a ela, como se pode concluir pela citação literal das palavras de Wallon acima descritas.

Quando Zazzo (1978) relata o primeiro contato que teve com Wallon, numa aula corriqueira que ele dava aos seus alunos, na Sorbonne, em 1929, na França, mostra a espécie de homem e de cientista que ele foi, o que se pode confirmar com a leitura de seus textos: apresentação em tom constante (quase monótono), sem recorrer a recursos de linguagem, desprovido de eloquências

que facilitem o entendimento por parte de seu público (quer no auditório, ao vivo, quer por escrito), de entremeios, explicações, preâmbulos ou introduções facilitadoras. Nem grifos tipográficos realçantes ele se permitiu, para não induzir o leitor e preservar sua liberdade total de interpretação de seus textos.

Constituída estruturalmente de um estilo denso, sem reducionismos, mas cheia dos detalhes e contradições necessárias para retratar fielmente a complexidade de seus temas, a teoria walloniana recusou-se a compor um sistema onde tudo se encaixasse. Rejeitou a fixidez de idéias e esquemas onde se tivessem que enquadrar os fenômenos. Preferiu sempre a mobilidade da vida, dos seus processos, sendo nestes, justamente, onde seus estudos mais se detiveram. Foi um relativista. Focalizou a dinâmica, pondo em dúvida a lógica linear dos processos e das funções.

Segundo Zazzo (1978), Wallon é um método, uma maneira difícil, incômoda de abordar as coisas, de modo que ele foi muito criticado, até mesmo por seus “camaradas” políticos. A princípio, ele não foi um pesquisador político marxista, que tenha tentado enquadrar sua produção científica à sua vertente política professada. Não tentou aplicar a contradição verbal da dialética materialista sobre seus estudos (vazia, portanto, de verdadeiro sentido) mas, pela sua maneira de colocar as questões da Psicologia, **veio a reconhecer-se** como um pensador dialético materialista, ao entrar em contato com o pensamento marxista. Ele já analisava as contradições intrínsecas dos fenômenos, por mais complexidade que isso acarretasse aos seus estudos, porque não podia reduzir a realidade, que, sendo complexa, irracional, conflitante, não poderia ser estudada simplificadamente, separando-a em partes fragmentadas, ou encarando-a de qualquer outra forma que não essa: a completa, real.

O percurso pelos diversos estágios de desenvolvimento, desde a fase inicial, chamada por ele de fase “impulsiva” (do nascimento aos 2, 3 meses), até o aparecimento da “representação”, é que pretendemos explorar, em maiores detalhes, no desenrolar deste trabalho, pois, é nesse período que o processo imitativo tem maior destaque.

O estágio emocional inicia-se aos 2, 3 meses e, mais claramente aos 6 meses já se pode notar a existência das emoções na vida da criança. Pelas manifestações tônicas, sua natureza poderá ser explicada na ótica walloniana. Cada emoção corresponde a variações específicas, tanto do tônus periférico quanto visceral, dependentes da inervação do simpático (gritos, lágrimas, espasmos intestinais, orgasmos, risos, sorrisos, atitudes, posturas, mímicas do rosto e corpo, linguagem dos olhos e das mãos, entonações da voz, etc.).

Nas emoções há aumento de hormônios na circulação que desencadeiam as reações específicas de acordo com as necessidades do momento. Há estímulo do sistema nervoso vegetativo orto simpático (pela adrenalina, por exemplo), com aumento respiratório, estímulo cardíaco – vasoconstrição, e aumento físico energético para garantir a ação, movimento das extremidades (fuga ou ataque, por exemplo, etc.).

A vida psíquica emerge do orgânico (reações orgânicas – tanto no animal como na criança jovem). Mas, por algum tempo, ela fica prisioneira do presente, completamente atolada no ato sensitivo motor. Sua vida afetiva vai se desdobrando e se evidencia pelos efeitos da emoção e pela “união” com o que a rodeia. *Pari passu*, os músculos do tronco apresentam a atividade tônica mais desenvolvida e as contrações mais bem coordenadas. É a região de onde os primeiros deslocamentos e mudanças de posição da criança podem ocorrer. Essas manifestações tônicas provêm dos centros subcorticais e mesoencefálicos.

Para a manipulação de objetos e sua apreensão correta, longas etapas de exercitação serão empreendidas pela criança, sendo seus progressos regulados pela maturação progressiva de seus centros nervosos. E é só no decorrer de seu segundo ano que ela consegue se locomover por conta própria.

O movimento, tanto na sua função tônica como no aspecto cinético, não é só um traço de união entre as condições externas e as condições subjetivas de um ato ou de uma atitude. O movimento é a emoção exteriorizada. É o próprio ato. Pertence à estrutura da vida psíquica.

Alguns desses movimentos são mecânicos, da vida vegetativa, outros, no entanto, provêm dos órgãos que dão suporte à vida de relação, mas que ainda estão mais ligados às impressões orgânicas de bem ou mal estar do que aos objetos exteriores. O adulto, a partir disso, realizará um conjunto de interferências, ações para minimizar os desconfortos da criança. E através de um processo de condicionamento clássico a criança aprende e cria um repertório das ações em resposta ao adulto e o usa com crescente intencionalidade. O desdobramento das disposições orgânicas da criança, que vão se especificando, gera as reciprocidades com o outro, as emoções.

A imitação é movimento. Um movimento diferente, menos orientado para o mundo físico, para objetos externos, e mais para a atividade sobre si mesmo (postural). Ela “... *tem por meios e por objetivos as próprias atitudes do sujeito*”, que é, ao mesmo tempo, acomodação às atitudes de outrem (ZAZZO, p.46).

A seguir tratar-se-á da visão de desenvolvimento humano para Wallon..

3.2 – Fases do Desenvolvimento Humano Segundo Wallon

Wallon considera a criança como um ser social desde o seu nascimento. Seus estudos focam os processos, as transformações da criança e os estados

de “passagens”, sempre numa perspectiva sócio-interacionista. Sem dar destaque especial a um único aspecto, como à cognição, tal qual fez Piaget, ele considera o desenvolvimento uma função de toda a personalidade infantil e coloca a emoção como um processo básico na formação da consciência do indivíduo para seu progresso mental.

A emoção possibilita a vida mental: é por meio dela que a criança regula o outro e é regulada por ele. A sua sensibilidade inicial se exterioriza pela atividade tônica, único recurso de que dispõe no início de sua vida, para informar as suas disposições internas. Existindo um “outro”, atento e disponível, que interpreta aquela atividade e intervém, oferecendo à criança um suporte para eliminar seus estados de desconforto e para perdurar seus estados de bem estar, acontece uma transformação: as atividades posturais constituem-se em um modo preponderante de expressão da criança pequena, um recurso interacional que se alia e se enriquece com a propriedade que as emoções têm, de serem contagiosas. As atividades posturais eram simples movimentos caóticos e passam a ser EXPRESSÃO de estados de sensibilidade da criança. Essa transformação só acontece porque o outro interpreta e age na direção do que ele interpreta, em resposta à criança.

Dantas (1992)⁵⁷ afirma que a “*estrutura orgânica da criança supõe a intervenção da cultura para se atualizar*”, sendo a gênese da inteligência orgânica e geneticamente social. O desenvolvimento cognitivo para Wallon está centrado na psicogênese “*da pessoa completa*”, em que a criança é contextualizada, não se podendo separar um único aspecto seu para entender o desenvolvimento, que se dá nos vários campos funcionais da atividade infantil (sócio-afetivo-motor-cognitivo).

⁵⁷ ZACHARIAS, V.L.C. F. *A abordagem de Henri Wallon*. Texto publicado pela Internet. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/wallon.htm>. Acessado em junho de 2003.

Vasconcellos e Valsiner (1995, p. 40) descrevem que em Wallon⁵⁸ o desenvolvimento é o destacamento progressivo do indivíduo do seu estado inicial de completa imersão no mundo social e físico, para estados de maior capacidade de emergir, distinguindo os “*seus próprios motivos dos motivos dos outros sociais*”.

Em Wallon, o desenvolvimento da criança apresenta-se de modo descontínuo, marcado por contradições e conflitos. É também “*resultado da maturação e das condições ambientais que provocam alterações qualitativas no seu comportamento em geral*”, diz Zacharias⁵⁹ (2003). Esse ritmo descontínuo é marcado por rupturas, retrocessos, reviravoltas que alteram não só a fase atual da criança, mas transformam suas etapas anteriores também, e, por isso, as passagens pelos estágios de desenvolvimento não se dão por ampliações lineares, mas por reformulações nos momentos de passagem de uma etapa a outra, ocasionando crises e conflitos que afetam o comportamento da criança. Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento e podem ser de origem exógena, diz essa autora citando Galvão⁶⁰, quando vêm de desencontros com o ambiente exterior (cultura-adultos) e são endógenos, quando provindos da maturação nervosa.

Pela capacidade do ser humano estabelecer trocas sociais ocorrem as adaptações dele ao meio humano, evidenciando a sua sociabilidade, como define Wallon. Ele acrescenta que trocas sociais são interações “*que consideram a ação do outro em relação à própria ação*” . Elas existem desde o nascimento e

⁵⁸ Wallon, H. *Le rôle de l'autre dans la conscience du l'moi*. Enfance, 3 – 4, 1946 / 59, p. 279-286. Original em 1946.

⁵⁹ ZACHARIAS, V.L.C. F. *A abordagem de Henri Wallon*. Texto publicado pela Internet. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/wallon.htm>. Acessado em junho 2003

⁶⁰ Galvão, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

vão ao longo da ontogênese modificando a sua natureza e forma. (NADEL-BRULFERT, apud VASCONCELLOS, 1995, p. 40)⁶¹.

A concepção de Wallon é de que há uma mútua dependência entre a criança pequena e o meio onde cresce; uma completa simbiose. Pela psicogênese há a superação dessa simbiose. Assim, segundo esse estudioso, para se entender o pensamento da criança deve-se considerar o seu meio nos aspectos físico, social, psicológico e ideológico. Em Wallon (1945), a percepção depende da funcionalidade dos objetos físicos e do uso deles pelos seus “outros sociais”. Ele descreve a linguagem do corpo pela qual a criança se comunica com o ambiente antes de dispor da linguagem como *diálogo tônico* ou *motricidade emocional*. Mesmo depois de ter a linguagem, a criança utiliza o corpo como instrumento relacional.

Wallon descreve uma passagem de dois fatores no desenvolvimento infantil: do fisiológico para o psicológico, ou do afetivo para o mental, que são tratados dialeticamente e que ocorrem de forma integrada. Assim, para ele,

o desenvolvimento da criança é fortemente influenciado pelo tipo de adulto que a sociedade deseja formar, porque a potencialidade psicológica do indivíduo é influenciada pelo sistema de idéias (ideologia) da cultura e contexto social da criança (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995).

Em “*A criança e o adulto*”, Wallon (1941/1986a) diz que o crescimento da criança é marcado por conflitos, em que um novo comportamento toma o lugar do antigo e vai sendo o mais determinante dos comportamentos na regulação de suas utilidades para o sujeito. Entretanto, o que fica para trás não é abandonado, não se acaba e não fica sem utilização. As mudanças sofridas afetam também habilidades já adquiridas e estágios pretensamente já “ultrapassados”.

⁶¹ NADEL-BRULFERT, J. The functional role of imitation in personality development: Wallon’s contribution. *French Language Psychology*, 1, 1980, p. 172.

O mundo imposto à criança é o mundo dos adultos, e disso decorre, a cada fase da vida, uma “*certa uniformidade mental*”. Mas, a criança pode assimilar esse mundo de forma totalmente diferente da maneira como ele é utilizado pelo adulto. Se, de alguma forma, o adulto ultrapassa a criança, esta, sob certos aspectos, também poderá ultrapassar o adulto. A criança possui disponibilidades psíquicas amplas, que poderia utilizar diferentemente desde que fosse estimulada de outras maneiras ou por outro meio social.

Para Wallon (1941/1986a), a ajuda da civilização serviria para que a criança pudesse realizar “*outros desenvolvimentos da razão e da sensibilidade*”. Os progressos da criança não são vistos por ele como simples soma de funções. A cada idade o comportamento é um sistema em que cada uma das atividades possíveis concorre com todas as outras, sendo seu papel definido pelo conjunto.

Na primeira infância a evolução mental é muito acelerada e os comportamentos se sobrepõem, não podendo ser identificados, distinguidos. Mas, Wallon estudou, em sua tese – *A Infância Turbulenta*⁶² –, que, quando alguma habilidade tem demasiada expressividade ou estimulação parcial numa fase da criança, pode ocorrer o desenvolvimento unilateral, que gira só em torno dessa função, ao invés de se dar um progresso que alcance o todo da criança, a amplidão de suas possibilidades, a complexidade do sistema, de forma integrada.

A atividade mental não tem desenvolvimento linear, não é em um único plano, diz Wallon (1941/1986a), mas conta com evolução em sistemas descontínuos, de estruturas diferentes. Por isso, o mesmo efeito externo pode estar ligado a níveis diferentes de desenvolvimento, a estruturas distintas.

⁶²WALLON, H. *Enfance Turbulent*. Recueil d’observations. Paris: Alcan, 1925. Tese complementar de letras. 1925.

Quando um gesto se manifesta não é sua materialidade que importa, mas, o sistema ao qual pertence nessa hora. Por exemplo: Quando uma criança balbucia acidentalmente um som durante seus exercícios sensório motores, **difere substancialmente** do momento em que ela já consegue pronunciar a mesma sílaba propositalmente, após um período de aprendizado da linguagem.

Há, para Wallon, (1941/1986a) uma lei que rege a aquisição das atividades no desenvolvimento – é a integração das atividades mais elementares com outras, o que aumenta as possibilidades de relações com o meio. Qualquer atividade ou gesto da criança, portanto, não significa o que poderia significar no adulto. A qualquer gesto só se poderá dar o valor correspondente ao que o sujeito possa justificar pelo seu comportamento geral, pela sua fase de desenvolvimento, e não pela sua aparência externa. Em cada idade a criança manifesta comportamento limitado pelo conjunto de suas aptidões. O adulto, por sua vez, manifesta comportamento que a cada momento *“é cercado por um conjunto de circunstâncias que permite determinar em que nível da vida mental ele se realiza”*. Wallon (1941/1986a, p. 77) expõe que essa dificuldade de discernir a diversidade de significados é essencial na observação científica.

Para Zacharias (2003), segundo Galvão (1995), o ser humano passa por cinco estágios de desenvolvimento que, alternadamente, têm predominância afetiva e cognitiva. Em cada estágio se incorporam as conquistas da fase anterior, numa construção recíproca e permanente integração e diferenciação:

- IMPULSIVO-EMOCIONAL – tem lugar no primeiro ano de vida. As primeiras ações do bebê em direção às pessoas são emocionalmente orientadas, e essa relação social é que faz a intermediação da criança com o mundo físico;

- SENSÓRIO-MOTOR, também chamado de PROJETIVO – vai até três anos. A criança alcança liberdade e autonomia porque consegue se locomover com independência no espaço e pelos movimentos de preensão já pode manipular livremente os objetos. O nome “projetivo” é porque o movimento do pensamento precisa de gestos para se exteriorizar. É o ato mental projetando-se nos atos motores. Para Wallon, segundo Dantas (1992), **o ato mental se desenvolve a partir do ato motor**. É nesse estágio que acontece, também, o contato com a função simbólica e com a linguagem;

- PERSONALISMO – É a fase que tem lugar dos três a seis anos e na qual se observa a construção da **consciência de si**, pelas interações sociais. A criança reorienta seus interesses pelas pessoas;

- CATEGORIAL – Fase em que o progresso mental diversifica o interesse da criança pelas coisas que a cercam. Ela tem vontade de conhecer e conquistar o mundo exterior;

- PREDOMINÂNCIA FUNCIONAL – Ocorre nova definição dos contornos da personalidade que se haviam desestruturado pela presença dos hormônios no organismo. Questões pessoais, morais e existenciais vêm à tona.

3.2.1 – O Papel da Emoção no Desenvolvimento

Aprofundando o que já se falou na introdução deste terceiro capítulo, é a emotividade da criança o ponto inicial de seu desenvolvimento, segundo Wallon. Ele diz que é a partir da emoção que se inicia a formação do núcleo consciência do indivíduo.

As emoções são, incontestavelmente, elemento mediador das relações sociais; o elo de ligação entre o homem e seus parceiros sociais, desde o início da vida.

A emoção ancora-se em base biológica, segundo Wallon (1971). Por meio dela, a atividade postural desempenhará um papel relevante na evolução psíquica do homem. Pode-se dizer que ela, a emoção, é **organizadora do desenvolvimento do sujeito, vetor de fusão e diferenciação** nas interações com o outro. Ele discute a emoção como uma função adaptativa por ser intermediária das relações do homem com o meio. As contrações e a sensibilidade tônica, em íntima dependência recíproca, constituem a atividade postural do sujeito; são estreitamente conjugadas e se especificam uma à outra, formando o primeiro complexo sensitivo motor que capta a atenção da criança. As atitudes posturais potencializam os gestos exigidos pela situação, e será por seu intermédio que a criança irá adquirir o **sentimento das situações**.

Wallon⁶³ (apud VASCONCELLOS e VALSINER, 1995) explica que as emoções se constituem na criança, inicialmente, como reações fisiológicas (mas sem restringirem-se a elas). São originárias de reações simples, que, para ele, podem ser variações viscerais do tônus (atividades tônico-musculares) e que, como espasmos organizadores e reguladores da energia acumulada, se expressam em forma de angústia, prazer, riso, etc. Essas reações involuntárias, ao longo do desenvolvimento, vão ganhando intencionalidade e significação; tanto que, em Wallon, as emoções estão na origem dos movimentos e identificam-se com as situações reais, dando-lhes colorido próprio.

Em Wallon, interação pode ser MIMETISMO (consonância de atitudes emocionais dos sujeitos em acordo mútuo) ou CONTRASTE AFETIVO (oposição em

⁶³ Idem, p.149

um campo perceptual e de ações comuns). Portanto, na fase inicial da vida da criança, é pela característica de contágio das emoções que se dá a cooperação e também o conflito. Pela emoção, sensibilidades individuais se regulam e vão se afinando, tornando-se funcionais no meio social. São reações posturais de exteriorização da afetividade, que constituem

o conjunto dos processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção, canalizando-a para dentro do próprio indivíduo. Emoção é pois, simultaneamente um fator fisiológico e social, tornando-se dessa forma essencialmente psicológico. Através da emoção, o indivíduo é capaz de se fundir com as outras pessoas e via imitação diferenciar-se delas, num processo dialético onde a tonicidade muscular dá forma à expressão e ao gesto, constituindo-se em linguagem e formação do pensamento (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995. p. 44).

Então, para Wallon, as emoções têm ação central nas interações, mesmo antes do aparecimento das reações intencionais, tornando possíveis os vínculos sociais, pela expressão dos afetos. A dialética da emoção reside no contraste entre a atividade que se direciona para a realidade e o efeito que nela se produziu pela emoção.

E na emoção (WALLON, 1971) vive-se o paradoxo de ser empecilho à atividade e também motivadora da ação. Sendo fundamental nas relações sociais por provocar ações recíprocas semelhantes, a emoção torna as trocas afetivas direcionadoras da cognição. É assim que as bases iniciais da consciência individual, a individuação, são advindas da emoção que atua no ambiente social.

A emoção provê a criança de instrumentos para conhecimento dela própria, dos outros sociais e dos objetos de seu meio, podendo distinguir, classificar e se sobrepor à realidade por adquirir seqüências de ações diferenciadas. A emoção, em Wallon, ao fazer a intermediação entre o biológico

e o social, criando o psicológico, tem na imitação o mote que torna possível essa transformação, como se verá a seguir no próximo tópico.

3.3 – Imitação e Representação Segundo Wallon

Vasconcellos e Valsiner (1995) citam que, como é freqüente acontecer entre pesquisadores da Psicologia, aqueles que se debruçaram sobre o papel da imitação no desenvolvimento e aprendizagem nem sempre compartilham os mesmos significados para este conceito. Para esses autores, de maneira simplificada, a imitação se define compreensivelmente como o ato de repetir algum modelo, enquanto modelo e cópia estejam contemporâneos no tempo e no espaço. Mas, eles dizem que quando a imitação acontece na ausência do modelo, ou quando ela aparece diferenciada na presença deste, a identificação deste fenômeno já se torna mais complexa.

Na perspectiva walloniana, a imitação, segundo Vasconcellos e Valsiner (1995), é como uma representação concreta, ou o que acontece entre o gestual (simples movimento) e a representação verdadeira. Os autores continuam esclarecendo que é uma atividade onde a criança realiza imagens, símbolos e idéias, através da modulação afetiva da conduta, nas situações concretas. É um instrumento psicológico, que traz enriquecimento para as trocas sociais e para a diferenciação social. **A imitação é a ante-sala do pensamento representativo.**

Neste item buscar-se-á o detalhamento do processo imitativo segundo Wallon e suas influências no desenvolvimento da criança.

É imitando, diz Wallon⁶⁴ (apud VASCONCELLOS, 1996, p. 35), que a criança vai formando sua individuação, sua subjetividade, pelo desenvolvimento

⁶⁴ Wallon, H. *Do Acto ao Pensamento* – Ensaio de Psicologia Comparada. Lisboa: Portugal Editora, 1942.

da capacidade de “*participar no outro e diferenciar-se dele*”. Pela imitação, vinculam-se as ações motoras e mentais na criança pequena. Pelo seu afã em imitar o outro (por ações, gestos e falas), ela constrói suas primeiras compreensões da realidade, possibilitadas pela percepção das nuances de sua própria ação.

Ainda para Wallon (1986c), a imitação é um processo de participação na vida social, que migra da inintencionalidade para a intencionalidade na repetição dos atos sociais dos outros. Pela imitação a criança simultaneamente se expressa (instrumento de relação) e experiencia o significado da natureza e o sentido das trocas sociais (instrumento cognitivo).

A imitação é uma ação que se inicia, alienadamente, por quem imita, por uma impregnação a partir de uma impressão externa (fusão no modelo), mas, que se modifica e se transforma, diferenciando-se daquele que ela imitou, criando, assim, um novo patamar de comunicação e novas estruturas mentais de descortinamento do significado das coisas (VASCONCELLOS, 1996, p.35).

Para Wallon⁶⁵, por meio da imitação, a criança mistura-se, dissolve-se e diferencia-se do outro, transformando, assim, o mundo social, ou seja, reapresentando-o a seu modo. Por essas transformações, das quais é autora, a criança tornar-se-á capaz de reconhecer o significado de suas ações, em oposição a outras possíveis (VASCONCELLOS, 1996).

A imitação é um instrumento psicológico que introduz novidades nas trocas sociais, no processo de diferenciação social e na construção da pessoa; por isso, podemos compreendê-la como precursora do pensamento interpretativo e representativo. É também uma forma de representação concreta,

⁶⁵ Idem.

ou o que surge entre o simples movimento, o gesto e a representação verdadeira (VASCONCELLOS, 1996).

Wallon (1986c) diz que a imitação é uma atividade plástica, tanto nos seus prelúdios como em si mesma. A criança adota as maneiras do ambiente que a rodeia, para depois se lhes opor o seu próprio “eu”, e, assim, tomar consciência de si através do outro. Ou seja, ela reconhece o outro em si mesma.

É querendo ser semelhante ao modelo, que a criança se diferencia, se opõe à pessoa e se distingue do que lhe foi modelo. Wallon (1986c) separa o que são prelúdios da imitação dela propriamente dita (quando alcança a propriedade de ser DIFERIDA). Como se verá a seguir, a imitação tem gradações, níveis de complexidade crescente, que vão se agregando até ela contar com sucessões de representações, encadeadas, de cenas completas.

No seu início, a imitação ou é imitação espontânea ou apresenta os diversos gestos em ECO, aos outros ou a si mesmo. Os primeiros sorrisos em resposta ao sorriso, por exemplo; os primeiros murmúrios em eco, etc., não são vistos por Wallon como processo imitativo propriamente dito, mas são seu tecido primitivo – fenômenos de indução, de contágio, de consonância, etc.

Nos primeiros meses, a criança está no estágio impulsivo, que se define pela simbiose afetiva com seu meio social. Ela está como que completamente dissolvida em seu ambiente humano, voltada para a construção de sua sensibilidade interna que é, inicialmente, visceral, e depois afetiva (DANTAS 1990).

Wallon (1986c) diz que nos primeiros estágios da vida há o início da construção de uma expressão mimética, através de movimentos corporais e experiências afetivas, que atuam no meio humano em que a criança é interpretada pelos outros sociais que dão sentido às suas ações, a partir de

signos e sentidos próprios de sua cultura. A criança começa a negociar com seu mundo sócio-afetivo significados pessoais, próprios, via expressões tônicas (VASCONCELLOS, 1996).

Essa troca emocional começa a se consolidar na próxima fase de desenvolvimento, aos seis meses, mais ou menos, que é o estágio emocional. Vasconcellos explica que nesse e no próximo estágio a imitação está ainda restrita a similaridades ou tentativas simultâneas de ações – em que a tonicidade muscular vai ganhando forma de atitudes e de posturas, em situações de expressões emocionais. É uma participação ainda não consciente, não intencional no mundo social, que se dá precedida de uma reorganização de elementos perceptivos, em que a criança tenta formas de participação na ação do outro, expressando-se em nível motor na vida de relação, constituindo uma forma pré-figurada de imitação. É chamada por Wallon de imitação espontânea ou pseudo imitação e se compõe de uma coincidência entre uma estrutura perceptiva e a estrutura motriz que lhe corresponde, a unidade perceptivo-motriz (WALLON, 1986c).

Essa primeira modalidade de imitação é a primeira forma de diferenciar a si em contra-posição às outras pessoas. (WALLON 1986c, p.171).

O gesto , quer comece por mimetismo ou por simples eco, traz consigo a razão de seu próprio progresso: a modificação de quem o faz. A função postural, à qual o gesto pertence, progressivamente, dá à criança o sentimento, a consciência ainda obscura da sua coerência, reforçada pela percepção dos desacordos com o modelo imitado, desejado, rejeitado.

Na brincadeira, o imitador e o modelo estão numa troca direta entre o eu e o outro, que ocorre passiva-ativamente, algumas vezes por persistências ou por alternâncias de ações, mas, principalmente, pelo difícil processo da **construção**

de si, em que há procura de conhecer seus próprios limites físicos, para o reconhecimento do corpo próprio (VASCONCELOS e VALSINER, 1995), Vasconcellos (1996, p. 38) reporta que, do estágio sensório motor (na faixa de um a dois anos) ao projetivo (três anos), a teoria walloniana diz que há um predomínio de atividades de investigação, exploração e conhecimento do mundo físico e social, ou seja, a direção é centrífuga, em continuação ao desenvolvimento centrípeto que o ser emocional corporal já realizou anteriormente. No estágio sensório motor, persiste a subordinação a um sincretismo subjetivo, na tardia indiferenciação do sujeito com seu meio. É um estado que se caracteriza pela utilização, por parte da criança, da perseveração de ações e movimentos, durante a sua costumeira manipulação dos objetos. Esse é um instrumento cognitivo auxiliar porque com a repetição há mudança do caráter original da atividade, o que promove a diferenciação e a possibilidade de conhecer.

O processo de representação, que decorre da imitação motora gestual, (ou motricidade emocional) se estabelece lentamente, por encontrar um equilíbrio entre a assimilação intuitiva dos atos e imagens (intuição mimética) e a compreensão do significado das ações diferidas (VASCONCELLOS, 1996).

Nesse momento, a criança se desprende do outro e suas ações não precisam mais se originar somente da ação do outro. Sua imitação passa a ser de cenas e acontecimentos, propiciando a representação da realidade. A autora relata no seu trabalho que, para Wallon (1975, p. 249), a possibilidade de imitação é um equipamento *“decisivo ao esforço do pensamento para dominar o mundo das simples reações sensório motoras e subjetivas”*.

O simulacro é a simulação de uma situação desejada, é seu análogo ou substituto. Nos ritos tribais era a intenção de suscitar realmente o acontecimento representado. Na criança, é o gesto de simbolizar, que leva a imagem e a idéia para além das

próprias coisas, para um plano mental (WALLON, 1942, p.170).

Antes da imitação diferida, o significado de diálogo tônico é construído pela criança. No simulacro existe a compreensão da cena, do drama, que é gestuado (mimético) e não recitado verbalmente. O simulacro é a ponte entre formas concretas de representar e significar (sensório motor) e níveis semióticos de representação. Assim é que a criança passa da inteligência prática, também chamada por Wallon de inteligência das situações (mais imediata, mais concreta), para a inteligência discursiva (que opera por representações – gestos-simbólicos, palavras, etc.), onde o modelo não precisará estar presente. Ao acontecer tempos depois da situação originária (compreende uma “incubação”), supõe-se a existência de um modelo interno que se tornou independente das próprias influências das quais procede (WALLON, 1945/1986c).

Espaços de tempo variáveis separam os dois momentos: o ato inspirador e sua apresentação, pela criança. Quando acontecem períodos mais longos de **incubação** antes da reprodução de um ato imitativo, significa que o alvorecer da representação já está presente. Quanto mais longo esse período de incubação mais perto da representação se está, pois, para manifestar-se distanciadamente da cena inspiradora, é necessário que o modelo íntimo tenha se tornado completamente independente das próprias influências que dele advêm.

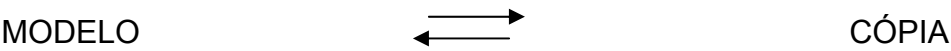
Os espetáculos e ocorrências que despertaram o interesse da criança são reabsorvidos numa necessidade de reproduzi-las, podendo reduzi-las em suas complexidades, simplificando-as, mas, apresentando-as na ordem em que foi registrado, ou como no modelo. O resultado do registro que conduz à imitação é uma fórmula global mais dinâmica, que se desenvolve no tempo e apresenta a sucessão de atos que a reprodução busca realizar. É concomitante ao ato inspirador (imitação espontânea).

Já a representação é uma fórmula mais estática, delimitada, que parece bastar-se a si própria no momento em que é pensada. Um “*modelo íntimo*” (a partir do modelo) torna-se independente das influências de onde precedeu, para que se concretize a representação.

As primeiras tentativas de imitação podem fracassar e, assim, aumentar o tempo de incubação na execução de suas etapas cheias de obstáculos que dificultam sua exteriorização, atrapalhando os gestos. Mesmo a imitação na presença do modelo exige desdobramentos, explica Wallon, o que reveste o processo de complexidade. A dificuldade está em ter que haver controle e execução. Esse monitoramento entre modelo e imitação exige um esforço mental, uma transcrição, uma transposição, e, por mais mecânica que pareça ser essa tarefa, cada detalhe deve ser confrontado continuamente com o todo. É o conjunto todo que regula a execução das partes para que não saia disforme, ainda que ao executar, tenha que ser feito parte por parte. A cópia puramente “traço por traço” conduziria ao incoerente, diz Wallon (1968c).

Para que a representação esteja presente em potencial, é necessário que a criança já seja capaz de subordinar a sua atividade sensório-motriz a formas desprovidas de realidade sensível, segundo Wallon (1945, p. 218). Não há mais um acontecimento presente; a ordem/seqüência deve ser realizada mentalmente.

A representação não é apenas uma sucessão de imagens da cena, mas uma transformação contínua (BIPOLAR) de estruturas que intentam a unificação da impressão do binômio



Uma imagem sensível é o primeiro degrau do **símbolo** e tende para a linguagem. Para Wallon (1986c), **a linguagem é o instrumento mais sistematizado e mais expeditivo do pensamento**. Manipula não as coisas, mas, sim, os símbolos, ou as coisas através dos símbolos.

Imitação e Representação são atividades de planos distintos, como se verá mais à frente, neste tópico. A imitação é do plano motor. Já a representação é do plano mental, das imagens, dos símbolos. Elas entram em conflito, mas têm condições comuns que se devem às suas origens e à similaridade de seus papéis, de suas funções. Tanto a imitação como a representação são aptidões plásticas que se modelam a si mesmas.

Wallon (1986c, p. 84) supõe que a função de representação começa a formular-se por meio da imitação. Os movimentos – que são automáticos e espontâneos, de início, em respostas a situações imediatas – transformam-se em movimentos que contêm traços de uma representação incipiente, que ainda não pode *“traduzir-se em imagens ou explicitar traços que deveriam compô-la”*.

Para Wallon (1968c, p. 92), a imitação tem características contraditórias e isso fez com que ela sofresse dificuldades de enfrentamento ao seu estudo e à valorização de sua importância na evolução psíquica. *“A imitação se inscreve entre dois termos contrários: fusão, alienação de si mesmo na coisa, ou ‘participação’ no objeto e desdobramento entre o ato a ser executado e o modelo”*.

Wallon não concordou com a idéia de “imitação interior”, que foi proposta por alguns autores, porque isso seria colocar a imitação num plano instintivo, fora dos gestos aparentes, das ocasiões presentes. Para ele, o próprio ser humano não é uma fonte imediata primitiva de conhecimentos, com intuições para as situações exteriores, mas principia a vida em imersão e confusão

completa no seu meio ambiente, através de sua sensibilidade. Nessa fusão com o ambiente é que Wallon (1968c, p. 93) vê o ser humano iniciar sua vida e suas experiências:

E é desse primeiro amálgama que deverá extrair o necessário para tomar consciência do seu eu e para opô-lo ao que, simultaneamente, lhe pareça pertencer àquilo que não é ele mesmo. Mas esta divisão não se fará sem que ele deixe nas coisas um resíduo de impressões subjetivas e sem que, deste modo, as faça existir à sua imagem.

FUNÇÃO TÔNICA

De acordo com Wallon (1986c), quem prepara o movimento é a percepção de uma atitude, de uma postura. E daí vem o seu conceito de “*função tônica*”, para explicar que a percepção de um gesto, ou atitude, ou de um espetáculo, **não sendo passiva**, gera um movimento, mesmo que não aparente, mas que transforma a musculatura com uma contração, que, apesar de não a fazer encolher mudando de forma (e posição) externamente, lhe empresta uma consistência e uma diminuição de resistência à mudança de estado. Essa é a função tônica do movimento.

Pela fisiologia, Wallon explica que o “*tono*” é uma função complexa, podendo ser oriunda de vários centros e que acompanha o movimento apoiando-o, proporcionando o equilíbrio muscular no jogo de resistências para a manutenção de cada gesto, de cada postura, de cada movimento. O tono distribui-se pelo corpo todo e prepara a seqüência do movimento, faz a manutenção de seu início em potencial, e dá o suporte a cada fase do ato, quando o movimento está ocorrendo.

O tono muscular é que toma lugar da ação também quando se dá a imobilidade, que, por sua vez, pode estar cheia de tensões e contrações na sua

manutenção e na preparação de um movimento que está por acontecer. Por exemplo: quando um corredor está a ponto de dar a largada na competição.

O deslocamento em si constituirá a “*função clônica*” do movimento, segundo Wallon.

A acomodação muscular do estado de preparação a um movimento é a parte que está em íntima relação com o aparelho perceptivo que também está coligado com o objetivo da ação (o sinal da largada, por exemplo).

É na função tônica do movimento que Wallon vê a fusão entre os pólos – o sensorial e o motor – de uma atividade. Ela une plasticidade, armazena energia e tem a propriedade de poder estacionar um gesto ao mesmo tempo em que o pode ativar, regulando-o com o que as estruturas perceptivas estão captando.

Assim, Wallon (1986c, p. 94) confirma o que outros autores relataram: que o ser humano tem

uma tendência natural e instintiva de copiar o outro, de experimentar e de atribuir-se os sentimentos do outro. Essa projeção de si no outro, ou melhor, do outro em si, - que recebeu o nome de *Einfühlung* – teria como consequência automática, as atitudes ou gestos que corresponderiam aos sentimentos cada vez que não fossem inibidos por uma força contrária. Desta forma, o fato primitivo seria o movimento ligado à intuição íntima.

Wallon (1986c, p. 95) completa que a fusão do espectador ante um espetáculo cativante é uma combinação entre a sensibilidade e o movimento, numa atitude em que a preparação ao ato e a espera (o pré movimento e pré percepção) são simultâneos e alternam-se. Ora pode prevalecer um estado, ora outro (ou movimento ou percepção).

Ele dá, então, dois exemplos:

- movimento – o de um animal sobre sua presa, tendo que modificar seu repertório de movimentos excitados, e

- sensibilidade – o de um espectador assistindo a um espetáculo envolvente, executando, na sua imobilidade aparente, gestos e intenções de correção, ajuda, complementaridade, onde o sujeito é co-participante e espectador. Apesar de espectador, o movimento está sempre em latência, a qualquer mínima discordância ou necessidade de complementação entre o gesto real do outro e as atitudes que suscita no sujeito assistente.

É nessa atividade postural, sempre presente, que se origina a imitação. Ele ressalta que a criança não é passiva ao assistir ou ouvir, que o efeito não se resume ao cérebro, mas, que tudo fica também impregnado no seu sistema perceptivo motor e pode, a qualquer momento, manifestar-se repentinamente.

Quanto mais tempo demorar em acontecer a reprodução, mais eficiente terá sido a aprendizagem “muda”, a impregnação muscular que originou o novo gesto. E Wallon dá exemplos de tempos de incubação variados (que tanto podem ser dias, semanas ou meses), nas diversas idades.

Ele cita o autor Stern, que afirmou que o que impregnou a criança pode suplantar amplamente o que ela já é capaz de reproduzir presentemente. Exemplo disso, para eles, é o fato de a criança compreender muito mais palavras do que as que já sabe repetir a certo momento. Analogamente, Wallon (1986c, p. 96) coloca que a imitação também se adianta à representação. A imitação iniciadora não é, então, uma imitação literal:

Ela não é a cópia, traço por traço, do modelo cuja imagem estaria atualmente presente aos olhos ou ao espírito. Ela adianta-se à representação, é um ajustamento dos gestos a um protótipo que não é uma figura, mas uma necessidade latente, proveniente de impressões geralmente múltiplas em sua origem, que se fundem conjuntamente no aparelho em que elas se insinuariam como o estímulo de um esboço continuamente confirmado e retificado. A resultante destas impressões é única. Mas é ainda apenas um poder concreto e latente, que só será revelado a si mesmo pelo ato que se reproduz. Não se trata, ainda, de uma representação.

Wallon (1986c) coloca que os gestos não conseguiriam aparecer a partir de impressões visuais ou auditivas se não fosse pela intermediação da função tônica ou postural, que faz a relação entre percepção e movimento. As percepções, para ele, se concretizam no sistema motor, em virtude de as *reações circulares*⁶⁶ já terem feito uma preparação prévia no sistema, com aprendizados que agora serão úteis e comporão os movimentos imitados.

Para ele, é somente, mais ou menos, aos dois anos que a criança conta com esquema corporal completo e conexões mais amplas e variadas entre suas impressões exteroceptivas (campo sensorial) e as posturais (proprioceptivas). É nessa idade, ele explica, que a criança domina melhor seus movimentos e seu corpo, fazendo-o instrumento divertido pela imitação do que se realiza em seu ambiente.

A imitação torna-se, então, um dos instrumentos do comportamento. Personalizando-se lentamente ela vai intencionalizando as ações e o que era inicialmente “*interesse imediato*” por simpatia, passa a ser imitação raciocinada, refletida, diferida, de modo que, aos seis anos, a criança já imita para obter afeto, recompensas.

Wallon assume a nomenclatura de Koffka, para quem a primeira fase da imitação é a “*espontânea*” e a outra é denominada “*inteligente*”. Na imitação espontânea o sujeito é como que tomado pelo ato imitativo, pois o modelo se impõe e ele confunde-se com a imitação, numa íntima relação em que não há possibilidade de oposição, de escolha. Ele procura encontrar um acordo motor com a percepção que o sensibilizou. Wallon (1986c) apóia-se em Koffka, em sua teoria da forma (ou “*da Gestalt*”) para o entendimento dessa relação íntima,

⁶⁶ Reações Circulares = aprendizagens funcionais que se dão na criança de mais ou menos dois anos para apropriação de gestos, etc. [Podem ser tomadas, segundo Wallon \(1986c, p. 89\) como parte dos exercícios sensório motores, através dos quais os gestos se ajustam gradualmente ao efeito sensorial produzido, auxiliando a identificação das suas sutilidades.](#)

impositiva e concomitante entre gesto (movimento) e percepção (sensória). A Gestalt explica que a percepção ou compreensão da realidade (no caso das ações) não depende dos elementos, dos detalhes, mas que é a estrutura (“lei da boa organização”)⁶⁷ que determina a natureza do conjunto. E que essa forma de funcionamento pode estender-se para outros domínios da ação. É assim que dentro dessa maneira integrada/sistêmica de compreender o fenômeno,

uma estrutura perceptiva pode e deve ter seus equivalentes motores, ou melhor, os elementos motores que ela implica exige serem eles próprios incorporados a uma estrutura semelhante, mas feita de movimentos. Toda percepção tende assim, a realizar-se no plano motor. A imitação espontânea é a realização de uma coincidência entre uma estrutura perceptiva e a estrutura motora que lhe corresponde; é um modelo sensível que passa para o estado de movimento (WALLON, 1986c, p. 99).

Na imitação espontânea, para Wallon (1986c), o que existe, enfim, é uma complementação e equilíbrio recíprocos, não havendo, ainda, oposição. No entanto, as dificuldades nas tentativas de realização do ato motor, sugerido pela percepção, podem ocasionar que os desacordos e hesitações delineiem o que pode ser, diferente do que deve ser, sem que isso, no entanto, seja ainda algo mais do que um objetivo procurando sua realização.

Wallon (1986c) também admite a explicação da imitação espontânea pela via natural, em que o ser vivo participa com as coisas pela percepção-gestual enquanto ainda não seja capaz de gestos e atividades diretamente modificadoras do meio.

Já na imitação inteligente, ele coloca a diferença básica: “*o modelo ao invés de impor-se, deixa-se escolher*”. É o “*querer*”, ou “*dever*” imitar que impera; e não mais o “*poder imitar*” (WALLON, 1986c, p. 99).

⁶⁷ Termo acrescentado pela pesquisadora.

Vasconcellos (1996) esclarece essa fase novamente centrípeta do desenvolvimento em que a criança se volta para si mesma na tarefa de conquistar e fazer-se notar como identidade. Nessa tentativa, coloca-se em oposição ao outro para diferenciar-se, às vezes, até de forma exagerada. É um período marcado por conflitos, crises de ciúme e longas argumentações, com o intuito de demarcar o significado que confere às coisas e a gradual conscientização de si, que se forma. Sob sofrimento, passa a adotar *“um ponto de vista exclusivo e unilateral: o seu, o de uma personalidade particular e constante, com uma perspectiva própria, situando os outros em relação a si mesma”* (WALLON, 1986d, p. 55).

Para Wallon (1986c), a imitação é integrante do desenvolvimento psíquico do ser, uma vez que lhe propicia a identificação e distinção entre seus atos, suas representações, ele mesmo, o outro, podendo tomá-lo como modelo ou não. O passo substancial para a vida mental da criança depende da transformação dos conjuntos perceptivo-motores de uma situação ou objeto em seus equivalentes simbólicos, imagéticos, que se articulam no tempo e se subdividem em seus vários elementos seqüenciais. A imitação evidencia os desdobramentos que fazem a cópia também ser oponente ao modelo, *“ao outro”* imitado.

A criança, que até então era dominada pelas relações com as pessoas ao seu redor, pode começar a fazer suas próprias escolhas, elegendo seus modelos a partir de motivos próprios, e não mais sendo tomada indistintamente pela imitação automática, espontânea, de tudo e de todos. *“É procurando ser semelhante ao modelo que a criança opõe-se à pessoa e terminará por distinguir-se também, do modelo”*, diz Wallon (1968c, pág. 101). Como é procurando ser semelhante ao modelo que a criança opõe-se à pessoa, ela se distingue então do que lhe foi modelo.

Wallon (1986c) recorre ao conceito de Claparède, que apela para o que chama de instinto de conformidade, para explicar a noção de semelhança, que é importante para o entendimento do fato de os indivíduos se assemelharem entre si. O conformismo, visto por Claparède, aproxima-se da noção de “*instinto gregário*”, mas também vê a distinção entre o indivíduo e seu grupo, entre conformidade e sentido de semelhança. E o que ajuda a transpor o intervalo entre esses opostos é a imitação, pois, para Wallon, simplesmente invocar “o *instinto*” é “não explicar”.

Diz este autor (1986c) que é do ajustamento entre os comportamentos que se origina a noção de semelhança ou “*conveniência recíproca*” e que a criança só começa a indicar semelhanças por meio de gestos ao se afirmar nela o sentimento de sua personalidade. Ele cita que assim ela passa a imitar o movimento dos cavalinhos no carrossel, fazendo movimentos verticais com sua mãozinha. Mais tarde, também mostra a rotação da ciranda de cavalinhos, com sua mão girando.

Para Wallon (1986c), esses gestos imitativos não são mais meros movimentos de acompanhamento, mas são gestos descritivos na ausência da coisa. Ele esclarece que há diferença entre indicar semelhança e reconhecê-la. Ela pode reconhecer objetos ou pessoas numa foto, por exemplo, desde antes de dois anos, mas, imaginar uma semelhança é muito mais difícil e é só a partir dos três anos que a criança diz que seus rabiscos no papel são isso ou aquilo (e um risco tanto pode “*ser*” um macaco como um homem). É assim que se realiza o desdobramento entre a coisa real e o que deverá representá-la ou com o que se assemelha melhor a ela. A distância entre o objeto e a criação de sua imagem é longa, de progresso lento, e, inicialmente, a criança contenta-se com afinidades que nem são semelhanças autênticas ainda.

A representação é uma atividade de que a imitação é um prelúdio, mas, depois, a representação inibe a atividade de imitação.

A imitação diferencia-se claramente da ecopraxia porque esta é simples apelo sucessivo de gestos, com suas impressões correspondentes, como se viu, e aquela é o registro de uma cena em sua totalidade, que permite sua reprodução como ato inteiro e não simplesmente de partes, de elementos justapostos em seqüência.

Quando um período de incubação precede a reprodução, a imitação aproxima-se da representação, em primeiro lugar, pelo fato de que, por manifestar-se muito tempo após o espetáculo original, exige um modelo íntimo que se tornou completamente independente das próprias influências de onde ela procede. Em segundo lugar, porque ela não pode realizar-se de outra forma, a não ser pela formulação íntima e latente de impressões diversas e freqüentemente dispersas no tempo e pela sua redução, numa espécie de resultante única (WALLON, 1968c, p.103).

Wallon continua a exposição sobre sua compreensão desse processo dizendo que todo ato de representação deve ser simples, de apreensão imediata. Assim, também toda imagem e toda idéia devem poder concentrar múltiplas impressões num momento único da consciência. No pensamento, um conjunto de experiências amorfas forma uma unidade na consciência. Imagens ou idéias correspondem a complexidades variadas que se simplificam e são apreendidas pela consciência como um todo, no instante do momento atual.

O que a intuição mental faz, então, é reunir, o que estava disperso, em uma representação concreta ou abstrata das coisas em desenvolvimentos virtuais, de estado mais ou menos denso, porém, sempre simples e único. E é assim que se dá, também, a fase de registro da imitação em Wallon: as cenas que impressionam a atenção da criança passam por uma necessidade e poder de reproduzi-las, que faz a redução de sua multiplicidade de detalhes, de repetições, à sua simplicidade.

A diferença básica para Wallon (1968c) entre a imitação e a representação é que essa se impõe à consciência como pronta, definitiva e completa, no momento único em que ocorre, e a imitação se desenrola no tempo da sucessão de atos que reproduzem a seqüência percebida. Mas, durante a imitação *“a volta à sucessão não é tão simples como poderia parecer, e a representação não escapa tanto quanto parece à necessidade de um retorno ao sucessivo”* (Wallon, 1968c, p. 104).

Então em que elas se opõem?

No fato de concorrerem; de uma ser excludente da outra.

Entre os adultos, a imitação aparece com maior freqüência entre os de menor inteligência. Wallon (1986c, p. 104) cita que na criança a imitação é muito mais imediata do que no adulto, pois as impressões dirigem sua excitação aos gestos, porque não podem se aplicar às operações puras mentais e, assim, elas se efetuam em reações exteriores, quer em curto ou em longo prazo. *“É assim que a própria imitação tem seus graus: ou é imediata e fragmentária, ou reúne e organiza os elementos de uma conduta feita de peripécias múltiplas, no decurso de uma incubação prolongada”*.

No percurso de transformação do ato em pensamento, Wallon (1986c, p. 104) identifica um último problema do alcançar a representação mental: assim como as impressões de uma cena podem ser integradas na simplicidade de uma imagem também há que fazer o caminho inverso para representar – resolvendo-se em suas frações sucessivas, retornando ao período de duração. E essa etapa é um retrocesso além da aparência material da cena registrada. *“À medida que há um modelo, há um conjunto, isto é, algo de organizado e de indivisível. A ligação recíproca das partes e sua ligação ao todo tornam difícil reencontrar a parte que estimulará o desenvolvimento correto das outras.”*

Na visão walloniana, a imitação tem, portanto, que fragmentar a impressão global que registrou em seus termos sucessivos. O período de incubação pode, justamente, se prolongar devido a fracassos nessas tentativas. É que a ordem e organização dessas etapas no tempo e no espaço podem se alterar, atrapalhar, misturar, bloquear-se, etc.

O êxito de uma imitação só se obtém no momento em que o ato se torna capaz de resolver-se em frações provisórias e de articular-se em gestos que tenham, cada um, sua topografia e seu momento, sem deixar esquecer, durante sua realização, sua totalidade, seu futuro (WALLON, 1968c, p. 105).

Mesmo na imitação espontânea, em que o modelo está presente no mesmo campo sensorial, a comparação (e o conseqüente sucesso da imitação) se deve a um desdobramento, e é complexo, envolve esforços entre a *execução* e o *controle*, *entre a parte e o todo*. Ainda que o modelo esteja à vista, a transcrição do ato exige imaginação, uma transposição mental, uma comunicação constante entre o todo e cada detalhe apresentado no momento. O traçado, “*traço por traço*”, não resolveria essa cópia com sucesso, porque não conduziria fielmente ao modelo, mas o deturparia em incoerências e desproporções. É o resultado final, o conjunto como um todo, que regula a execução de cada parte, a cada momento, obrigando o sujeito a não perder de vista a proporção, a posição, o design geral do desenho total, quando um detalhe se impusesse querendo delinear-se desconectado da regulação todo-parte do conjunto.

Portanto, Wallon (1968c, p. 105) vê que o ato visível, ao ser “copiado”, exige um poder mental de “*intuição, de previsão e de distribuição que opõe o meio ideal no qual não se desenhavam as relações a serem efetuadas, ao espaço empírico do gesto*”.

Não é só uma fragmentação em sucessão de imagens, mas é uma transformação de estruturas que procura integrar a impressão do modelo e da cópia. *“A operação é complexa e como que bipolar. Ela exige que o sujeito saiba subordinar sua atividade sensório - motora a formas desprovidas de realidade sensível. A representação está aí em potencial”* (WALLON, 1968, p. 105).

Assim Wallon (1968) vê a objetividade despertar na criança. A representação é o campo para onde se dirigem as impressões da criança. Ela se delimita somente pelas suas relações com o conjunto das representações e seu desenvolvimento se dá somente por comparação e oposição. Ele entende que no pensamento a ordem não é dada pela impressão empírica, mas que deve ser no mental que o pensamento deve poder analisar-se, detalhar-se, tornar-se discursivo para poder sobreviver, ser utilizado. Não se trata de *“estados desenvolvendo-se na consciência como se fossem um filme, mas de uma ordem abstrata sobrepondo-se à sucessão empírica e da qual o espírito deverá dispor em face das contingências”* (WALLON, 1986c, p.106).

As relações entre as representações só são possíveis pelo seu retorno inverso, na duração, quando as mesmas dificuldades da imitação aparecem: a sucessão dos termos precisando ser ordenados e colocados em sua correta seqüência, por dissociação e destacamentos. Wallon destaca a importância da linguagem como o elemento mais decisivo na formação do pensamento. E a linguagem, por sua vez, deriva-se da denominação das imagens sensíveis, simbólicas que compõe a representação. O pensamento lida não com as coisas, mas, sim, com símbolos ou com as coisas por meio dos símbolos.

A imagem sensível é um dos elementos constituintes da representação; o outro é a linguagem. As imagens são o primeiro patamar dos símbolos, elas já se dirigem para a linguagem, que, por sua vez, é o instrumento mais bem sistematizado e mais expeditivo do pensamento. Nas palavras de Wallon (1986c,

p. 55): “*ela manipula não as coisas, mas os símbolos, ou as coisas por meio dos símbolos*”. A criança, na medida em que usa a imitação diferida, para a construção de significados e como instrumento de expressão, vai formando o significado da linguagem. A linguagem expressiva acompanha a imitação, para superá-la na realização da representação. “*Sem ação motora ou verbal, falta à idéia o vigor necessário para se formar ou para se manter*” (WALLON, 1968c, p.189). A linguagem, ainda junto à ação, adquire caráter constitutivo nas crises de oposição, nos jogos de alternância e nas demais situações criadas pela criança, enquanto procura tomar consciência de si e busca significado próprio.

São as circunstâncias que agregam sentido às palavras. Elas traduzem o estado afetivo do sujeito, seu entusiasmo (WALLON, 1968c, p. 192).

No estado personalístico, a criança se liberta da aderência do pensamento ao objeto, ou seja, do realismo motor em que vivia (imitação). Tem como mediadora a fala e o uso do pronome possessivo meu/minha, para que suas idéias tenham o sentimento de propriedade das coisas durante a afirmação de si. Esse processo se constitui via oposição, negação e ridicularização das coisas do outro e da possibilidade de recriar as falas dele (VASCONCELLOS, 1996, p. 44).

Como se viu, a representação tem início na imitação, pois este recurso mediou a noção dos outros, dos objetos e de si. Também pela imitação da fala e argumentação dos outros, as atividades simbólicas próprias se desenvolvem. Porém, a representação precisa se desvencilhar da imitação para poder emergir como representação do real (DANTAS⁶⁸, apud VASCONCELLOS, 1996, p. 44).

⁶⁸ DANTAS, H. *A infância da razão*. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

Wallon (1986, p. 106) diz: *“É graças a linguagem que as representações podem desenvolver suas relações e entrar na duração”*. A dificuldade que a criança tem com a linguagem vem do fato de ela ser detalhada no tempo. É a frase que representa uma unidade de sentido para a consciência. No entanto, a criança, de princípio, fala apenas por palavras, simples, de uma sílaba só, mas que em verdade significam *“palavras-frases”*. Isso indica que o que a criança pretende expressar não chega a se concretizar em seus termos sucessivos.

Wallon cita Oscar Bloch que faz referência ao importante momento em que a criança consegue juntar duas palavras como sendo um marco a partir do qual ela começará a *“construir proposições de termos múltiplos”*. É a partir disso que Wallon (1986, p. 106) cita que a criança estará *“apta a captar as relações entre suas representações, e por intermédio destas, entre as coisas que consegue apreender”*.

Apesar das diferenças de planos em que a representação e a imitação se desenrolam (simbólico/das imagens X motor/sensório), e de seus conflitos, elas compartilham condições comuns, pela sua origem e similaridade de seus papéis.

Ambas desenvolvem-se em oposição às reações modificadoras do meio, que são a consequência direta das excitações exteriores e dos apetites, como uma aptidão plástica de modelar-se a si próprio a partir do modelo das coisas. Esta é a fase essencial de ambas. Os gestos ou os símbolos que sucedem são, na verdade retorno ao mundo exterior e ao movimento, mas recebem dela a significação (WALLON, 1986c, p.107).

De modo que em Wallon, tanto a representação como a imitação são a redução de impressões que se encontram esparsas numa forma única, atemporal. Em ambas a *“intuição global”* deve resolver-se em seus termos sucessivos. Uma em um sentido, outra ao seu inverso, em recíprocas relações entre o plano motor e o mental dos símbolos e das imagens.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO

ESTE CAPÍTULO FOI RETIRADO POR SOLICITAÇÃO DA AUTORA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Capítulo 2 deste trabalho foi apresentada a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, focando-se o papel da imitação na educação e no desenvolvimento infantil. No Capítulo 3 foi sintetizada a explicação walloniana sobre a participação do processo imitativo na ontogênese da criança. A seguir foram discutidos alguns pontos convergentes e divergentes entre essas duas concepções quanto ao processo imitativo. No presente Capítulo procura-se identificar possíveis repercussões dessas teorias para a prática pedagógica infantil na atualidade.

Apesar de ser por vias epistemológicas tão distintas, que lhes inspiraram, diferentemente, nas polaridades materialista–espiritualista, todos os autores estudados 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.

Em termos da aplicabilidade da teoria walloniana para a Educação Infantil, ao se perguntar para qual direção ela apontaria, percebe-se que seria para uma prática pedagógica muito afinada ao que se observa nos indicativos metodológicos de Steiner para crianças até sete anos (obviamente sem que, no entanto, Wallon tenha incluído em suas análises observações de caráter religioso-espiritual, tão freqüentes e embaadoras dos autores antroposóficos).

Werebe (WEREBE e NADEL, 1986) expõe que o trabalho de Wallon é enaltecido por pesquisas atuais da educação, feitas em creches, porque confirmam as idéias wallonianas, demonstrando que desde muito cedo, entre as crianças, acontecem interações sociais ricas e variadas. Ela defende que essas relações são mais livres e mais facultativas que as que podem ocorrer na família, porque dá a criança o direito de escolha de seus pares de brincadeira e de interromper as ligações quando desejar. São, portanto, as preferências intrínsecas da criança que determinam a escolha de suas amigas e o momento de suas interrupções. Além disso, o lugar que ela ocupa no grupo também vem de seu comportamento próprio.

Tanto a linha psicológica walloniana como a Antroposofia recomendam que as instituições de Educação Infantil sejam espaços de socialização, de ricas vivências educacionais e de desenvolvimento e não “de instrução – adestramento”, por memorização precoce de conteúdos, iniciação à escrita e letramento, aos raciocínios lógico-matemáticos, etc., como se fossem uma antesala e intróito ao ensino fundamental.

Observou-se, ao longo desta investigação, que a tarefa de educar está presente também nas reflexões de autores wallonianos. O repertório de reações e atividades possíveis em cada faixa de desenvolvimento é o guia para uma proposta educativa que sensibiliza a criança no seu ambiente.

Wallon e autores pós wallonianos confirmam que a maturação biológica é imprescindível para que os aprendizados possam se dar e, nesse caso, a formação cerebral e nervosa do organismo é que determina o que a criança já pode alcançar e em que pode ou deve ser estimulada, de que forma, etc.

A par das razões espirituais, Steiner e autores antroposóficos também se baseiam na decorrente maturação biológica do ser humano para afirmar que é somente após os sete anos que a parte emocional e física da criança “fica pronta” para os processos de pensamento, de memorização voluntária, etc., pois, só nessa época da troca dos dentes, as forças que estavam mobilizadas na formação básica dos órgãos internos (cérebro, sistema nervoso e também da coroa dentária) se liberam para a atividade mental abstrata. É a vitalidade (corpo etérico vital) que se externaliza e, liberando-se, deixa as energias, que antes empregava no interior dos processos orgânicos, à disposição do aprendizado, do pensar, do memorizar; trazendo à criança vontade de “querer saber”. Pela Antroposofia, a troca dos dentes é o momento adequado para se iniciar a alfabetização, as noções matemáticas, etc., pois, a criança, por consequência de seu desenvolvimento físico-anímico-espiritual, naturalmente adquire um profundo interesse por aprender. A maturação biológica é tida como fator importante nessa concepção de ensino, e também a maturação anímica, pois a etapa que antecede à troca dos dentes é uma fase de muita instabilidade emocional.

Por isso, na Waldorf, o ensinar e o educar adquirem funções terapêuticas na vida infantil, porque se busca uma adequação entre o fazer didático-pedagógico e as reais necessidades da criança em todas as suas dimensões humanas: espiritual-mental; anímica- emocional; e física-corpórea.

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.

Wallon também confere fundamental importância aos processos sociais porque o ser humano, de acordo com sua concepção, se constitui na interação com o outro, parceiro da espécie.

Carvalho e Lordelo (2002) mencionam que em sociedades altamente tecnologizadas, como a nossa atual, em que um longo período de escolarização faz parte da formação do indivíduo para que ele venha a ser capaz de atuar nessa sociedade altamente individualista, a presença e disponibilidade de adultos responsivos é determinante para seu sucesso e formação de competências. Lordelo, Carvalho e Koller (2002) também dizem, no mesmo livro, que o desenvolvimento não é pré-determinado, mas imprevisível, decorrente de grande variedade de fatores e processos que ocorrem em relações e interações dinâmicas, quer devido ao indivíduo em si, desde sua concepção, até a questões macro-culturais dos grupos humanos onde a ontogênese se dá. Elas explicam que a razão de terem feito as pesquisas sobre desenvolvimento infantil em vários ambientes e contextos sócio-culturais no Brasil, que inspiram alguns pontos dessas considerações finais, foi contribuir para a relativização de conceitos sobre *“qual ambiente é mais adequado para o desenvolvimento”*, no sentido de contrastar e comparar com o modelo “padrão” de família nuclear urbana contemporânea. Um dos aspectos que justificam que se reporte às pesquisas por elas citadas é o fato de elas reconhecerem que a ausência de atenção adulta pode representar riscos para o desenvolvimento, quer para os fenômenos bio-psicológicos quer na obtenção de resultados socialmente esperados, da mesma forma que se defende na Antroposofia.

No texto em que analisam a diferença de inserção no mundo adulto entre crianças de sociedades coletivistas e pré-industriais com a urbana atual, Carvalho e Lordelo (2002) falam que, ainda que em creches a criança não tenha a atenção especial e completa de um adulto e que as relações em seu núcleo familiar possam não ser equiparáveis qualitativamente ao que supostamente se considere desejável, a criança pode ter nessas instituições a condição de *“pertencimento”* e um espaço social que pode ser facilitador da construção de sua identidade. Nos dois primeiros contextos (coletivista e pré-industriais), a participação é gradativa e as competências são adquiridas por vivências diretas no mundo adulto ou pela observação das práticas produtivas. (E nesse caso, elas citam o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*⁷⁶, de Vygotsky, como sendo importante para explicar a aprendizagem contextualizada do mundo dos adultos).

Já na sociedade urbana atual, dizem elas, a inserção é contrastante. Não é lenta e gradual, mas, se dá abrupta e indiretamente através da graduação no ensino formal e *“treinamento em competências genéricas”*. Elas crescem, no entanto, que, durante o longo período de formação, a criança das classes favorecidas tem acesso ao mundo adulto pelos meios de comunicação e, também, por interações sociais de seu ambiente imediato.

Essas autoras defendem que idealmente um contexto de desenvolvimento adequado é o que oferece, ao lado de boa qualidade de vida na infância, *“uma inserção satisfatória no mundo adulto”* (CARVALHO e LORDELO, 2002, p. 244) e que isso depende do modo de vida da coletividade de onde se origina a criança. Ou seja, na formação da criança, seu contexto de desenvolvimento

⁷⁶ ZDP – Cf. nota nº 5, na Justificativa deste trabalho.

deveria ser coerente ao modo de vida da sociedade em que ela está inserida, onde se dará sua atuação.

Pode-se refletir comparativamente ao apresentado por Carvalho e Lordelo (2002), que é objetivo da Pedagogia Waldorf promover: a socialização entre criança – adulto e criança – crianças; a construção do “Eu”, com segurança emocional; a formação moral - espiritual; a realização de competências básicas aplicáveis à vida prática; etc. Por isso, desde a Educação Infantil, a criança interage socialmente com seus companheiros e com sua professora em tarefas e vínculos significativos, presenciando e participando dos ofícios da vida prática e do mundo de trabalho dos adultos no ambiente escolar infantil Waldorf, para que, **por imitação**, possa se realizar no aprendizado de relacionamentos sociais solidários, em habilidades e competências básicas úteis (por exemplo, através da marcenaria, pintura, culinária, modelagem, horticultura, jardinagem, bordados, costuras, confecção de utensílios, etc.).

Por estudos bibliográficos as autoras Lordelo, Carvalho e Koller (2002) apuraram evidências de que outra criança pode atuar como complementar nos papéis de adultos, formando, inclusive, parcerias mais eficazes no caso de construir conhecimentos partilhados, no desenvolvimento de habilidades sociais. Noutro artigo do mesmo livro, Carvalho (2002) também mostra revisão que fez na literatura, confirmando que crianças cuidam de outras crianças quando não há possibilidades de parcerias com adultos, como em orfanatos, por exemplo (embora ele também afirme que a outra criança não substitui o parceiro adulto, a não ser em situações extremas). A esse respeito, Carvalho e Lordelo (2002, p. 249) citam ainda o conhecido caso estudado por Ana Freud⁷⁷, de seis crianças sobreviventes de um campo de concentração, que, como não tiveram parceiros

⁷⁷ Freud S. Burlingham, D. *Infants without families: the case for and against residential nurseries*. New York: International Universities Press, 1944.

adultos estáveis e sob as circunstâncias estressantes que viveram, se ligaram umas às outras e desempenharam entre si os papéis de conforto, consolo e segurança, normalmente desempenhados por adultos nas parcerias de relacionamento com o mundo.

Essas autoras (2002, p. 249) também lembram que há diversos tipos de relacionamento adulto – criança, mas, que o papel primordial dele relaciona-se à estabilidade e à conseqüente vinculação significativa, que, ao ocorrer, marca positivamente o desenvolvimento, *“a construção da identidade, os processos de recorte e significação do mundo na vida cotidiana”*.

Quanto às relações entre criança – criança, elas afirmam, nesse texto, que uma convivência com pares de diferentes idades é mais enriquecedor para o desenvolvimento da criança e corroboram com a noção, atualmente prevalente na Psicologia, de que a criança é um agente ativo de seu próprio desenvolvimento. A partir da leitura desses autores, sintonizados com a etologia e a teoria interacionista walloniana, pode-se tecer relações com a insistência de Steiner para que as classes na Educação Infantil se formem com crianças de idades bem variadas: no Jardim de Infância se agrupam crianças de três a seis anos e meio; no Maternal de um ano e meio a três anos. Assim, as imitações têm repertório ampliado com as interações de criança – criança, o que pode enriquecer o desenvolvimento, as relações, os aprendizados, já que, imitando, os novos podem aprender dos mais experientes.

Essas colocações e outras indicações wallonianas e pós wallonianas investigadas neste trabalho se coadunam com orientações da Pedagogia Waldorf, no sentido de que a criança pequena precisa estabelecer vínculos afetivos significativos e estáveis, de cuidado, com poucas pessoas, no início de sua vida, para seu desenvolvimento integral saudável. Steiner acresce que essa é a melhor forma para cultivar a qualidade das futuras relações sociais da

pessoa, e que essa estreita convivência com o adulto contribui positivamente na formação da criança porque lhe transmite segurança e dá oportunidades de imitar todo seu gestual, principalmente inconscientemente, o que constitui rica fonte de aprendizado. Quando se refere a crianças institucionalizadas, Carvalho (2002, p. 19), comenta sobre a dificuldade de vínculos sadios entre adultos e crianças se estabelecerem, dada a alta rotatividade de pessoal nos ambientes institucionais de cuidado, creches, etc., além da relação muito elevada do número de crianças por adulto.

Ele cita Bussab⁷⁸, que estudou as dificuldades, no desenvolvimento da criança, decorrentes da ausência de estabilidade dos adultos em seu meio social, e afirma que, quando as relações com os adultos são muito instáveis, o desenvolvimento emocional, a construção da identidade e da autonomia e auto-estima na criança ficam comprometidos. Acrescentou que isso deixa a criança em situação de risco e vulnerabilidade (esclarece-se que seus dados foram coletados junto a crianças de orfanatos). Ele lembra, ainda, das pesquisas de Freud e Burlingham⁷⁹ e Makarenko⁸⁰ em que o sistema de cuidados e responsabilidade passou a ser *criança – criança*, quando o natural *adulto – criança* não conseguia se estabelecer na vida “atípica” daqueles infantes.

Aprofundando a relação dessa visão com a Antroposofia pode-se traçar outro paralelo, dada a preocupação sempre presente de Steiner de que crianças pequenas precisam da proteção, de um ambiente doméstico, familiar. Pelo menos até os três anos elas deveriam estar aos cuidados de pessoas familiares, estáveis. Em precisando serem colocadas em escolas, que as salas de

⁷⁸ BUSSAB, V. Da criança ao adulto – o que faz do ser humano o que ele é? Indeterminações entre natureza e experiência no desenvolvimento. In: CARVALHO, A. M. (Org.). *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999. p. 17-31.

⁷⁹ Freud, A.; Burlingham, D. *Meninos sem lar*. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura, 1960.

⁸⁰ Makarenko, A. *Poema Pedagógico*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986

maternais fossem, então, o mais próximas possíveis da estrutura de uma casa, com poucos alunos e uma professora diretamente responsável para todos os cuidados que necessitem. A FEWB (1999) recomenda 5 a 8 alunos por classe, em berçários e maternais, sem a presença de ajudantes e auxiliares.

Carvalho (2002) relata que nas crianças da instituição que observou há atrasos no andar e no falar e que isso, de certa forma, é suplantado, porque, a partir de quatro anos, elas desenvolvem-se mais livremente em coordenação motora ampla, por disporem de pátios, árvores, brinquedos fixos de recreação, areia, etc. Ele ainda afirma que quando crianças de diversas faixas etárias convivem mutuamente se geram possibilidades de umas serem suportivas e estimuladoras às outras. Ele viu como positivo, para o desenvolvimento das crianças desse orfanato observado, o fato de elas não terem muitas atividades estruturadas e de poderem recrear longa e livremente nos pátios, convivendo com crianças de ampla faixa etária: zero a seis anos. Ele observou que brincadeiras de faz-de-conta podiam emergir, pela presença dessas condições propícias. A socialização também era favorecida, porque as crianças podiam desenvolver suas habilidades de se relacionarem com pares de várias idades, em situações livres, bem diversificadas, exercitando sua comunicação, regulando suas emoções, etc. É esse relacionamento com seus companheiros que dá à criança institucionalizada a noção de *“pertencimento”* a um grupo e disso advém segurança emocional.

Faz-se o parêntese de incluir esses aspectos verificados nessa pesquisa de Carvalho (2002) nesta parte final da dissertação, com o objetivo de se comparar e se fundamentar, também por outros (e atuais) autores, as recomendações básicas de Steiner para a práxis Waldorf de Educação Infantil, no sentido de que crianças de várias idades convivam juntas, em atividades de livre brincar, em amplos pátios e em salas “ambiente”, para o benefício de seu

desenvolvimento; e, também, de que elas precisam de relacionamentos seguros, estáveis, contínuos, em rotina previsível, com poucos (mas atentos e carinhosos) adultos no seu dia a dia. Steiner prioriza, portanto, para a Educação Infantil, as relações constantes, afetivas, de referência, entre adulto-criança e o fortalecimento do sentimento solidário, com autonomia e responsabilidade, num intenso relacionamento social entre pares (em grupos mistos de idade).

Um dos problemas explanado no trabalho de Lordelo (2002) sobre crianças em creches é a separação precoce das suas *figuras primárias de apego*. É uma preocupação dos psicólogos interacionistas, que pesquisaram essas instituições, o dimensionamento dos impactos causados no futuro da criança pela interferência na formação do vínculo de apego com a mãe. No entanto, ela cita que há pesquisas demonstrando que a situação de creche pode ser favorável para as crianças com histórico de apego inseguro (em que elas não tiveram oportunidade de estabelecerem vínculos primários afetivos estáveis, significativos), porque pode propiciar formação de vínculos secundários se elas encontrarem situações com adultos constantes, responsáveis pelos seus cuidados – com atitudes responsivas e personalizadas – na instituição.

Inclui-se mais esses dados de pesquisas atuais nesta parte final da dissertação, com o intuito de se ressaltar a pertinência e atualidade de outra preocupação sempre presente na Educação Waldorf: a importância da formação das professoras e seu papel (consciente de ser modelo), como presença constante, atenta e carinhosa, nas classes de Educação Infantil.

A autora citada destaca como positivo o fato de na creche a criança ter mais possibilidades de contato social, uma vez que hoje famílias de filhos únicos são predominantes, na maioria com estilos de moradia limitantes da socialização. No entanto, ela observa que, como as creches no país têm a prática de separar as crianças em grupos por faixa etária, **pode o**

relacionamento muito simétrico resultante causar riscos para o desenvolvimento, privando a criança de se exercitar em papéis pró-sociais e complementares. A solução por ela apontada seria organizar os grupos de crianças com idades bem variadas. Evidencia-se que na Pedagogia Waldorf isso é observado exatamente por essas questões de aprendizado conjunto, trocas na construção de habilidades, sócio-interatividade, como já dito aqui e no Capítulo 2.

Outro problema apontado por Lordelo (2002) é o fato de crianças de creches desenvolverem maior responsividade aos seus pares de idade do que aos educadores, com diminuição da ascendência dos adultos sobre elas com dessensibilização a punições, e desvalorização do aspecto afetivo desses como figuras de referência, provedoras de recompensas, etc. A autora considera que isso representa riscos que podem ser sérios, por poderem afetar as interações sociais da criança e sua inserção na comunidade, aos valores vigentes e práticas culturais aceitas. Esses riscos para o desenvolvimento social e moral são mal conhecidos, por isso a dificuldade que se tem hoje de se sugerir práticas psico-pedagógicas equilibradoras. Mas, o trabalho de Lordelo (2002, p. 89) infere na direção de levantar hipóteses possíveis para organizar a rotina das creches, buscando *"modelos de educação que integrem as diferentes dimensões do desenvolvimento, privilegiando a formação de atitudes e valores, o desenvolvimento emocional e social"*.

Em concomitância a isso, são relevantes na Pedagogia Waldorf os objetivos voltados à formação de valores ético-morais desde as primeiras classes, pela prática diária de relações solidárias, com noções de responsabilidade social permeando a rotina, além de seu sistema cristão de educação ética-moral-religiosa (que se dá sem a adoção ou filiação a qualquer credo, religião específica ou sectarismos).

Essa autora relata deficiências de responsividade do adulto, nos ambientes de creche, causadoras de implicações, tais, como retardamento ou apatia no desenvolvimento cognitivo e na estruturação da personalidade da criança com históricos de baixa auto-estima e falta de controle sobre si. Recorrendo a sugestões de Schaffer⁸¹, ela fala de que no crescimento há funções psicológicas que dependem de experiências de envolvimento conjunto, com parceiros de competências assimétricas (adulto–criança ou criança–criança em díades com níveis diferentes de desenvolvimento) otimizadoras de interações sincrônicas. Assim, ela complementa que:

... as creches devem proporcionar a formação e manutenção de vínculos de apego, minimizar os efeitos negativos das experiências de separação e para tal a responsividade deve ser tema presente na hora do planejamento das experiências, de cuidado, o que ainda não se configura como prática no Brasil sendo também problemática pouco explorada na literatura (LORDELO, 2002, p. 93).

A esse respeito, são também concordantes as recomendações que Steiner deixou, para que a criança de primeira infância seja acolhida em ambientes não “frios”, vastos e abertos, mas, aconchegantes; réplicas de uma casa básica, compostos de: sala com nichos temáticos para o brincar (como se viu em detalhes no Capítulo 2, item 2.4, deste trabalho), banheiro, cozinha, e, ainda, com pátio, canteiros, areia e árvores, etc., onde poucos, mas atentos, carinhosos e constantes adultos são encarregados dos cuidados com a criança, que vem para a escola quase como se essa fosse a extensão de seu próprio lar, só que tendo ali muitos “*amiguinhos*” (que antigamente podiam ser os “*irmãozinhos*”) para brincar, além da figura principal: uma professora, profundamente comprometida com sua educação e com sua vida como um

⁸¹ SCHAFFER, H. R. Joint involvement episodes as context for development. In: MC.GURK, H. (Org.). *Childhood social development: contemporary perspectives*. Hove: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 99-129.

todo⁸². Autores antroposóficos recomendam que os ambientes de Educação Infantil sejam, portanto, similares a uma grande casa, de família numerosa, onde a professora procura olhar por todos com o esmero de uma mãe de muitos filhos enquanto se dedica a limpar, cozinhar, lavar, arrumar, etc., de modo a que seus alunos sintam-se cuidados, amparados, e possam ter referências para suas atividades, por lhe acompanhar os movimentos, as ações incessantes, que se alternam rotineiramente nas tarefas de manutenção da vida que preenchem o dia a dia escolar na Educação Infantil Waldorf.

Em oposição, Carvalho e Lordelo (2002) colocam que os ambientes de creche não podem ser réplicas das situações familiares, mas, também, afirmam que isso seria o ideal. E reconhecem em seus trabalhos que, apesar disso, os ambientes institucionais e de creches podem ser enriquecedores – se suficientemente responsivos – graças à possibilidade da participação de vários atores em formas de interação diferentes. A presente pesquisa mostra que ambientes Waldorf de Educação Infantil se esforçam nesse sentido. Assim, encontra-se nesse aspecto mais uma correspondência significativa entre a práxis pedagógica Waldorf e as indicações atuais da Psicologia e pós wallonianas, para a educação da criança pequena.

Wallon (assim como Steiner), apesar de reconhecer certas atitudes negativas de professores, nunca foi partidário do enfraquecimento do papel do mestre nem da diminuição da importância da escola, diz Werebe (WEREBE e NADEL, 1986, p. 25). Ela também cita que a escola é um meio importante na formação da criança porque só nele ela pode abstrair-se, libertar-se, já que o meio familiar, na sua compreensão, é *“inelutável”*; é necessário que a criança

⁸² *Aqui ressalta-se em parênteses que uma professora Waldorf visita cada criança na sua casa com sua família, periodicamente, a fim de estreitar laços e conhecer o ambiente físico, anímico, espiritual de *“seus alunos”*.

freqüente meios menos estruturados e menos carregados afetivamente. Ela diz que o meio familiar também é totalmente imposto à criança. Não há escolhas possíveis. E completa relatando que, para Wallon⁸³, a criança *“pertence à constelação familiar tanto quanto pertence a si mesma”*, e que o meio escolar é mais rico, diversificado, dando à criança a *“oportunidade de conviver com seus contemporâneos e com adultos que não possuem o mesmo ‘status’⁸⁴ que seus pais”*.

Para Werebe (WEREBE e NADEL, 1986) a criança pode viver na escola a experiência da solidariedade, que lhe permitirá aprender, pela interação social com seus pares, a *“defender-se”* contra as pressões e repressões do mundo dos adultos, da educação. Ela descreve que para Wallon os grupos infantis são indispensáveis à criança, tanto para sua aprendizagem social como também para a tomada de consciência da própria personalidade. *“A confrontação com os companheiros permite-lhes constatar que é uma entre outras crianças, e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas”*. Werebe (WEREBE e NADEL, 1986, p. 26) diferencia, ainda, as relações conflituosas – geradas pela competição, rivalidade, rejeições – do ambiente escolar daquelas vividas no ambiente familiar. Mas, observa que aquelas, às vezes, podem ser um prolongamento dessas, e que o mais importante na escola é que os educadores podem ter interferências positivas na organização da vida social escolar, devendo estes, no entanto, cuidar para não incorrerem nos erros da educação tradicional, que cuida dos alunos apenas individualmente, *“dificultando ou impedindo a expressão da sua sociabilidade, negligenciando ou reprimindo os grupos infantis”*. Nesse aspecto, Wallon faz uma importante observação para que os trabalhos em

⁸³ WALLON, H. La psychologie génétique. Bulletin de Psychologie, t. X, n. 1, 1956. Reedité em: *Enfance*, n. 3-4, 1959.

⁸⁴ Status – Entendeu-se o termo como “padrão relacional”.

equipe sejam adequadamente conduzidos na escola, para, verdadeiramente, favorecerem a sociabilidade infantil. Werebe fala da preocupação de Wallon com relação aos trabalhos em grupo para que eles não venham a trazer resultados exatamente contrários ao que se espera. Ou seja, para que não se permita desenvolver na classe o perigo da concorrência e do antagonismo coletivo, suscitando estados de dominação, em que os grupos que se mostram superiores passem a agir com autoritarismo, desprezo ou hostilidade em relação aos outros. Como já se disse, nota-se na Pedagogia Waldorf essa preocupação com a solidariedade e a cooperação nos relacionamentos no ambiente educacional.

Quando as funções psíquicas não encontram no meio escolar os elementos necessários para se desenvolverem e se expressarem, elas podem sofrer atrofias e retardos intelectuais e escolares. Isso particularmente aplica-se às crianças de meios sócio-culturais desfavorecidos, diz Werebe (WEREBE e NADEL, 1986). Para Wallon, a vida intelectual supõe a vida social, porque a criança está completamente envolvida em seu meio pelo ambiente intelectual, moral, e material, de modo que, segundo Werebe (WEREBE e NADEL, 1986), citando Wallon⁸⁵, “*ela é levada a adotar o sistema de pensamentos deste ambiente. A linguagem que recebe é o molde de seus pensamentos e dá estrutura a seus raciocínios*”. Exatamente assim como se nota em Steiner, Wallon se preocupa com que as crianças não sejam na escola apenas inculcadas pelo sistema de pensamento de adultos “*detentores da verdade e da sabedoria*”, porque ela reforça que é por sua capacidade de fazer contestações e exercer sua criatividade que as crianças precisam ser valorizadas. Logo, para Werebe (assim como também para Steiner), o processo educativo não é para formar “*indivíduos limitados, espíritos conservadores e rotineiros*”. Essa autora

⁸⁵ WALLON, H. *De l'acte à la pensée*. 5ª ed. Paris: Flammarion, 1942. Flammarion, 1972.

cita que Wallon⁸⁶ falou que “os indivíduos originais são os que sabem distinguir as inadequações entre os esquemas aceitos e a realidade” (WEREBE e NADEL, 1986, p. 27).

Ela faz uma crítica ao fato de o ensino tradicional organizar seu currículo em busca de atender objetivos educativos de longo prazo, ideologicamente, em vez de apoiar-se em princípios psicológicos. Na visão de Steiner, a crítica não se dirige apenas à ausência da consideração de questões anímicas-emocionais e espirituais, mas, também, à falta de uma preocupação com a aplicação prática, significativa, dos conteúdos e habilidades aprendidos na escola. Procura-se que tudo seja embebido de significação, sentido, e aplicabilidade prática na Educação Waldorf, unificando esse sistema com os ideais de linhas educacionais sócio-interacionistas.

Werebe (WEREBE e NADEL, 1986) apresenta que o ensino apoiado pelo modelo walloniano leva em consideração as necessidades primordiais da criança, seu comportamento e aquisições cognitivas nas diferentes idades e situações presentes. Por isso, ela esclarece que há a necessidade de conhecer os comportamentos predominantes de cada etapa de desenvolvimento e os objetivos da criança com eles, como também as suas prioridades adaptativas, para que se possa prevenir desastres escolares e malogros, melhor orientando a prática educativa. Nota-se essa preocupação também em Steiner (1986), desde seus primeiros escritos publicados sobre educação, em “A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual”, que data de 1907, e depois, quando das suas orientações para a construção do currículo Waldorf de Ensino (RICHTER, 2002).

Assim como Steiner defende enfaticamente a atividade própria da criança, sua autonomia e conseqüente responsabilização social, Werebe, (WEREBE e

⁸⁶ Idem.

NADEL, 1986, p. 28) inspirada em Nadel⁸⁷, coloca que é necessário que se respeite

o repertório comportamental da criança e seus propósitos, sem impor-lhes maneiras de agir e de pensar que não correspondem às suas necessidades e competências atuais e que só podem ser adequadamente assimiladas e utilizadas mais tarde. Quando as tarefas escolares não se adaptam à prática da criança, quando não se leva em conta suas necessidades e objetivos presentes, quando nunca se lhes permite a ‘escolha das armas’, as atividades escolares constituem um ‘funcionamento forçado e empobrecido, talvez mesmo uma função privada de objeto’. Segundo Wallon⁸⁸, a primeira oposição que ocorre na evolução intelectual da criança se dá justamente ‘entre as tarefas que o meio lhe propõe e suas aptidões atuais’.

Werebe (WEREBE e NADEL, 1986) lembra que é importante se ter em mente, para o ensino, que na criança a ligação entre a linguagem com os objetos e situações não é imediata. Às vezes, o conflito entre as coisas e as palavras pode se acentuar na época escolar, especialmente quando o ensino é muito abstrato e verbalista; desligado de uma realidade a que deveria corresponder. Ela afirma, ainda, que além do mais, para a criança, a atividade mental faz parte do contexto de sua atividade total. Mesmo as situações intelectuais são captadas pela criança como pessoais. Assim, ela não discerne muito bem o que é que vem dela daquilo que vem de outras pessoas. A autora lembra, também, que a teimosia da criança em fazer valer seu ponto de vista, ao contestar o que os outros dizem, é pela necessidade de afirmar sua personalidade.

Diz essa autora que Wallon fez uma ligação importante, para o ensino, entre as operações intelectuais e as relações sociais, e que se essa relação for estimulada na escola pode favorecer em duas vias: a instrução da criança e, também, o desenvolver de suas aptidões sociais. Werebe (WEREBE e NADEL, 1986) lembra que Wallon já havia sinalizado ser essa uma deficiência da

⁸⁷ NADEL, J. B. Rôle du milieu dans la conception wallonienne du développement: l'équilibre fonctionnel et la distinction entre fonction et activité. *Enfance*, 1979, Numéro Especial.

⁸⁸ WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. 3ª ed. Paris: PUF, 1963.

educação tradicional, pois, ela negligencia esse importante aspecto do relacionamento entre o intelectual e o social da criança.

Wallon (1949) sintetiza que até os três anos a análise da criança é difícil por introspecção e interpretações do adulto, sendo a observação um método importante de estudo. Mas, coloca a problemática da época de se chegar a algum acordo quanto às profundas diferenças psíquicas qualitativas entre adultos e crianças. Contrariamente a Piaget, Wallon (1949) acha que a criança não dá suas respostas e explicações aos fatos e fenômenos por ter nível mental determinado estritamente por sua idade, mas, sim, pelo que recebeu do seu meio, ou seja, **ele acredita que a criança faz um esforço assimilativo das técnicas que são utilizados ao seu redor – em atenção quase mimética, em alguns casos – e que são elas que determinarão a sua atividade própria, os seus temas.** O pensamento de Steiner também é afim ao de Wallon nesse particular. Esclarece-se ainda que, como técnica, Wallon engloba, desde a linguagem falada pelos seus pares ao seu redor à técnica embutida na fabricação dos objetos que lhe chegam às mãos, até os atos de que é alvo e a que assiste, colocando tudo isso como elementos que afetam a formação da criança, exatamente assim como Steiner defende em sua fundamentação pedagógica, pois, como se viu, autores antroposóficos também falam desse tipo de impregnação da criança pelo ambiente, em todos os seus níveis (físico/emocional/ mental).

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.

Encerram-se aqui essas considerações finais que, em conjunto com o exposto no Capítulo 4, possibilitam que se finalize este trabalho, porém, deixando uma porta entreaberta para a futura investigação das novas perguntas que surgirem, num convite ao aprofundamento da discussão entre as relações dessas duas teorias em suas contribuições para o entendimento da imitação e suas conseqüências para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEPPLI, Willi. *The Care and Development of the Human Senses*. Rudolf Steiner's work on the significance of the senses in education. Forest Row - UK: Steiner Schools Fellowship Publications, 1993. Trad: da 2ª ed. alemã, de 1967, de Velerie Frelich.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: WALLON, Henri. *Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

ARMSTRONG, A. & CASEMENT, C. *A criança e a máquina*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL. *Projeto Educacional Waldorf*. Disponível em: <http://www.monteazul.org.br/>. Acesso em: dezembro de 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. França: Edições 70, 1970.

BARRETO, L. M. Consulta sobre Alfabetização precoce. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de <menna@fisio.icb.usp.br>, pesquisador da área da Biociência em articulação com as Ciências Humanas – USP, “Luiz Menna-Barreto, em Outubro de 2003.

BERTALOT, L. *Criança Querida*. O dia a dia da alfabetização. São Paulo, SP: Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

BERTALOT, L. *Viver com Crianças*. Botucatu, SP: Instituto Elo, 2001.

BOS, A. *Desafios para uma Pedagogia Social*. São Paulo: Antroposófica, 1986.

In: PASSERINI, S. P. P. *O Fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias*. São Paulo, SP: Ed. Antroposófica, 1998.

BRANDÃO, Z. (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. v. 3. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, C. M. *A Canção da Inteiraza – Uma visão holística da Educação*. São Paulo, SP: Summus, 1995.

CARVALHO, A. M., HAMBURGER, Amélia Império, PEDROSA, Maria Isabel. Dados e Tirados: Teoria e Experiência na Pesquisa em Psicologia. XXIX *Reunião Anual de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. Campinas. Outubro, 1999.

CARVALHO, A. M. e LORDELO, E. da R. (Orgs.). Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento: Concluindo. In: *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento*. Capítulo 9. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2002.

CARVALHO, A. M. de A. Registro em Vídeo na Pesquisa em Psicologia: Reflexões a partir de Relatos de Experiências. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 12, número 3, 1996, p. 261-267. Set/ Dez.

CARVALHO, Alysson M. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In: *Infância Brasileira e Contextos de*

Desenvolvimento. Capítulo 2. São Paulo; Casa do Psicólogo; Salvador, BA; Universidade Federal da Bahia, 2002.

COELHO, M. *Avaliação Neurológica Infantil nas Ações Primárias de Saúde*. São Paulo: Rio Grande do Sul: Rio de Janeiro: Atheneo, 1999.

COELHO, Ma. Teresa Falcão e PEDROSA, Ma. Isabel. Faz-de-Conta: Construção e Compartilhamento. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. *A Criança e seu Desenvolvimento*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

CRAEMER, Ute. *A Questão Social*. . São Paulo, SP: Associação Comunitária Monte Azul, 1989.

_____. *Crianças Entre Luz e Sombras*. São Paulo, SP: Associação Comunitária Monte Azul, 2000.

_____. *Conhecendo a Trimembração do Organismo Social*. São Paulo, SP: Associação Comunitária Monte Azul, 2002.

CURSO BRASIL. Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf. Apoio Fundação Macedo e Associação Beneficiente Tobias. Fortaleza, CE; Florianópolis, SC. *Aulas* em Curso intensivo de 10 dias, período integral. Jan/Abr/Jul/Out/Dez. 2000–2003.

DANCY, R. B. *You are your childs first teacher*. Berkeley, CA-USA: Celestialarts, 2000. p. 163-195.

DANTAS, H. *A infância da razão*. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

_____. Afetividade e Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In *Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992. p. 75- 98.

DIAS, L. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo, SP: Antroposófica, 2001.

ECKERMAN, Carol and PEDROSA, M. Isabel. *Sharing means: How Infants construct joint action from movement, space and objects*. Duke University and UFPE (prelo).

EDELMANN, Claude; ROYER, Pierre e MINKOWSKI, Alexandre. *O nascimento do cérebro – Dez milhões de galáxias (dix millioards du galaxies)*. Centro de Neonatologia de Port Royal. Charlet Records. 1 fita cassete VHS/NTSC (50 min), estéreo.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. *Proposta para Educação Infantil*. São Paulo, SP, 1999.

FERREIRA, R. A. *A pesquisa Científica nas Ciências Sociais*. Recife: Universitária da UFPE, 1998. 160 p.

FONSECA, V. da. *Aprender a Aprender*. A Educabilidade Cognitiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.341.

FOSTER, N. Circle in the Kindergarten. Acorn Hill Children's Center. In: *An overview of the Waldorf Kindergarten*. Vol. One. Silver Spring, Md: Publication of the Waldorf Kindergarten Association, 1993.

FOSTER, N. Circle in the Kindergarten. Acorn Hill Children's Center, Silver Spring, Md. In: "An overview of the Waldorf Kindergarten". Vol. One. Publication of the Waldorf Kindergarten Association, EUA, 1993.

FRANKL, V. E. *Holística, Uma Mutação de Consciência* de Roberto Crema.

Disponível em: <http://www.unipaz.com.br/Holistica.html>. Acesso em: 31 de outubro de 1999. Vou procurar ver mas não estou conseguindo

GALVÃO, I. (1996) *Henry Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 69-76.

_____. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: *Cadernos Idéias, construtivismo em revista*. São Paulo: F.D.E., 1993.

GALVÃO, Izabel. A questão do Movimento no cotidiano de uma Pré-escola. (Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP). *Cadernos de Pesquisa*, número 98, ago./1996, São Paulo, p.37-49.

GARDNER, Howard et al. *A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil – Atividades Iniciais de Aprendizagem*. v. 2. São Paulo, SP: Artmed, 2001.

GOBEL, W. e GLÖCKLER, Michaela. *Consultório Pediátrico*. 3ª. ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 2002. Capítulo: Educação para a Liberdade.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, vol. 16, São Paulo: Nova Cultural, 1998. p. 3863. Original: 1995.

GREUEL, Marcelo da Veiga. Holismo e Pedagogia. *Revista Chão e Gente*. nov./1996, São Paulo, SP: Instituto de Economia Associativa. p.18-22.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária. GUIA DA ESCOLA CIDADÃ*. v. 3. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire/ Cortez, 1999.

HAAR, Michel. *A obra de arte*. Trad. Maria Helena Kúhner. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HEYDEBRAND, C. *A Natureza Anímica da Criança*. 3ª ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 1996.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário Aurélio*. 1ª ed. 15ª impressão. São Paulo, SP: Nova Fronteira, 1998.

IGNÁCIO, R. K. Criança Querida. O dia a dia nas Creches e Jardins de Infância. Associação Comunitária Monte Azul. *Projeto* financiado pela Unesco – Japão. São Paulo, SP, 1993 –1995 - 2001.

KÖNIG, K. *Os três primeiros anos da criança*. 3ª ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 1997.

KRANICH, E. M. Educação na primeira infância: sua importância para a vida, mais tarde. *Revista Erziehungskunst*. Edição especial. Stuttgart: Freies Geistesleben, 1992.

KÜGELGEM, H. von. *A Educação Waldorf*. Aspectos da Prática Pedagógica. 2ª ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 1998.

LANZ, R. *Noções Básicas de Antroposofia*. São Paulo, SP: Antroposófica, 1998.

_____. *A Pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano*. 1ª ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 1979.

_____. *A Pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano*. 6ª ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 1998.

LIEVEGOED, B. *Desvendando o Crescimento*. As fases evolutivas da Infância e da Adolescência. 3ª ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo, SP: Antroposófica, 2001.

_____. *Fases da Vida*. Crises e desenvolvimento da individualidade. 5ª. ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 1999..

LORDELO, E. R; CARVALHO, A. M. A, e KOHLER, S. H (Orgs.). *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento*. 1ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: UFBA, 2002.

LORDELO, Eulina da Rocha. “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In: LORDELO, E. R; CARVALHO, A. M. A, e KOHLER, S. H. (Orgs.). *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento*. Capítulo 4. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: UFBA, 2002.

MARINS, Francisco (Org.). *Dicionário Prático da Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1995.

MARTINELLI, M. Aulas de Transformação: O Programa de Educação em Valores Humanos. *Série Educação para a Paz*. 3ª ed. São Paulo, SP: Fundação Peirópolis, 1996.

_____. *Conversando sobre Educação em Valores Humanos*. São Paulo, SP: Fundação Peirópolis, 1999.

MAZZOTI, A. J. A. e GEWANDSZNADJER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira, 2001. p. 130; 164.

MELLO, M. *Minha Descoberta*. A Imitação E o Gesto na Educação Artística. Projeto de Intervenção Educacional Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Educação Artística da Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado-FAAP, orientado por Sueli Pecci Passerini. São Paulo, jun/2002.

NADEL–BRULFERT, J. Teoria walloniana do desenvolvimento sócio pessoal da criança e Importância dos meios da criança na Teoria walloniana do desenvolvimento. In: WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon. Psicologia*. São Paulo, SP: Ática, 1986, p. 12-21 (Coleção Cientistas Sociais).

NADEL, J. e BAUDONNIÈRE, P-M. Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares durante o terceiro ano de vida. *Cadernos de Pesquisa*, nº 39, Fundação Carlos Chaga, 1981, p. 26-31.

NARANJO, C. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, D. M. S. e CREMA, Roberto (Orgs.). *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus, 1991.

S. NETO, E. dos. O vôo das Águias - Psicologia Transpessoal. *Revista Educação*. Ano 25, nº 211, MEC, novembro/1998. p. 3.

OLIVEIRA, M. K. de. O processo de formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.

PASSERINI, S. P. P. *O Fio de Ariadne*: um caminho para a narração de histórias. São Paulo, SP: Antroposófica, 1998.

PEDROSA, M. I. P. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. *Temas em Psicologia*. n. 2 . Sociedade Brasileira de Psicologia, 1994. p. 111- 121 (Apoio do CNPq ao LABINT-UFPE).

PEDROSA, M. I. P. *Interação Criança – Criança*: um lugar de construção do Sujeito. 1989. 289 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1989. p.76.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ª ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. e INHELDER, B. A função semiótica ou simbólica. In: _____. *A psicologia da criança*. 6ª ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Rio de Janeiro: DIFEL, 1980, p. 46-79.

PINHO, A. F.; GOUVEIA, E. L. e PEDROSA, M. I. P. Transformação do Comportamento imitativo ao longo do terceiro ano de vida. *XXIII Reunião Anual da SBP*. Ribeirão Preto, SP, out./1993 (apoio do CNPq ao Dept. de Psicologia. LABINT. UFPE).

POSTMAN, N. *O desaparecimento da Infância*. A informação eletrônica e o novo mundo da criança–adulto e do adulto-criança. Trad. Suzana Menescal Carvalho e José Laurêncio de Melo. 1ª reimp. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999, p. 113 – 168.

RICHTER, T. *Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf*. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo, SP: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, Março 2002.

SAI, Sathya. *Educação em Valores Humanos. Manual para Professores*. Trad. Paulo Maurício B. A. Rego. Rio de Janeiro: Centro Sathya Sai de Educação em Valores Humanos, 1999

SANTO, Ruy Cezar do Espírito Santo. *O Renascimento do Sagrado na Educação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998 (Coleção Práxis).

SCHAEFER, C. e VOORS, T. *Iniciativas Sócias*. São Paulo, SP: Antroposófica: Chistophorus, 2000, p. 231.

SCHEVEN, Karin Evelyn. *Minha querida boneca*. Trad. Franz Rotermund. São Paulo, SP: [s.n], 1991.

SCHILLER, F. *A Educação Estética do Homem*. 3ª ed. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo, SP: Luminuras, 1995 (Biblioteca Pólen).

SETZER, V. W. *Meios Eletrônicos e Educação*. Uma Visão Alternativa. São Paulo, SP: Escrituras, 2001 (Coleção Ensaios Transversais).

SETZER, Valdemar W. *Uma Introdução antropológica à Constituição Humana*.: Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/const1.htm> e <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/> (site da Sociedade Brasileira de Antroposofia). Acesso em: maio de 2002.

SPITALNY, Stephen. *Ringtime as Pedagogical Opportunity*. Some Thoughts. Waldorf Kindergarten Newsletter. Issue 30. Santa Cruz Waldorf School. EUA: Spring 1996.

STEINER, R e WEGMAM, I. *Elementos Fundamentais para uma ampliação da Arte de Curar*. 2ª. ed. São Paulo, SP: Antroposófica , 2001.

STEINER, R. *A Arte da Educação I*. O Estudo geral do Homem: uma base para a pedagogia. 2ª ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 1995, p.65.

_____. *A Arte da Educação II. Metodologia e Didática no Ensino Waldorf* . Vol. II Trad. Rudolf Lanz. São Paulo, SP: Antroposófica, 1992.

_____. *A criança como ser imitativo e as respectivas conseqüências para o educador*. Sétima Palestra. 29/12/1921. Curso de Natal para professores em Dornach. Alemanha. Uma introdução à pedagogia e didática antroposófica. O desenvolvimento sadio do ser humano (GA 303). Trad. Heinz Wilda Wulff. Disponível em: <http://sab.org.br/> . Acesso em: julho de 2003.

STEINER, R. *A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo, SP: Antroposófica, 1996.

_____. *A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual*. Textos Escolhidos. 3ª ed. São Paulo, SP: Antroposófica, 2001, p. 11-21.

_____. *A Prática Pedagógica*. São Paulo, SP: Antroposófica, 2000.

_____. *Andar Falar e Pensar*. São Paulo, SP: Antroposófica, 1986.

_____. *Arte e Estética segundo Goethe*. 2ª edição. São Paulo, SP: Antroposófica, 1998.

_____. *Os Doze Sentidos e os Sete Processos Vitais*. São Paulo, SP: Antroposófica, 1999.

STEINER, Rudolf. *Antropologia Meditativa*. Contribuição à Prática Pedagógica. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo, SP: Antroposófica, 1997.

_____. Trimembração do organismo social. In: CRAEMER, Ute. *Conhecendo a Trimembração do Organismo Social*. São Paulo, SP: Associação Comunitária Monte Azul, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R de; VALSINER, J. *Perspectiva Co-Construtivista da Psicologia e na Educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Wallon e o Papel da Imitação na Emergência de Significado no Desenvolvimento Infantil - UFF. In: PEDROSA, Ma. Isabel (Org.). *Investigação da Criança em Interação Social. Coletâneas da ANPEPP – Assoc. Nac. de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia*, v.1, número 4. 1996. Apoio: CNPq, FINEP, FAPERJ, UFPE.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. Trad. José Cipola Neto et all. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. A crise da personalidade (três anos). Afirmção do eu e objetividade. In: WEREBE, M. J. G. & NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. Capítulo 3. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986d. p. 55. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Original: 1949 (1949/1986).

_____. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: WALLON, H. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p.89-94; 147.

_____. Como estudar a criança? In: WEREBE, M. J. G. & NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. Capítulo 7. São Paulo: Ática, 1986a (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52) Original: 1941 (1941/1986).

_____. *Do Acto ao Pensamento: Ensaio de Psicologia Comparada*. 2ª ed. Lisboa: Moraes. Original 1942 (1942/1979).

_____. Do Ato ao Pensamento. Imitação e Representação. Capítulo 8. In: WEREBE, Maria José Garcia e NADEL BRULFERT, Jaqueline (Org.). *Psicologia*. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986c (Coleção Cientistas Sociais), p.134-174. Original: 1945.

WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa, Portugal: Veja, 1979.

WEIL, Pierre. *O novo Paradigma Holístico*. São Paulo, SP: Summus, 1991.

WEIL, Pierre. *A Arte de Viver em Paz*. Por uma nova Consciência, por uma nova Educação. 4ª ed. São Paulo, SP: Gente, 1993.

_____. *Educação para a Paz, em direção a uma nova Ordem Mundial*.

Tecnologia Educacional como Tecnologia da Humanização. III Simpósio de Tecnologia e Educação. *Anais...* Recife, PE: SENAC, 1998. p.10.

_____. *Nova Linguagem Holística. Pontes Sobre as Fronteiras das Ciências Físicas, Biológicas, Humanas e as Tradições Espirituais*. Rio de Janeiro: CEPA: Espaço Tempo, 1987.

WEREBE, M. J. G. Educação e Psicologia. Introdução. In: WEREBE, Maria José Garcia e NADEL BRULFERT, Jaqueline (Orgs.). *Psicologia*. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986c, p. 134-174 (Coleção Cientistas Sociais). Original: 1945.

YAARI, David Josef. *Os 12 Sentidos e a Metaforma da Psique*. São Paulo, SP: Hermes, 1991.

ZACHARIAS, V. L. C. F. *Biografia e Abordagem de Henri Wallon*. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/wallon.htm>. Atualizado e acessado em junho 2003.

ZAZZO, R. *Henri Wallon - Psicologia e Marxismo*. Trad. Calado Trindade. Lisboa, Portugal: Veja,.1978 (Coleção Perfis).

SITES CONSULTADOS:

1. Sites sobre Wallon:

<http://maven.english.hawaii.edu/criticalink/lacan/terms/wallon.html> (biografia)

http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/pensadores

http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/pensadores

<http://pekids.hotlink.com.br/educarte/dese.html>

<http://sab.org.br> , <http://sab.org.br/pedag-wal/lawaldir.htm>, e

<http://sab.org.br/pedag-wal/jardins.htm>

<http://sab.org.br/fewb/>

<http://www.psicopedagogia.com.br/personalidades/personalidades/wallon.asp?og=0>

2. Sites sobre Steiner :

<http://www.sab.org.br/steiner/jovem-steiner.htm>;

www.antiochne.edu (Mestrado em Pedagogia Waldorf);

3. Sites sobre as Escola Waldorf e Rudolf Steiner :

<http://www.centrorefeducacional.com.br/waldorf.htm> e

<http://www.centrorefeducacional.com.br/mestres.html>;

http://www.micael.com.br/fr_antroposofia.htm

