

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002725

 FE
TCC/UNICAMP M319i

ELISA FERRARI MANZANO

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO

NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WALDORF

Campinas

2005

200606116

UNICAMP BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISA FERRARI MANZANO

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO

NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WALDORF

Monografia apresentada
como exigência parcial para a conclusão do
curso de Pedagogia pela Faculdade de
Educação da UNICAMP, sob orientação do
Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Campinas, 2005

UNIDADE...	F. E
Nº CHAMADA:	100/UNICAMP
	M319i
V:.....	
TOMPO	2425
PROC.	1231/2006
C:.....	X
PREÇO:	
DATA:	24 03 06
Nº CPD:	348498

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Manzano, Elisa Ferrari.
M319i A importância do movimento na educação infantil Waldorf / Elisa Ferrari
Manzano. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Carlos Eduardo Albuquerque Miranda.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Waldorf, Método de educação. 2. Psicologia do movimento. 3.
Educação infantil. 4. Movimento. 5. Brincar. I. Miranda, Carlos Eduardo
Albuquerque. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

05-237-BFE

Resumo

O seguinte trabalho tem como objetivo ampliar a compreensão a respeito da importância do movimento dentro da Educação Infantil Waldorf. Através de uma revisão bibliográfica, apresento estudos sobre o desenvolvimento motor infantil e a psicomotricidade. Relato também como o Currículo Waldorf de Educação Infantil é intrinsecamente permeado de experiências motoras, uma vez que a criança participa ativamente de cada momento vivido na pré-escola, como confecção do lanche, organização do espaço físico, criação de seus brinquedos e brincadeiras, ou cuidado com as plantas do jardim. No intuito de demonstrar o cotidiano escolar Waldorf, procuro criar através de imagens um pequeno vídeo que retrata o dia-a-dia das crianças da Escola Waldorf Veredas, em Campinas. O objetivo desta produção áudio-visual é aproximar o leitor do universo infantil, permitindo-o vivenciar através de imagens o significado do movimento dentro desta concepção pedagógica.

SUMÁRIO

<i>1. Introdução</i>	<i>1</i>
<i>2. Revisão Bibliográfica</i>	<i>3</i>
<i>2.1 Desenvolvimento Humano</i>	<i>3</i>
<i>2.2 Estudos do desenvolvimento motor</i>	<i>4</i>
<i>2.3 Desenvolvimento do movimento humano</i>	<i>6</i>
<i>2.4 Movimento humano e psicomotricidade</i>	<i>7</i>
<i>2.5 Movimento e Educação</i>	<i>11</i>
<i>3. Proposta Educacional Waldorf para a Educação Infantil</i>	<i>13</i>
<i>3.1 O brincar</i>	<i>13</i>
<i>3.2 A imitação</i>	<i>17</i>
<i>3.3 Cirandas rítmicas</i>	<i>19</i>
<i>3.4 Artes na formação do educador</i>	<i>23</i>
<i>4. Processo de criação de imagens</i>	<i>24</i>
<i>4.1 Por que imagens?</i>	<i>24</i>
<i>4.2 Fixar imagens: fotografar</i>	<i>25</i>
<i>4.3 Selecionar imagens: deletar</i>	<i>25</i>
<i>4.4 Enquadrar as imagens</i>	<i>26</i>
<i>4.5 Agrupar as imagens restantes</i>	<i>26</i>
<i>4.6 A trilha sonora</i>	<i>29</i>
<i>4.7 Seqüência final</i>	<i>30</i>
<i>5. Reflexão sobre a produção áudio-visual</i>	<i>31</i>
<i>5.1 Conclusão</i>	<i>34</i>
<i>6. Bibliografia</i>	<i>37</i>

1. INTRODUÇÃO

CORPOS

Vivendo

Crescendo

Percebendo-se sendo

Manipulando

Transformando

Escutando

Se equilibrando

Subindo

Caindo

Indo

E rindo

CORPOS que tocam

Se tocam

Deslocam

E evocam

E sonhando

Vão amando

O tronco

O outro

O fogo

-Mera essência-

Ciência

A vida!

Observando crianças em seu dia-a-dia no Jardim de Infância da Escola Waldorf Veredas, onde trabalho, interessei-me em aprofundar meu conhecimento a respeito da importância do movimento para o desenvolvimento da criança e como ele é visto nesta proposta pedagógica. Nas diversas instituições infantis de pedagogia Waldorf que visitei, chamou-me muito a atenção o espaço físico tanto dos ambientes externos como internos, os quais permitem que as crianças tenham ricas possibilidades de movimento.

A área externa ou parque infantil da Escola Vereda é ampla e simples: chão batido, grama, árvores, arbustos, flores, terra, areia, pequeno lagunho, troncos e cordas. Poucos brinquedos construídos, muitos brinquedos inventados! As crianças circulam livremente por esta grande área, de pés descalços, carregando água dentro de uma casca de coco ou de um regador, fazendo muitos bolos de lama com cobertura de areia peneirada e enfeite de folhas secas. Algumas rastelam a caixa de areia ou a grama, enquanto um grupinho ajuda a professora a recolher os abacates caídos no chão. O ambiente interno amplo, singelo e acolhedor, é enfeitado principalmente por objetos da natureza, muitas vezes condizentes à época do ano, como palmas de coqueiro, móveis de folhas secas, raízes, flores sobre a mesa e bonecos confeccionados pelas próprias professoras. A sala transforma-se constantemente, pois cavaletes, panos, troncos e bambus viram torres, sítios, casas ou pistas de bolinha de gude, dependendo da imaginação de quem esteja brincando. Em outro canto da sala, ao redor da grande mesa, crianças ajudam a professora a enrolar o pão de queijo, amassar o pão enquanto outras espremem o limão para o suco do lanche. O cheiro de pão fresco invade todo o ambiente, revelando a existência de um forno dentro da sala. Percebe-se no ambiente um ar *caseiro*, pelo

qual as crianças circulam com confiança e alegria, criando e construindo experiências individuais e coletivas.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A partir da seguinte revisão bibliográfica pretendo expor resumidamente como alguns autores da área da Educação Física, Psicomotricidade e Educação infantil têm abordado questões relativas ao desenvolvimento motor infantil.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao lidar com a Educação Infantil percebemos a importância de atividades de movimento para o desenvolvimento da criança. Uso a palavra desenvolvimento humano no sentido de “*mudanças comportamentais e estruturais dos seres vivos no tempo*”, (Gallardo 2000, p.55), isto é, desde sua concepção até a sua morte. Haywood (1986 apud Isayama 1997) define desenvolvimento motor como processo seqüencial e contínuo relativo à idade cronológica, durante o qual o indivíduo progride de um movimento simples sem habilidade, até o ponto de conseguir habilidades motoras complexas e organizadas e, finalmente, o ajustamento destas habilidades que o acompanha até o envelhecimento.

Tradicionalmente, para facilitar os estudos sobre o desenvolvimento humano, faz-se uma separação por áreas ou domínios em: motor, afetivo, social e cognitivo. Entretanto, o desenvolvimento para Gallardo (op.cit) é um processo

contínuo em todos os domínios do ser humano, sendo que estes se relacionam durante toda a vida. Portanto, é importante entendê-lo em sua totalidade, apesar desta divisão.

2.2 ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Segundo Isayama (1997), o desenvolvimento motor tem sido, ao longo do tempo, utilizado para tentar entender aspectos relacionados ao desenvolvimento humano. A origem dos estudos em desenvolvimento motor teve a intenção de compreender o desenvolvimento cognitivo a partir do movimento e não entender as mudanças no comportamento motor. Pouco a pouco o desenvolvimento motor tornou-se uma área de interesse dos profissionais da Educação Física, os quais procuravam e ainda procuram contribuir para o entendimento do desenvolvimento humano como um todo.

Várias perspectivas têm sido utilizadas para a compreensão deste complexo processo do desenvolvimento motor. Cada uma delas possui diferentes pressupostos e portanto entendem o processo desenvolvimental diferentemente. De um modo geral, os estudos do desenvolvimento motor não têm se preocupado em compreender os aspectos filogenéticos. No entanto, alguns pesquisadores têm procurado focar o desenvolvimento como um processo contínuo, no qual a ontogênese (mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento) é vista como continuação da filogênese (mudanças que ocorrem na origem).

O histórico dos estudos do desenvolvimento motor pode ser dividido em 4 períodos: período precursor, que vai de 1787 a 1928, período maturacional, que vai de 1928 a 1946, período normativo/descritivo, que vai de 1946 a 1970 e o período orientado ao processo, do qual foi desenvolvida a Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos. Para Isayama, (op.cit) das várias perspectivas relacionadas ao desenvolvimento motor, duas se sobressaem. São estas a Perspectiva Maturacional e a Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos.

A perspectiva maturacional dá maior ênfase aos aspectos biológicos, isto é, a maturação é a principal responsável pelo desenvolvimento motor. Baseados nesta perspectiva e nos estágios propostos por Piaget para o desenvolvimento cognitivo, Gessell (1933) e McGraw (1949), alguns dos maiores estudiosos desta visão, realizaram observações de como crianças adquirem controle de seus movimentos. Tais estudiosos acreditam que as mudanças ocorridas durante o desenvolvimento são visualizadas através de fases ou estágios. A partir da teoria de estágios, o desenvolvimento foi caracterizado por alguns princípios: Universalidade, (todos seres humanos passam pelos mesmos estágios), o da intransitividade, (os estágios são seqüenciais e o desenvolvimento tem uma ordem que não pode ser alterada, podendo o tempo de permanência em cada estágio variar de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura), e o princípio de hierarquia, (o estágio subsequente incorpora o anterior).

Já a Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos surgiu nos anos 80 e teve sua origem na fusão das idéias do psicólogo Gibson (1966;1979) do fisiologista Bernstein (1967). Para Gibson, qualquer movimento relaciona-se com o meio ambiente no qual foi realizado.

“Dessa forma, existe uma indissociabilidade entre ser humano e ambiente e a ênfase é canalizada na relação entre elas” (Isayama 1997, p.3).

Bernstein, por sua vez, contribuiu com a noção de que movimentos são realizados dinamicamente e seu estudo, portanto, deveria seguir princípios dinâmicos. Baseado nos pressupostos da Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos, Newell (1986) propôs que os movimentos são fruto da inter-relação entre vários fatores, sendo estes, organismo, ambiente e tarefa. Segundo ele, qualquer alteração em algum desses fatores vai originar uma nova reorganização do sistema, o que provoca um novo comportamento motor. Esta perspectiva acredita, portanto, que o desenvolvimento motor é resultante da interação entre as restrições do organismo, do ambiente e da tarefa.

2.3 DESENVOLVIMENTO DO MOVIMENTO HUMANO

Perez Gallardo (2000) propõe dividir em três períodos a seqüência do desenvolvimento do movimento humano: movimentos reflexos, habilidades específicas do ser humano e habilidades culturalmente determinadas.

Movimentos reflexos: Segundo Gallahue (1989 apud Gallardo 2000), os movimentos reflexos são involuntários e formam as bases para as fases posteriores do desenvolvimento motor. Gallardo (2000) divide esta fase em dois estágios. O

primeiro vai do período fetal até os quatro meses, chamado de estágio de codificação da informação e o segundo, chamado de estágio de decodificação da informação vai dos quatro meses até aproximadamente os dois anos de vida. Os principais reflexos podem ser classificados de acordo com a sua função futura, de locomoção e de manipulação.

Habilidades específicas do ser humano caracterizam-se por estar presentes em todos os seres humanos e independem de suas características socioculturais. Servem de base para a aquisição de habilidades culturalmente determinadas e deveriam ser dominadas até aproximadamente o sétimo ano de vida. Gallahue (op.cit) classifica os níveis de desempenho das habilidades em três estágios: Estágio inicial, que vai de um ano e meio até três anos de idade, elementar, que vai dos três aos cinco ou seis anos de idade, e maduro, que vai dos seis ou sete anos em diante.

Habilidades culturalmente determinadas: A influência do ambiente cultural está presente nos três períodos, ou seja, durante toda a vida.

2.4 MOVIMENTO HUMANO E PSICOMOTRICIDADE

Segundo Mello (2004), o movimento humano é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço, mais do que uma forma de expressão, de linguagem. Para ela, o estudo do movimento humano é muito complexo também por constituir o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica.

“Todo ser tem seu mundo construído a partir de suas próprias experiências corporais” (Oliveira 1997, p.47).

Utilizando-se de uma visão neurológica e cognitivista, Le Boulch, (1990) mestre da Psicomotricidade, explica que a imagem corporal não é pré-formada; ela se estrutura nas relações mútuas da criança e o ambiente, organizando-se como núcleo central de sua personalidade. Para ele, as atividades motoras de exploração e experimentação são fundamentais para esta evolução. Le Boulch propôs subdividir em três etapas o desenvolvimento do esquema corporal que se organiza aos poucos através da experimentação do corpo da criança. A primeira etapa, que é a do corpo vivido, - imagem do corpo identificado pela criança como seu próprio EU- vai aproximadamente do 0 aos 3 anos. A segunda etapa, que é a do corpo percebido ou descoberto, vai dos 3 aos 7 anos e é a própria organização do esquema corporal. Com isso a criança dispõe de uma imagem do corpo “operatório” que permite a ela programar mentalmente ações em torno de um determinado objeto e também do seu próprio corpo. A terceira etapa, a do corpo representado, vai dos 7 aos 12 anos.

Segundo Oliveira (1997), o desenvolvimento da criança dá-se através da interação de seu corpo com o meio, com o qual estabelece também relações afetivas e emocionais. A este respeito Vayer (1984 apud Oliveira 1997) afirma que

“todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou o fracasso) são sempre vividos corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais”.

Oliveira (op.cit) aponta para conseqüências de perturbações do esquema corporal, tais quais: falta de percepção e controle corporal, incapacidade de controle respiratório, dificuldade de equilíbrio, coordenação, locomoção, orientação espaço-temporal, lentidão entre outros. Ajuriaguerra (1988 apud Oliveira) vai além e afirma que sem um verdadeiro conhecimento do corpo e sua relação com o meio pode não se atingir também a linguagem. Nota-se portanto como o desenvolvimento do esquema corporal é fundamental tanto para a aprendizagem como para as relações sociais.

Zaporózhets (1987 apud Mello 2004), relaciona a importância do movimento cheio de significado, não mecanizado, especificamente na pré-escola, às formas complexas das habilidades motoras indispensáveis à atividade escolar (aprendizagem da leitura e escrita, pensamento lógico matemático etc.) ao desporto, ao trabalho, à vida em sociedade que exigem o aprendizado consciente dos movimentos. Mello ressalva a importância de se trabalhar a intencionalidade do movimento na Educação Infantil, uma vez que esta perpassa pela conscientização do movimento e integração do corpo à mente, contrapondo-se aos exercícios mecanizados que levam à alienação. Segundo a pesquisadora, ainda estão muito presentes na área de educação física o caráter mecanicista, de um lado, que consiste no treinamento dos movimentos, e do outro, o caráter orgânico, na qual a ênfase é colocada exclusivamente no aspecto físico, em detrimento do intelectual. Dentro de uma perspectiva da motricidade este dualismo entre corpo e mente não existe, uma vez que sua premissa básica é o desenvolvimento integral do indivíduo em todas

suas formas de movimento e expressão, na qual ele é solicitado a refletir, fazer associações, exercer e desenvolver sua autonomia.

“A psicomotricidade traz consigo toda uma significação de nossa existência, como também a coerência entre o que somos, pensamos, acreditamos ou sentimos, e aquilo que expressamos através de pequenos gestos, atitudes, posturas ou movimentos mais amplos, porque todas as nossas condutas motoras estão situadas na complexidade totalizante que é a realidade humana e trazem subjacente uma intencionalidade motora e não mecânica. Essa intencionalidade é correspondência imediata do corpo às solicitações do mundo ou seja, é a tomada de consciência de cada movimento do corpo frente a uma tarefa” (Cunha, 1989 apud Mello s/d p126).

Mello (op.cit) conclui, portanto, que a intencionalidade é o eixo central da abordagem Psicomotora, pois toda ação do ser humano tem um significado, uma intenção, que não podem ser desprezadas como acontece com uma ação mecanizada. Neste sentido, também Le Boulch (1987) aponta que o desenvolvimento da interiorização dos movimentos permite à criança evoluir de um *“ajustamento espontâneo global”* a um *“ajustamento controlado”*, capaz de resultar numa dissociação dos automatismos naturais, ou seja, na diferenciação dos movimentos controlando seus gestos e atitudes.

“Permitir à criança alcançar seu desenvolvimento pleno no plano da vivência corporal, alcançando com bem-estar o exercício da motricidade espontânea, deve ser uma das prioridades da pré-escola.(...) Dessa maneira, a Educação Física não estaria preocupada em desenvolver apenas o aspecto físico das crianças e privilegiar as mais aptas. Pelo contrário, ela conceberia o indivíduo como um todo, priorizando o desenvolvimento do corpo e da mente ao mesmo tempo e, atribuindo a todas as crianças, indiscriminadamente, a possibilidade de desenvolvimento” (Mello, s/d, pg.128).

2.5 MOVIMENTO E EDUCAÇÃO

A Educação Física surgiu no Ocidente, vinculada a seu projeto de formação dos homens, a sua *bildung* ou *Paidéia*. Segundo Lovisolo, seu maior horizonte é o educacional, em termos de formação moral, cognitiva, estética e corporal de crianças e jovens.

“Quando a excessiva preocupação pelo destino das almas se abrandou, os homens começaram a preocupar-se também pela formação do corpo como objetivo valioso em si mesmo. A atividade corporal e, em especial a ginástica e os esportes, ganhariam crescente destaque na formação e não somente em termos estreitamente físicos. A questão das articulações ou contribuições da atividade corporal para a formação moral, cognitiva e estética seria um foco de preocupações que geraria variadas respostas em termos de programas de intervenção” (Lovisolo, s/d, p.2).

Para o autor, o papel do educador é o de oportunizador, na medida em que este deveria criar condições propícias para o desenvolvimento das potencialidades biológicas, psicológicas e culturais.

“Uma situação poderá ser caracterizada como educativa quando avaliarmos que favorece o desenvolvimento de competências ou propriedades cognitivas, motoras, emotivas e sociais” (Lovisolo, s/d, p.2).

Kishimoto (1996), professora e pesquisadora da FEUSP, acredita que as ciências da educação ofereçam hoje novas perspectivas para a educação da criança na Educação Infantil, incluindo seu corpo inteiro, integrando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e físicos.

“O movimento é essencial ao processo de desenvolvimento infantil, bem como a iniciativa, a criatividade, enfim, a capacidade de reorganizar, a flexibilidade para ajustar-se às constantes mudanças” (Kishimoto, 1996 p.67) .

Segundo a pesquisadora, o brincar, por sua natureza livre, desvinculada de finalidades outras que o prazer em si da brincadeira, propicia ao ser humano flexibilidade, criatividade e autonomia. Cabe aqui esclarecer a diferença dos conceitos jogo esportivo e brincadeira. A brincadeira tem um fim em si mesma, é o brincar pelo brincar, como uma ação volitiva e intencional daquele ser que brinca. O jogo esportivo, por sua vez, tem objetivos definidos de formação e competição, dando às atividades regras com começo, meio e fim, geralmente em busca da vitória, por uma das partes.

Marcelino (1990), professor da FEF-UNICAMP, chama atenção para o comum equívoco da prática do lúdico na escola. Ele condena a valorização da brincadeira infantil como instrumento para o bom rendimento escolar, roubando-lhe assim as possibilidades de criar sempre novas linguagens, novas culturas e não reproduzindo um mundo já dado e pré-estabelecido.

Steiner, criador da Pedagogia Waldorf também alerta para o perigo do uso indevido da atividade lúdica na educação.

“Não podemos recair no erro de criar uma educação estetizante, dizendo que a criança deve ‘aprender brincando’. Essa é uma das piores maneiras de falar no assunto, pois uma pessoa educada desse modo se tornaria alguém que levaria a vida na brincadeira. (...) Para a criança saudável, brincar não é absolutamente ‘brincadeira’, mas sim algo muito sério. Na infância, o brincar jorra da organização humana com verdadeira seriedade” (Steiner, 2000, p.66).

Através desta fala, Steiner deixa clara a necessidade de valorizar o brincar e não subestimá-lo, como acontece frequentemente no mundo adultocêntrico.

3. PROPOSTA EDUCACIONAL WALDORF PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 O BRINCAR

Segundo a Proposta Educacional Waldorf para a Educação Infantil, (lançado pela Federação das escolas Waldorf do Brasil), o brincar tem valor preponderante, principalmente na educação infantil. O brincar livre, é visto como o maior e o melhor estimulador para um desenvolvimento que esteja de acordo com a maturidade etária e as capacidades individuais de cada criança. Ela procura a atividade lúdica que melhor corresponde às suas necessidades evolutivas momentâneas, seguindo instintivamente os estímulos provenientes de uma sabedoria corpórea. Ao brincar a criança se exercita, elabora hipóteses, cria desafios, se supera.

“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 é quando brinca, pois o brincar representa a liberação de uma atividade que deseja se libertar do cerne do ser humano” (Rudolf Steiner, apud Proposta Educacional Waldorf 1999).

Faz parte da natureza da criança querer sempre superar-se, tornando-se cada vez mais capaz no domínio de sua própria corporalidade e na interação com o mundo. Desta maneira, a tarefa dos educadores é criar o ambiente e as condições para o processo auto-educativo da criança no brincar livre.

“Brincar é para a criança pequena o que trabalhar deveria ser para o adulto: fonte de auto-descoberta, prazer e crescimento. Se os adultos ao redor fossem pessoas mais felizes no trabalho, as crianças não cresceriam dividindo ciência e poesia, arte e conhecimento, trabalho e lazer, dias da semana e finais de semana... E os adolescentes talvez pudessem ter menos medo e mais vontade de participar da comunidade adulta se enxergassem adultos mais inteiros internamente e integrados socialmente, trabalhando no que gostam e procurando enriquecer, humanizar e personalizar a realidade- o que as crianças normalmente conseguem por meio de suas brincadeiras.” (Machado, 2004, p.28)

A Pedagogia Waldorf acredita na importância de se criar no Jardim de Infância ambientes internos e externos propícios para que as crianças possam criar suas brincadeiras livremente.

Hoje em dia, vários estudiosos da educação acreditam na importância do educador ser acima de tudo um oportunizador, como afirma Lovisolo.

“O papel do pedagogo é o de um facilitador, um oportunizador, um criador de situações educativas que possibilitem os desenvolvimentos das potencialidades biológicas, psicológicas e culturais” (Lovisolo, s/d p.3)

Segundo Pilar Manzano (2004), quanto mais árvores baixas para subir, troncos irregulares para se equilibrar e cordas para balançar, melhor. As crianças devem poder movimentar-se de várias maneiras, segundo seus próprios instintos e necessidades provenientes de uma sabedoria corpórea. Além de habilidades

corporais, a criança adquire desta maneira mais autoconfiança, aprendendo através dos erros e da repetição habilidades para novos desafios. O professor da Universidade Harvard, Sparrow (2004), em entrevista para a Folha de São Paulo, fala sobre a importância da criança adquirir autoconfiança.

“Nos primeiros anos, se você dá à criança autoconfiança suficiente, ela vai encarar o desafio e terá coragem de correr o risco de tentar aprender algo que ainda não sabe fazer. Mas se ela não tiver autoconfiança, não tentará aprender algo novo por pavor de errar. A melhor maneira de aprender é correndo o risco de errar” (Sparrow 2004, p.A14).

Creio que esta autoconfiança é ‘dada’ à criança quando se permite que ela experimente diferentes desafios, conforme suas capacidades e necessidades, mas tendo sempre segurança para com o educador e com o ambiente. O cotidiano vivo, mas cheio de repetições, de ritmos e rituais plenos de sentido, oferece conforto e segurança à criança pequena. O tempo e o espaço são vividos de forma orgânica e concreta através da seqüência das atividades. Este ritmo é constituído basicamente de atividades concentrativas e atividades expansivas que se sucedem em constante dinâmica. Atividades específicas para cada dia ou atividades que se repetem a cada ano possibilitam a percepção qualitativa do tempo, o que lhes dá segurança.

Nos Jardins de Infância Waldorf, dá-se muita importância em perceber e observar os ritmos da natureza, também como forma de ligação da criança com o meio em que está inserida. Isto pode ser feito de várias maneiras: histórias e canções pertinentes à época do ano, passeios para buscar folhas ou sementes, colher frutos, brincadeiras com o vento, com o sol, com a chuva, plantio, confecção de geléias ou

outros alimentos próprios da estação, etc. Cabe ao educador criar tais oportunidades cujas idéias partem muitas vezes das próprias crianças.

A Proposta de Educação Infantil Waldorf propõe um convívio intenso entre crianças de diferentes faixas etárias, acreditando na importância de umas aprenderem com as outras. As salas de educação infantil incluem portanto crianças de 3 a 6 anos de idade.

“O Jardim de Infância Waldorf preocupa-se em criar para as crianças o ambiente aconchegante de um ‘lar’, agrupando um número limitado de crianças de idades que variam de 3 a 6 anos, na intenção de assemelhar-se ao ‘convívio familiar’, com irmãos de idades diferenciadas, no qual os grandes têm responsabilidades e tarefas mais amplas, inclusive zelar um pouco pelos menores. O grupo é orientado por um educador estudioso do universo infantil, que cuida para que o dia seja dividido em períodos de várias atividades, onde não devem faltar, entre outros aspectos, inúmeros pequenos deveres entre os alunos como: regar as plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar os brinquedos. Tudo isso certamente sem causar constrangimentos. Devemos frisar que o Jardim de Infância, como o maternal, não deve tornar-se uma antesala do ensino escolar” (Proposta Educacional Waldorf 1999, p. 44).

A idéia de lar pode ser vista aqui como ambiente seguro, aconchegante, alegre, acolhedor, amoroso, respeitoso.

Também Kishimoto (1996) acredita na importância de repensar a forma de divisão de crianças por faixas etárias, uma vez que a seriação na educação infantil compromete a riqueza de relações interpessoais entre o menos e o mais experiente. Ela diz que subdivididas por idades, as crianças perdem oportunidades de trocas interativas e imitação dos mais velhos, deixando de ter contato com situações diversificadas que podem ser enriquecedoras para seu desenvolvimento. O pouco

contato entre crianças de diferentes faixas etárias é ainda mais nítido nos grandes centros urbanos, nos quais as famílias são pouco populosas e a convivência com outras famílias é bastante restrita.

3.2 A IMITAÇÃO

Como vimos anteriormente, uma das maiores tarefas do educador e do profissional da educação infantil é criar ambientes propícios para que as crianças possam desenvolver-se no fazer livremente, respeitando ritmos e corpos diferenciados.

Considerando a criança pequena é um ser naturalmente imitativo, devemos considerar a imitação um veículo essencialmente espontâneo e importante para a aprendizagem. A Pedagogia Waldorf acredita que imitação e exemplo são palavras chave para a educação do pré-escolar. Por isso a importância do educador executar suas atividades diárias com consciência de que querendo ou não será imitado pelas crianças. É através de suas atitudes que educa, resolve os conflitos, leva as crianças a contemplarem ou não o que as rodeiam.

“No primeiro setênio (0 a 6/7 anos), a criança passa sem notar por tudo que lhe apele exclusivamente à razão. Ela só presta atenção quando as pessoas que estão ao seu redor, por meio de gestos, atitudes e comportamentos, tornam possível à criança imitar” (Redaelli 2003 p.46).

Principalmente nesta fase, na qual a criança está tão suscetível aos estímulos externos, percebemos que é na interação com outros seres humanos inseridos em contextos históricos que se dá a construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesma como sujeito.

“A interação social faz a mediação do desenvolvimento humano, pois fornece ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas culturalmente desenvolvidas de perceber, memorizar, emocionar-se, solucionar problemas etc. e que são, por sua vez, produto da interação das disposições da espécie e aparato cultural- conjunto de signos presentes nos objetos, situações, papéis, conceitos, ideologias- que o envolve no decorrer de sua vida” (s/fonte, 1996, p.130).

Em entrevista à Folha de São Paulo, o pediatra Brazelton (2004) comenta sobre a influência do comportamento dos adultos (no caso, dos pais) na aprendizagem das crianças:

“É importante lembrar também que muito do aprendizado da criança é moldado pelo comportamento dos pais. As crianças aprendem observando e imitando os pais. Se os adultos sabem controlar seus próprios impulsos, as crianças também aprenderão isso observando-os” (Brazelton, 2004).

Ao transpormos esta responsabilidade aos educadores infantis, vemos como é importante a auto-educação do adulto, a disposição do educador de estar sempre aprendendo e se desenvolvendo integralmente como ser humano. O criador da pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner, enfatiza a importância do educador ter consciência de que antes de mais nada, deve estar disposto a transformar-se, auto-conhecer-se e auto-educar-se constantemente, uma vez que este caminho é inesgotável.

“A permeabilidade da criança ao que se acha ao redor dela é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve não apenas o que existe sob aspecto físico ao seu redor; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra na criança e é absorvido(...)” (Lanz 1979, p.38).

Steiner (2000) propõe que o educador faça uma reflexão diária sobre seu trabalho com as crianças, para que esteja sempre ‘acesa’ esta pré-disposição para transformações, mudanças, aprendizagens. Segundo Redaelli (2003), a auto-educação é algo que os docentes da escola Waldorf tentam cumprir em seu agir, exercendo seu trabalho com consciência e realizando diariamente reflexões sobre seu cotidiano. Através de reuniões semanais os professores têm a oportunidade de trocar dúvidas e experiências com os colegas e desenvolver conjuntamente o planejamento do trabalho. Normalmente as escolas Waldorf não possuem orientadores ou coordenadores pedagógicos. O grupo de professores é responsável pelas intervenções pedagógicas.

3.3 CIRANDAS RITMICAS

Além das histórias, canções, brincadeiras, culinária, artes plásticas, que podem ser consideradas atividades propostas ou dirigidas na Educação Infantil Waldorf, existe a ciranda rítmica. É importante frisar que assim como as demais atividades, esta também não é obrigatória. Entretanto, por estar inserida diariamente

no ritmo da educação infantil, as crianças normalmente participam com muita alegria e motivação.

Para fazê-la, a professora reúne as crianças normalmente em roda e através de canções e poesias rítmicas acompanhadas por gestos, as crianças vivenciam um determinado conteúdo escolhido pela educadora. Estes conteúdos podem ser bem variados, como a vivência de uma determinada época do ano, permeada de canções regionais, ou um conto de fadas, dramatizado através de movimentos, poesias e canções. Esta atividade novamente é um momento de ligação das crianças com o mundo, portanto cabe à educadora escolher o conteúdo que lhe pareça pertinente àquelas crianças, ao seu momento e ao ambiente em que vivem.

Como vimos anteriormente, a criança pequena aprende mais através da ação, do fazer concreto do que de explicações para ela ainda abstratas. É fazendo, experimentando, observando e imitando o que está sendo feito ao seu redor que ela amplia suas capacidades e compreensões. Portanto através de vivências corporais podemos transmitir determinados conteúdos para que estes sejam experimentados, vivenciados e compreendidos. As crianças têm sede de cultura, querem aprender canções, ouvir histórias, poesias. Queremos por exemplo contar às crianças que a lã do cobertor vem do carneiro. Que ele é tosquiado, a lã lavada, cardada, fiada, tecida... Através das cirandas rítmicas podemos dramatizar ritmicamente estas atividades, conforme a criatividade do educador. Para enriquecer este trabalho e estabelecer uma maior conexão entre a criança e seu meio ambiente pode-se aproveitar de elementos do folclore regional. No caso do carneiro, quais canções tratam deste animal e que imagem estas canções nos permitem criar? Os conteúdos das cirandas podem variar, conforme o desejo do educador. Podem ser conteúdos

que mostrem processos de trabalho, como do semeador que planta e colhe o trigo com o qual depois se faz o pão, como processos cíclicos da natureza, como a semente que cai na terra, 'dorme' profundamente, recebe água, luz, calor e cresce, até formar uma flor, fruto e libera outra semente... São diversas as possibilidades! Pode ser também um conteúdo bem folclórico, como o preparo de uma festa de São João ou um tema de vento, pipas e Saci-Pererê. Apesar da diversidade dos conteúdos, o educador pode conseguir trabalhar diversos aspectos que lhe pareçam necessários para aquelas crianças, como respeito pelo meio ambiente, pelos colegas, capacidade de admirar e contemplar os mistérios da natureza, etc. Outros autores ligados à área de dança fazem esta relação da intencionalidade do movimento com a capacidade de contemplação. Segundo Bachelard (in Kishimoto 1996), a contemplação é essencialmente em nós um poder criador. Sente-se nascer uma vontade de contemplar que é, ao mesmo tempo, uma vontade de ajudar o movimento de quem contempla. Ele afirma ainda que toda contemplação profunda é necessária e naturalmente um hino, cuja função é ultrapassar o real, projetar um mundo sonoro além do mudo.

Jaffke (2003) afirma que o mais importante é que a ciranda rítmica seja conduzida e executada com muita alegria, pois a criança somente imita livremente o educador quando percebe a sua alegria ao realizar aquela atividade. Segundo a autora, o que a criança quer imitar não é o gesto em si mas a alegria de quem o faz.

Redaelli (2003) acrescenta outro aspecto importante na atividade de cirandas rítmicas:

“É neste momento que a professora tem a possibilidade de conduzir os movimento, sempre contando com a imitação, e ajudar na aquisição da coordenação motora, da noção espacial, do equilíbrio e também harmonizando tendências que as crianças trazem (agitação, dispersão, falta de fantasia, movimento mecanizado, etc)” (Redaelli 2003, p. 52).

Retomando a fala de Mello (2000) descrita no início desta revisão, é fundamental aqui a intencionalidade do movimento, o sentido daquela ação, para que o movimento não seja mecanizado, sem vida. O trabalho de ciranda rítmica é justamente o de fortalecer este vínculo indissociável entre corpo e mente que compõe o ser. Este trabalho de ciranda rítmica, criado e realizado pelo educador, é uma forma singular de permitir que as crianças se relacionem com o mundo através do movimento, através do contato com elementos estéticos da arte musical e poética.

É importante ressaltar que apesar da criança imitar a ciranda rítmica proposta pelo educador, as vivências que surgem a partir daqueles movimentos são bastante íntimas e individuais.

Além das cirandas rítmicas, a euritmia é uma arte de movimento que faz parte do currículo das Escolas Waldorf. Tal arte expressa, através de movimentos corporais, a essência sonora formativa dos fonemas que constituem a palavra e os sons da música. Através de narrativas versadas, as crianças encenam uma história, baseando-se nos movimentos pré-estabelecidos relativos aos fonemas, e dirigidos pela professora de euritmia.

3.4 ARTE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Para propiciar este trabalho de criação, e para que o educador possa desenvolver capacidades artísticas e de expressão corporal, o curso de formação em Pedagogia Waldorf oferece em sua grade curricular várias disciplinas como música (canto e instrumental), arte da fala, euritmia (arte de movimento), artes plásticas e trabalhos manuais. Acredita-se na importância dos processos artísticos na vida do educador, para que seu trabalho seja uma constante busca, um constante desejo de conhecer-se e conhecer também as crianças em sua totalidade, levando ao refinamento de seus sentimentos e expressões. O contato com a estética atua diretamente na formação do indivíduo como ser social, criador, sensível e transformador.

“Quando o homem começa a trabalhar com música, teatro, dança, ele tem contato com a estética, com o belo. E a ética é o correspondente ao belo nas relações humanas. Se sou ético com você, sou capaz de ser bonito, honesto, equilibrado, harmônico, tolerante, crítico. O contato do homem com a estética o faz sentir na pele o que é ser ético” (Vieira 2000, p.7).

4. PROCESSO DE CRIAÇÃO DE IMAGENS

4.1 POR QUE IMAGENS?

A idéia de demonstrar através de imagens a importância do movimento dentro da Educação Infantil Waldorf surgiu após uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema.

Observando crianças em seu dia-a-dia dentro de uma instituição de Educação Infantil Waldorf, notei como as teorias estudadas até então ganhavam cor, ritmo, forma, vida. Cada momento de observação foi inusitado, surpreendentemente vivo! Fala-se em fantasia, criatividade, necessidade de movimento, percepções, alegria. Ao vivo, vivencia-se tudo isso, com protagonistas que não se cansam de criar, brincar, perceber, transformar, nos surpreender.

Resolvi permitir que leitores de minha monografia pudessem *surpreender-se* através de observações de imagens. Pensei inicialmente em escrever um roteiro de vídeo que pudesse ser posteriormente filmado. Ingenuamente o fiz. Carlos Miranda, meu orientador, apontou-me a distância entre aquele texto e a força da imagem. Sugeri-me de antemão imergir mais profundamente no mundo das imagens através de fotos. A imagem por si só dá recados, permite distintas interpretações, sensações, conclusões. É uma outra linguagem. Segundo uma fala de uma professora, *filme bom deixa a sensação de que nem tudo pode ser dito verbalmente. Releva a inteligência do espectador. Apesar da palavra ser sem dúvida*

uma grande forma de expressão, ela não pode se colocar sobre as demais. Minha inexperiência fez-me aceitar imediatamente tal dica e assim comecei.

4.2 FIXAR IMAGENS: FOTOGRAFAR

Indiscriminadamente saí tirando fotos, tentando registrar todos os momentos das crianças no jardim-de-infância. No início, as crianças me notaram, no entanto, logo se acostumaram com minha presença caolha. Minha câmera digital recém comprada (e barata) causou-me dificuldades técnicas. O registro de imagens é lento, fazendo com que muitas fotos saíssem sem seus ativos protagonistas. As pilhas duram pouco e são mestras em terminar no momento errado. Foi um treino de paciência, uma luta com a era digital e ao mesmo tempo um enorme aprendizado. Jamais havia trabalhado com imagens no computador, muito menos com programas de fotos. Esta parte tomou o maior tempo do trabalho. O registro das imagens era dinâmico, pois acompanhava o tempo e ações inusitadas das crianças.

4.3 SELECIONAR IMAGENS: DELETAR

As palavras de meu orientador não saíam dos meus ouvidos: *Criar é a arte de jogar fora.* Na linguagem digital, delete, delete, delete. Esta parte foi sofrida, literalmente jogando trabalho fora. Centenas de fotos foram excluídas e comecei a notar que poucas das restantes tinham realmente algo a dizer. Sentimentos de angústia, impotência, levaram-me à observação das poucas

imagens restantes. Carlos sugeriu-me agrupa-las sob algum tema, talvez os quatro elementos. O fiz.

4.4 ENQUADRAR IMAGENS

Devido a minha pouca experiência fotográfica, à máquina digital precária e sem zoom e a necessidade de fotografar crianças realizando ações espontâneas em seu dia-a-dia, não consegui enquadramentos variados. A maioria das fotos foram enquadradas a uma distância de 2 a 3 metros. A edição das fotos, portanto, custou-me muito trabalho por permitir através de programas digitais interferir nos enquadramentos previamente realizados. Foram muitas horas tentando aprimorar as imagens através de novos enquadramentos, cortes, zoom, luminosidade. Este trabalho foi essencial para tornar mais evidente a diversidade de movimentos realizados pelas crianças.

4.5 AGRUPAR IMAGENS RESTANTES

Baseando-me na sugestão de Carlos, as fotos relacionadas ao elemento terra foram aquelas que mostravam as crianças em maior contato com este elemento, tanto em sua essência física como simbólica. Crianças correndo, deitadas sobre o solo, sobre troncos, preparando o lanche, se alimentando, brincando com troncos de madeira, com barro, areia. Já ao elemento ar foram atribuídas fotos que representavam as crianças suspensas da terra, trepadas em árvores, balançando em cordas, equilibrando-se em troncos... Observei-as, deixei-as falar tentando

desprender-me de julgamentos ou entendimentos previamente concebidos. Respirei, tranquilizei-me. E percebi que algo surgia dentro de mim. Uma necessidade de verbalizar aquelas imagens, de encontrar verbos que simbolizassem aquelas ações através da linguagem oral. Não no intuito de fechar, de conceituar a força das imagens, mas sim de amplia-las metaforicamente. Escutei-me, tateei, degustei fonemas, verbos. Assim surgiu a poesia *Corpos*, apresentada na introdução deste trabalho.

Foram alguns dias de poesia, de verbos *mais que divinos*. Verbos que provocam diversas interpretações. Verbos que da mesma forma que ampliam, reduzem a força das imagens, dependendo de como são significados. O que é crescer? Pode ser mais do que expandir um corpo, pois também é conseguir dar novos significados às coisas, ver o mundo de outras perspectivas? E equilibrar-se? Pode ser apenas andar sobre troncos finos sem cair, como também sentir-se seguro, estar de bem com a vida. O que seria transformar? Manipular? O que são corpos que tocam? Deslocam? Evocam? Esta poesia pode ser significada conforme o desejo e visão do leitor. Resolvi arriscar, e percebi que a poesia *Corpos* também estava intimamente ligada aos quatro elementos propostos por Carlos, dentro de uma visão proposta pela Antroposofia que norteia a Pedagogia Waldorf. Corpos e não corpo. Esta visão vê o ser humano como portador de quatro corpos: Físico, correspondente ao reino mineral, elemento terra, Vital (ou etérico), correspondente ao reino vegetal, elemento aquoso, Astral, correspondente ao reino animal, elemento ar e Identidade Espiritual, correspondente ao elemento fogo, à

individualidade do ser humano. Permito-me transcrever aqui *Ecce Homo*, de Nietzsche.

Sim, eu sei de onde sou vindo

Insaciável como a chama

Que, ao tempo em que se inflama

Também se vai consumindo.

O que toco é viva chama

O que deixo é só carvão

Tudo muda em minha mão

Eu, com certeza sou chama!

Voltando à poesia *Corpos*. Como relaciona-la às imagens escolhidas? Primeiramente pensei em apresentar uma única foto para cada verbo da poesia, o que pareceu-me posteriormente um tanto simplório. Além disso, *Corpos* conceitua de alguma forma as imagens e talvez fosse bom que o espectador pudesse desenvolver suas próprias impressões extraídas apenas destas imagens. Para isso, usei o programa *Picture Package* que, acompanhado de uma trilha sonora, movimenta aleatoriamente as imagens ali depositadas. Fiz alguns testes e conclui que esta era uma boa maneira de apresentar as fotos.

4.6 A TRILHA SONORA

Para elaborar uma seqüência de imagens usando o programa Picture Package há que primeiramente escolher uma trilha sonora adequada, a qual irá nortear a apresentação das imagens. Dependendo do tempo de duração da música e a quantidade de imagens ali depositadas, dá-se o tempo de exposição de cada foto. Escutei então várias músicas e fiz algumas experiências até perceber que o tempo ideal de exposição daquela seqüência de fotos não poderia ser menor do que cinco minutos. Ao determinar a duração da música prossegui minha busca considerando este primeiro critério: Tempo. Fiz ensaios com músicas letradas e percebi que as palavras dizem muito, conduzem o espectador a determinadas percepções e sentimentos muito particulares e até mesmo previamente adquiridos, dependendo de sua história com aquela música. A partir daí surgiu um segundo critério de escolha musical: sem letra. Mas que tipo de música poderia combinar com aquelas imagens tão vivas, mas ao mesmo tempo singelas. Leves, mas ao mesmo tempo verdadeiras e cheias de uma sabedoria inerente ao ser humano? Escutando diversos compositores, sons e estilos, percebi que um instrumento de sopro combinava com o elemento movimento, visto aqui como elemento vital no desenvolvimento da criança. Foi assim que cheguei na deliciosa flauta de Jean-Pierre Rampal, tocada com o pianista e compositor Claude Bolling. Por questões técnicas, a música escolhida infelizmente não foi a que melhor combinou com as imagens.

4.7 A SEQUÊNCIA FINAL

Após vários ensaios decidi-me finalmente por uma determinada seqüência de imagens, composta por oitenta fotos. Para que pudesse haver um elo entre elas, agrupei-as tentando encontrar algum elemento comum entre determinadas imagens. As primeiras, por exemplo, mostram sempre um pneu de motocicleta inserido em seu contexto. Apesar de expressarem diversos tipos de movimento, estas fotos foram agrupadas dentro deste fio condutor representado pelo pneu. As próximas imagens já trazem a corda como elemento comum. Crianças subindo em árvores segurando em cordas, crianças equilibrando-se em cordas.

Em seguida, vem uma seqüência de imagens de crianças trepando em árvores e logo saltando ao chão. Depois, crianças se equilibrando sobre troncos irregulares e uma única foto de tocos de madeira sendo empilhados como torre. Aqui a noção de equilíbrio aparece de forma mais externa e refinada. Esta imagem leva a uma seqüência de imagens de crianças brincando dentro das salas, reproduzindo o mundo com os objetos usados nos jardins de infância Waldorf como sementes, toquinhos de madeira, bambus, panos coloridos. O próximo tema seqüencial é de crianças realizando a ciranda rítmica dentro da sala, junto com a professora. Tais fotos evidenciam um outro tipo de movimento, agora mais dirigidos, de concentração, de formação de grupo. Em seguida, a alegria de brincar imitando o que se vive, fazendo comidinha de mentira, de verdade, partindo coco, transformando a mandioca em tapioca, a massa em bolachinhas, a terra em barro.

Logo o trabalho do homem com instrumentos de cuidar do solo, rastelando a caixa de areia, a grama, varrendo a sala e correndo com objetos que rolam, que se deslocam com nosso impulso.

As próximas imagens são de crianças brincando de cambalhotas, de cabeça para baixo e pernas para cima. Aqui fica evidente a necessidade das crianças experimentarem o espaço de diversas maneiras, de diferentes pontos de vista. Seguem fotos de crianças cuidando das plantas, do ambiente em que vivem e por fim imagens que mostram o trabalho motor mais fino, realizado principalmente por crianças de cinco a seis anos. As aulas de musicalização exigem um grau de concentração e de motricidade fina que não é adequado dentro desta perspectiva às crianças menores de cinco anos. Para finalizar a seqüência, crianças respeitosas e fascinadas pelo elemento fogo, fechando a exposição com um repouso espontâneo sobre um tronco.

5. REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO ÁUDIO-VISUAL

Em uma das reuniões do OLHO, tive a oportunidade de mostrar minha produção áudio visual a colegas que lidam de diversas maneiras com questões relacionadas à imagem. Suas observações enriqueceram e ampliaram minha visão sobre tal produção e despertaram muitas indagações.

A primeira questão, e talvez a mais contundente, diz respeito à falta de contradições apresentadas no áudio. As crianças aparecem sempre realizando ações

e movimentos que tendem a dar certo. Frustrações, conflitos, insucessos vividos pelas crianças não são revelados, o que pode tirar a credibilidade e autenticidade da produção. Apesar de não ter sido uma escolha consciente, privilegiei imagens que revelassem apenas harmonia e felicidade. Todas as fotos foram feitas espontaneamente, em nenhum momento forcei alguma ação. Entretanto, não fui capaz de registrar algo que não me agradasse, que não me parecesse estético ou digno de ser apresentado. Com isso, minha produção áudio-visual corre o risco de ser vista como uma propaganda tendenciosa de algo que aprecio. Percebi a dificuldade de ser um pesquisador envolvido emocionalmente com seu objeto de pesquisa e o quanto nossas convicções interferem na imparcialidade do trabalho.

Outra questão levantada pelos meus colegas foi sobre a escolha da trilha sonora, vista como melancólica e nostálgica. Alguns perceberam um certo saudosismo, como se a infância ali revelada fosse algo do passado ou de um mundo de sonhos que não condiz à nossa realidade. Apontei anteriormente a complexidade da escolha de uma trilha sonora que não apenas contemplasse todos os requisitos técnicos do programa Picture Package, mas que também combinasse com as imagens apresentadas. Estas observações reafirmaram o poder da música que acompanha a imagem, e sua capacidade de despertar no espectador determinados sentimentos. Creio, no entanto, que este saudosismo bucólico, como foi chamado por um observador, não tenha vindo apenas da música, mas também das imagens, que apresentam uma infância muito pouco vivida nas instituições infantis nos dias de hoje. Vemos árvores, barro, cordas, areia. Crianças de pés descalços, transformando elementos da natureza em brincadeiras. Muitos de nós ainda vivemos pelo menos em parte, uma infância assim, e hoje não acreditamos mais na

viabilidade disto nos grandes centros urbanos. A Pedagogia Waldorf tem a convicção da importância destas vivências, principalmente durante a primeira infância e tenta viabilizá-las, conforme as possibilidades de cada instituição. Como já vimos, esta concepção acredita na importância de experiências motoras diferenciadas e sempre associadas à vivência transformadora e criativa das crianças. Portanto não seria suficiente proporcionar um Playground completo no qual as crianças pudessem se movimentar livremente. Aqui é importante a relação efetivamente interativa da criança com o meio ambiente e com seus elementos, uma vez que estes provocam percepções e sensações diferenciadas. Interação significa não apenas transformar, mas também zelar pelo ambiente. Portanto o cuidado com as plantas, (dita jardinagem), é aqui fundamental não apenas como experiência ecológica, mas como necessidade de manter o ambiente gostoso e belo. O trabalho com o rastelo ou as crianças varrendo a sala não são vistos aqui como atividades “politicamente corretas”, mas realmente fazem parte deste cuidado diário com o ambiente. E tratar bem o ambiente em que vivemos significa também tratar bem o outro ser humano com quem convivo. Neste momento aproximo-me de outra importante convicção desta proposta pedagógica.

O respeito e amor ao próximo se aprendem na primeira infância através de AÇÕES e não de sermões. A criança aprende a respeitar quando é respeitada, a cuidar quando é bem cuidada, a amar quando é amada. O educador de educação infantil deve em primeira instância SER. E que difícil é sermos aquilo que pensamos, que sentimos e que fazemos. Esta foi outra observação dos meus colegas: E o adulto? Como ele se movimenta? Como interage com as crianças? Na formação do educador Waldorf o movimento é visto como uma disciplina

fundamental. O educador deve sensibilizar seu corpo, seus gestos, uma vez que estes são instrumentos de aprendizagem, de comunicação e interação com o mundo. A maneira que o professor irá pegar a faca para cortar o pão ou o rastelo para rastelar a grama será fundamental para que a faca não se torne arma cortante ou o rastelo objeto de luta. O professor infantil não explica; ele faz sua ação tornar-se digna de imitação.

5.1 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho com imagens foi mostrar como as crianças se movimentam em seu cotidiano dentro de uma perspectiva de educação infantil Waldorf. Como já foi dito anteriormente, esta concepção de educação vê o movimento como elemento desencadeador do desenvolvimento nesta faixa etária. Todas as atividades, portanto, têm o movimento como veículo de aprendizagem, de internalização e assimilação. As imagens nos mostram também ambientes que propiciam a exploração de diversos tipos de movimento. Quanto menos pronto for o ambiente, e mais cheio de materiais naturais e pouco definidos, como areia, terra, troncos de vários tamanhos, mais possibilidades de criação e exploração de movimento a criança pode ter. Criando, a criança torna-se parte do ambiente e não se entedia, pois pode sempre inventar novas possibilidades de movimentos, criando hipóteses em suas brincadeiras. Pelo manuseio ativo de diversos materiais, a criança vivencia as formas e qualidades que existem na natureza de forma

elementar. Ela ainda está muito ligada a tudo que a rodeia. Esta fase de construção de conceitos lhe permite ainda uma percepção sensorial profunda do meio.

Através das imagens podemos observar dois tipos de ambientes: interno e externo. A característica principal do ambiente externo é o espaço amplo, pelo qual as crianças podem se locomover livremente, conforme suas necessidades. Desta maneira, elas podem explorar o ambiente, sentir o peso de seu corpo através de diferentes apoios, diferentes materiais. Vemos crianças ajudando-se mutuamente, crianças explorando o sentido do tato com o corpo todo ao abraçarem ou rastejarem livremente sobre troncos. Atividades como esta desenvolvem a propriocepção, que ajuda na formação do esquema corporal, da noção de seu próprio corpo. Vemos também a variedade de elementos naturais (terra, pedra, areia, troncos, árvores de vários tamanhos, flores, cordas, balanços, palmas) que são constantemente transformados, cuidados e recriados nas brincadeiras.

Já o espaço interno é acolhedor, cheio de versáteis cabanas de panos e cantinhos aconchegantes nos quais as crianças podem inventar suas brincadeiras livremente. Materiais “indefinidos” como cabaças, toquinhos, panos, raízes e sementes vão se transformando em bules de café, torres, cidades, comidinhas... Podemos observar também no ambiente interno espaço amplo para as crianças brincarem e formarem rodas. Uma grande mesa, na qual as crianças amassam o pão, cortam os ingredientes da sopa, pintam, desenham e lancham também não pode faltar.

A professora da sala tem o dever de zelar pelo ambiente harmonioso e acolhedor e isso ela consegue quando realiza as tarefas com respeito e alegria. Mas que tarefas são estas? Cuidar do ambiente com amor, para que as crianças espontaneamente

queiram ajuda-la e logo imita-la em suas brincadeiras. Ela deve também estar atenta às manifestações espontâneas e inusitadas das crianças e incluí-las nas práticas quotidianas.

O tempo de duração das atividades deve seguir menos o pulso do relógio e mais o ritmo vivo da educadora e das crianças. A ciranda rítmica, dirigida pela professora, também deve ser movida à alegria pelo movimento, pelas narrativas e pelas canções. O período termina sempre com uma bela história, contada em roda, através da qual a professora ajuda a manter acesa a chama da fantasia, o amor à vida, tão brilhante e essencial nesta primeira infância.

6. BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY**, Miriam e **KRAMER**, Sonia. O Rei está nu: Um debate sobre as funções da pré-escola. Caderno Cedes, São Paulo, 1985.
- BRAZELTON**, Thomas Berry. Pressão por filho inteligente é prejudicial, alertam pediatras. In Jornal Folha de São Paulo, segunda-feira, 22 de novembro de 2004.
- COAN**, Roberta Roso. A Ginástica Na Pré-Escola. Campinas, UNICAMP, 1998. (Monografia FEF).
- GALLARDO**, Jorge Sergio Pérez. (Coord). Educação Física: Contribuições à Formação profissional. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.
- ISAYAMA**, Hélder Ferreira. Habilidade Motora Fundamental: Análise Comparativa entre Situação Laboratorial e “Natural”. Campinas: UNICAMP. 1997. (Dissertação FEF).
- JAFFKE**, Freya. Tanz und singt. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2003.
- KISHIMOTO**, Tizuko Morchida. Jogo, Brincadeira e a Educação Física na Pré-Escola. Motrivivência, Dezembro, 1996.
- KISHIMOTO**, Tizuko Morchida. A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940). Coleção Educar.
- LANZ**, Rudolf. A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1979.
- LE BOULCH**, Jean. O desenvolvimento psicomotor. Trad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LOVISOLO, Hugo. Educação, Estética e Movimento.UGF-PPGEF e UERJ-IFCH (sem data).

/ **MACHADO**, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividade e materiais. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MANZANO, Pilar. Entrevista realizada dia 10 de Novembro de 2004 sobre a fisiologia infantil e a pedagogia Waldorf.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas: Papirus, 1990.

MATTA, Roberto da. O Corpo Brasileiro.In: Strozenberg, De Corpo e Alma, Rio de Janeiro, Comunicação Contemporânea, 1986/1987.

MELLO, Maria Aparecida. Educação Infantil e Educação Física. Um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? Universidade Federal de São Carlos.Disponível em: < <http://www.motricidade>> Acesso em setembro de 2004.

MELLO, Maria Aparecida. A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil. Multiciência, São Carlos, n.1, p124-128.(Sem data).

OLIVEIRA, Gislene Campos. Psicomotricidade:educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ:Vozes, 1997.

PEDAGOGIA WALDORF- Catálogo para a exposição na 44 reunião da Conferência Internacional de Educação da UNESCO, Genebra, 1994.

PROPOSTA EDUCACIONAL WALDORF PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1998.

/ **REDAELLI**, Ana Paula. A Pedagogia Waldorf e a Educação Infantil. Campinas, UNICAMP. 2003. (Monografia FE).

RODRIGUES, José Carlos. O Corpo Libertado. In: Strozenberg, De corpo e alma, Rio de Janeiro, Comunicação Contemporânea, 1986/1987.

SPARROW, Joshua. Pressão por filho inteligente é prejudicial, alertam pediatras. Jornal Folha de São Paulo, p. A14. Segunda-feira, 22 de novembro de 2004.

STEINER, Rudolf. A prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2000.

VIEIRA. Revista Educação, 2000.