

edição especial
INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Jataí

 Faculdade
Rudolf Steiner

REVISTA **Jataí**

EDIÇÃO ESPECIAL
INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Coordenação Editorial

Marcelo Rito
Maria Auxiliadora F. Baseio
Mariana Bugano de Alcantara
Melanie Gesa Mangels Guerra

Conselho Editorial

Allan G. da Silva (FRS)
Constanza Kaliks G. (Goetheanum)
Cristiano Camilo Lopes (UPM)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (UNICAMP)
Elisa Vieira (UENP)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
João Moreno Sant'Ana (FRS)
Jonas Bach Junior (UFTM)
Juliana Klein Tedesco (FRS)
Karla Neves (FRS)
Lígia Maria C. Silva Cortez (ESCH)
Manoel Francisco Guaranha (UNISA)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Maria Zilda da Cunha (USP)
Nilson Machado (USP)
Oscar Vilhena Vieira (FGV)
Paula Franciulli (FRS)
Tarita de Souza (FRS)

Avaliadores ad hoc

Andréa Siewerdt (UFPR)
Ana Paula P. e Chaves Giorgi (UNESP)
Elizabeth Villibor Flory (FRS)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Cristina Suarez Copa Velasquez (FEWB)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (UNICAMP)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
Juliana Klein Tedesco (FRS)
Lourdes Ana Pereira Silva (FRS)
Marquilandes Borges de Sousa (USP)
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Paula Franciulli (FRS)
Rosemeire Laviano (FRS)
Renata Fernandes dos Santos (IA-UNESP)

Imagem de capa

Maria Clarissa Mendes (FRS)

Preparação e Revisão

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Revisão em Língua Estrangeira

Maria do Carmo L. Abi-Sâmara (FRS)
Paula Franciulli (FRS)

Editoração eletrônica

Paula Toschi Dassie (SAGST)



Copyright © 2023 Faculdade Rudolf Steiner

Todos os direitos são reservados à Faculdade Rudolf Steiner

Revista Jataí

ISSN: 2764-2070

E-ISSN: 2764-6890

Faculdade Rudolf Steiner

Rua Job Lane, 900, Alto da Boa Vista, São Paulo, Brasil
CEP:04639-001, Telefone: (5511)56869863, E-mail: jatai@frs.edu.br
<http://faculdauderudolfsteiner.edu.br>

Editorial

Prezados leitores,

A pesquisa, na Faculdade Rudolf Steiner, tem se desenvolvido com um conjunto de ações, tais como a criação de linhas formalizadas no grupo *A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea*, certificado pelo CNPq, coordenado pelo Prof. Dr. Jonas Bach Jr. em parceria nacional com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); apoio a projetos de pesquisa de docentes, com financiamento interno e externo e ampliação de alunos bolsistas e não bolsistas em Iniciação científica; criação de um Comitê de Ética em Pesquisa; realização de Congressos nacionais e internacionais; criação de periódico científico - *Revista Jataí* - para divulgação de pesquisas internas e externas, além de cursos de extensão.

A iniciação científica, em conformidade com nosso Plano de Desenvolvimento Institucional, organiza-se com base em um Programa que visa:

despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação; contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional em quaisquer atividades a que se dediquem; estimular maior articulação entre a graduação e pós-graduação; contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades de pesquisa científica e produção artístico-cultural; proporcionar ao estudante, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa; estimular o desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade, pelo confronto direto com os problemas sociais, educacionais e culturais da atualidade.

O programa está aberto a convênios externos de incentivo público, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e privado, como instituições financiadoras de pesquisa nacionais e internacionais. Incentiva-se, também, a Iniciação Científica sem apoio financeiro em projetos de docentes que já recebem auxílio institucional. A cada ano, quatro docentes são contemplados com um ano de bolsa. Os artigos resultantes são submetidos a periódicos, bem como

divulgados em congressos nacionais e internacionais. O propósito do programa sintoniza-se com a missão da FRS de “proporcionar formação cultural e estética, teórica e prática, aos indivíduos, investindo no elemento transformador da educação, alicerçada na perspectiva de um ser humano integrado, tal como propõe a filosofia de Rudolf Steiner”.

Até o momento, ainda em fase de implementação, foram desenvolvidos ou estão em andamento os seguintes projetos:

A importância do ensino de música nos cursos de pedagogia – 2020-2021 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Tarita de Simone Bucchioni de Souza;

O ensino virtual em tempos de pandemia e os doze sentidos humanos – 2020-2021 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Paula Franciulli;

A arte narrativa na Pedagogia Waldorf: Mitologia Nórdica, imaginário e educação – 2020-2021 – Pesquisadoras responsáveis: Profa. Me. Melanie M. Guerra e Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio;

Elementos coreográficos da Eúritmia e suas relações com a dança moderna – 2021 – 2024 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Daniela Mayle Meirelles; orientanda de Iniciação Científica: Sabrina de Queiroz Barbosa;

Egressos de escolas Waldorf no Brasil: experiências e desafios – 2021-2023 – Pesquisadores responsáveis: Profa. Dr. Maria Auxiliadora Fontana Baseio; Prof. Dr. Marcelo Rito; Profa. Dra. Lourdes Ana Pereira Silva; orientandos de Iniciação Científica: Bianca Jamel El Bacha; Cynthia Minne Schauff Ringel e Nathan Zílio Sakamoto – com bolsa financiada pelo instituto Mahle;

Levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos com abordagem das propostas de Rudolf Steiner – 2021-2022 – Pesquisadora responsável: Profa. Dr. Maria Auxiliadora Fontana Baseio; orientanda de Iniciação Científica: Clara Ribeiro Jardim – com bolsa financiada pelo instituto Mahle;

O estudo prático da arte contemporânea como ferramenta de desenvolvimento criativo de futuros professores – 2021-2022 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Maria Clarissa Spindola Mendes; orientanda de Iniciação Científica: Marina Gonçalves Morais;

A descorporalização em tempos de pandemia: o que estamos produzindo em

nós (individualidade) e para nós (coletivo) no contexto educacional? – 2021-2023 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Paula Franciulli; orientanda de Iniciação Científica: Penélope Maria Mendes Lopes Tonelli;

O ensino de Geometria no Ensino Médio de escolas Waldorf: aspectos didático-epistemológicos – 2021-2022 – Pesquisador responsável: Prof. Dr. Allan Gonçalves da Silva;

O desenvolvimento da linguagem como caminho para a liberdade: um olhar para a Educação Infantil – 2022-2023 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Dayse Cristina Araújo da Cruz; orientandas de Iniciação Científica: Erika dos Anjos Gonçalves Mota e Julia Walker Fladt;

A prontidão escolar – 2022-2023 – Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria Florencia Guglielmo e orientanda de Iniciação Científica: Isabella Akerman Stefanelli;

A inclusão de alunos com deficiência na pedagogia Waldorf, um estudo na perspectiva histórico-cultural – 2023-2024 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Lidiane Cristina Maziero e orientanda de Iniciação Científica: Laila Cristina Moraes de Andrade Alves;

O Currículo da Educação Física na perspectiva da Pedagogia Waldorf: um caminho para a liberdade e para o autoconhecimento – 2023-2024 – Pesquisadora responsável: Profa. Me. Gabriela Hilarino; orientando de Iniciação Científica: Yuri Meirelles Mercante;

O propósito social da Pedagogia Waldorf: reflexões, relatos de experiências e possibilidades de atuação – 2023-2024 – Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio; orientandas de Iniciação Científica Gabriela Gomes Simão Corrêa e Giovanna Vincitore Fornazari.

Esta edição especial da *Revista Jataí* reúne artigos e relatos de experiência resultantes desse programa de Iniciação Científica da Faculdade Rudolf Steiner e que ainda não foram publicados até o presente momento em outros periódicos, sendo considerados representativos da valorização desse fazer investigativo neste importante momento de nossa história institucional, que é a inauguração da nova sede. Esta edição especial acompanha o lançamento da *Revista Jataí*, vo-

lume 5. Esse periódico é uma publicação anual da FRS certificada, em 2021, com versão digital e impressa, e acolhe reflexões, na área das Ciências Humanas, em perspectiva interdisciplinar, vislumbrando possibilidades de diálogo com as propostas de Rudolf Steiner.

Aproveitamos o ensejo para agradecer aos pesquisadores, orientadores e alunos de Iniciação Científica, que se dedicaram à realização dessas investigações; à direção e coordenação dos cursos de graduação e pós-graduação da FRS pela parceria permanente nesse relevante programa; ao Instituto Mahle e à Fundação SAGST pelo apoio à publicação dos dois volumes da *Revista Jataí*: o volume 5 e a edição especial em celebração a um recomeço na nova casa.

Por fim, cumpre ressaltar que a Faculdade Rudolf Steiner considera que o conhecimento científico, assim como o artístico e cultural, somente serão válidos se puderem gerar valores humanitários e responsabilidade com a sociedade e o bem comunitário. Neste sentido, esta publicação mostra-se indiscutivelmente relevante. Convidamos, portanto, os leitores a apreciá-la.

Os editores

Sumário

A importância do ensino de música nos cursos de pedagogia	1
<i>Tarita De Simone Bucchioni de Souza</i>	
Elementos coreográficos da Eurytmia e suas relações com a dança moderna	23
<i>Daniela Mayle Meirelles e Sabrina de Queiroz Barbosa</i>	
O estudo prático da arte contemporânea como ferramenta de desenvolvimento criativo de futuros professores	37
<i>Maria Clarissa Spindola Mendes e Marina Gonçalves Morais</i>	
Encontros humanos: quando o on-line (não) alcança o presencial	53
<i>Paula Franciulli e Penélope Maria Mendes Lopes Tonelli</i>	
De onde vem a matemática? A origem do conhecimento lógico-matemático em sua relação com o desenvolvimento da criança no pensamento de Rudolf Steiner	79
<i>Allan Gonçalves Da Silva</i>	
Prontidão escolar e pedagogia Waldorf: um estudo preliminar	99
<i>Maria Florencia Guglielmo e Isabella Akerman Stefanelli</i>	
O desenvolvimento da linguagem como caminho para a liberdade: um olhar para a Educação Infantil	111
<i>Dayse Cristina Araújo da Cruz, Erika dos Anjos e Julia Fladt</i>	
Paisagens de si: contribuições da Iniciação Científica na formação acadêmica de graduandos de Pedagogia	133
<i>Bianca Jamel El Bacha, Cynthia Minne Schauuff Ringel e Nathan Zílio Sakamoto</i>	

A importância do ensino de música nos cursos de Pedagogia

Tarita De Simone Bucchioni de Souza*

*Tarita de Souza é cantora, compositora, preparadora vocal e educadora com uma forte atuação também no campo das artes visuais, especialmente fotografia e pintura e também no teatro. Graduada e mestra em música pela Universidade de São Paulo, lançou em 2014 seu primeiro disco solo, *A árvore e o vento*, que mescla nomes consagrados da MPB com canções autorais. Em 2019, lançou o disco *Crisálida* em parceria com a pianista Thais Nicodemo; em 2021 lançou seu terceiro álbum *Os olhos escutam, a alma canta*, inteiramente autoral. Em 2022, lança o álbum experimental de improvisos, *Improvisions I: Sand Castles*, parceria com Rodrigo Bragança. No campo das artes visuais, especializou-se em fotografia e arte visual para música, produzindo diversas capas de disco e vídeos de arte. Na área da educação, atuou por 18 anos na educação básica como professora de música do colégio Waldorf Micael (2001-2018). Atualmente, é docente da Faculdade Rudolf Steiner (desde 2018) e da Faculdade Santa Marcelina (2023) e doutoranda em música pela Universidade de São Paulo - USP.

RESUMO

É inegável o valor da música nas nossas vidas e, por consequência, no ambiente escolar. Esta pesquisa se debruça sobre a importância da música como disciplina para o desenvolvimento integral do ser humano, especialmente a função do pedagogo nesse processo com o intuito de demonstrar os benefícios de sua inserção nos cursos superiores de pedagogia. O reflexo direto da ausência da disciplina nos cursos superiores e na educação básica é a falta de compreensão por parte das instituições sobre a atuação da música como disciplina tornando sua inserção muitas vezes restrita ao entretenimento. A metodologia desta pesquisa foi pautada em uma análise bibliográfica e em entrevistas e questionários realizados pela autora durante o ano de 2020 junto à Faculdade Rudolf Steiner. A partir da apresentação da proposta curricular da Faculdade Rudolf Steiner, será demonstrado como, além da aquisição de uma linguagem e a ampliação do universo cultural dos futuros docentes, a música desenvolve e potencializa qualidades fundamentais para a realização do ofício, qualidades estas que extrapolam o ensino da música pela música. Por fim, espera-se que este artigo possa contribuir para a reflexão sobre a formação musical do pedagogo, reforçando, assim, ações em prol da música nas escolas e nos cursos de Pedagogia no Brasil.

Palavras-chave: educação musical; Pedagogia; formação de professores.

ABSTRACT

The value of music in our lives and, consequently, in the school environment is undeniable. This research focuses on the importance of music as a discipline for the integral development of the human being, especially the role of the pedagogue in this process, aiming to demonstrate the benefits of its inclusion in undergraduate pedagogy courses. The reflection of the lack of the discipline in undergraduate courses and also in basic education is the absence of understanding on the part of the institutions regarding the role of music as a discipline, rather than mere entertainment. The methodology of this research was based on bibliographical analysis and interviews and questionnaires conducted by the author during the year 2020 at the Rudolf Steiner College. By presenting the curriculum proposal of the institution, it will be shown how, beyond acquiring a language and expanding the cultural horizons of future educators, music develops and enhances fundamental qualities for the fulfillment of the profession, qualities that go beyond music language. In conclusion, it is expected that this article can contribute to the reflection on the musical education of pedagogues, thus reinforcing efforts in support of music in schools and pedagogy courses in Brazil.

Keywords: Musical education; Pedagogy; Culture and identity.

Introdução¹

O presente artigo é resultado de uma bolsa de pesquisa concedida pela Faculdade Rudolf Steiner durante o ano de 2020. O objetivo inicial era, a partir da investigação de trabalhos acadêmicos e instituições de ensino superior em Pedagogia que já implementaram aulas de música em seus cursos, apresentar justificativas para a inserção da disciplina no currículo. Se, por um lado, encontrei uma série de problemáticas desde a outorgação das leis para o ensino de artes e sua implementação ou não no cenário atual brasileiro, por outro lado, deparei-me com propostas consistentes e projetos que estão colhendo resultados muito promissores para uma mudança de pensamento sobre o ensino de música aos futuros educadores e educadoras. A primeira parte do texto será dedicada à apresentação deste levantamento.

É inegável que a música faz parte do ambiente escolar, seja ele qual for. No entanto, a maneira como ela é vista pela gestão e pelo próprio corpo docente é fundamental, afinal, muitas vezes, ela é relegada exclusivamente ao campo do entretenimento, inexistente como linguagem e como construção do universo cultural da criança, embora haja, mesmo que tímida, uma compreensão dos benefícios que ela nos traz nos âmbitos individual e coletivo.

Foram encontrados trabalhos realizados com muito êxito, como o projeto implementado desde 1984 na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, pioneira na inclusão da música como disciplina, independente do eixo artes, no currículo de Pedagogia da qual falarei mais adiante. Porém, não descobri nenhuma instituição de ensino superior que tenha carga horária igual ou superior destinada exclusivamente à música tal como se apresenta na Faculdade Rudolf Steiner, fundada a partir dos conceitos da Pedagogia Waldorf².

A pedagogia Waldorf enxerga esse espaço fundamental das artes no desenvolvimento integral do ser humano e, sendo assim, a música faz parte dos currículos das escolas e também dos cursos de formação de professores. Esse fato me conduziu a mudar o foco inicial da proposta e apresentar, com mais detalhamento, o curso oferecido

1. Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2. Pedagogia baseada na filosofia criada pelo cientista e filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) chamada Antroposofia. A primeira escola Waldorf surgiu em 1919 na Alemanha. Hoje são mais de mil escolas em 64 países.

pela Faculdade Rudolf Steiner como forma de contribuir para os estudos na área. O curso, inaugurado em 2018, possui uma proposta inovadora e mostra-se como terreno fértil para se desenvolver abraçando o impulso do que já vem sendo feito na área de educação musical.

Esse impulso para a pesquisa em educação musical nasce como resultado de um mergulho reflexivo realizado durante minha dissertação de mestrado, recentemente concluída pela Universidade de São Paulo (2020), com a orientação da professora Teca Alencar de Brito. O processo de escrita fez com que eu refletisse sobre a minha própria atuação, abrindo um outro olhar para a pedagogia, uma vez que ensinar a ensinar é repensar toda a prática a cada momento, colocando uma lente de aumento nos erros e acertos. Entendo que não se trata exclusivamente de ensinar os conteúdos, mas principalmente ampliar as percepções, ensinar a ouvir e cuidar dos relacionamentos humanos. Afinal, o que a música pode contribuir para a prática pedagógica? Ou se a finalidade destas aulas não está no adulto e sim nas atividades que este irá conduzir em suas salas de aula, como a música contribui para o desenvolvimento do ser humano de maneira integral? Observo, por meio dos estudos e do dia a dia em sala de aula, que os benefícios promovidos ultrapassam o ensino de um repertório de jogos musicais ou de cuidado e desenvolvimento vocal saudáveis. Despertar a musicalidade desenvolve habilidades fundamentais esperadas de um professor ou professora do mundo contemporâneo, habilidades estas que, muitas vezes, não estão relacionadas diretamente com a música.

Essa reflexão passa pela compreensão e transformação do olhar sobre a música e, principalmente, como a sociedade de hoje se relaciona com ela. O incentivo à presença da música, hoje, está atrelado mais ao consumo do que à criação ou à construção de uma experiência, distanciando o fazer musical do ouvinte. Entender tal fenômeno contribui para reforçar a consciência da musicalidade inata do ser humano, reconhecendo, assim, a nossa identidade e cultura. Tal pensamento nos conduz à sala de aula, pela importância de podermos expandir esse universo da criança para que ela se desenvolva de maneira saudável física e mentalmente. Expandir a musicalidade do futuro docente não se resume em dar ferramentas para que ele seja assertivo ou criativo no seu dia a dia, mas que as futuras gerações cresçam a partir de novos vínculos com a música e a cultura.

Dessa forma, o presente artigo foi elaborado a partir da pesquisa e leitura de trabalhos acadêmicos nas áreas de Pedagogia, Edu-

cação musical e Psicologia, questionário e avaliações realizados durante o ano de 2020 junto aos meus alunos e alunas da Faculdade Rudolf Steiner, além de entrevistas. Em linhas gerais, o objetivo é levantar algumas questões sobre a relevância do tema, contextualizar o cenário da disciplina de música em âmbito nacional, apresentar pesquisas relevantes e trabalhos que vêm sendo desenvolvidos há mais tempo para poder, em seguida, detalhar a proposta dos cursos de música oferecidos na graduação em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner.

Considerações sobre o mundo contemporâneo e a música

Observamos um crescimento do consumo de música na contemporaneidade, porém, há um afastamento da produção musical e artística do cotidiano das pessoas. Esse distanciamento é promovido por uma série de questões ligadas ao processo de terceirização que estamos vivendo nestas últimas décadas. Para o músico Benjamim Taubkin, um dos fatores que levou a esse distanciamento foi o surgimento dos meios que possibilitaram a mercantilização da música em massa iniciado no século XX e que separam as pessoas dos processos de criação.

O surgimento do disco, da rádio e da televisão, além do cinema, bem como a adesão massiva do público a esses veículos, fez com que indivíduos e corporações totalmente desconectados da produção artística tomassem as rédeas do que viria a ser a indústria cultural. Sem levar em conta o papel fundamental que a vivência criativa tem para a saúde mental de todo um povo, e do que a aventura da criação – com todos os seus estágios e processos – representa na jornada humana, a indústria cultural passou a mirar apenas o lucro instantâneo, abandonando todas as outras instâncias – todas elas mais significativas (TAUBKIN; TYGEL, 2020).

Taubkin chama-nos a atenção para o papel fundamental da “vivência criativa para a saúde mental de todo um povo”, sendo esta uma “jornada humana”. O título do artigo em questão é “Arte e cultura como forma de nos tornarmos quem somos”, afinal a música é uma expressão humana, somos seres produtores de sons e com eles nos relacionamos incessantemente. Penso que o próprio fazer artístico, a consciência sobre este fazer e o resgate da importância das artes, na nossa vida, são fundamentais nos dias de hoje. Tais fatores são mais eficazes a partir da vivência,

da percepção de transformação pela prática musical constante, da superação pessoal de dificuldades e, principalmente, das sensações de bem-estar e alegria geradas. Essa relação com o sonoro pode transformar a maneira de pensar, criando novas pontes de conhecimento e expandindo os pontos de vista, além de desenvolver qualidades e sensibilidades humanas. Para a educadora musical Marisa Fonterrada, é necessário que se compreenda o valor da música na sociedade por meio de um pensar filosófico “norteador de atitudes e escolhas” (FONTERRADA, 2008, p.11).

Hoje há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem desta arte. Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldade de ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (FONTERRADA, 2008, p.12).

A pedagogia Waldorf valoriza o ensino de música nas escolas e nos cursos de formação de professores. A disciplina está muito presente, seja em vivências artísticas, seja em conteúdos teóricos-filosóficos. Recentemente, a Faculdade Rudolf Steiner inaugurou a graduação em Pedagogia na qual a música se faz presente nos quatro anos do curso e onde existe espaço para as artes poderem se manifestar.

Um outro aspecto a ser considerado é que, quando um adulto entra em sala de aula, ele chega com uma ideia sobre música, ideia esta formada, em grande parte, pelos meios de comunicação. Muito embora alguns tenham tido alguma vivência com instrumento, banda ou coral, a “ideia de música” chega padronizada, ou em nichos por gênero ou estilo. Geralmente, a autoavaliação sobre o fazer musical é permeada por um julgamento negativo de si. As frases: *Eu não faço música, eu sou incapaz, eu sou desafinado, música é impossível*, são ouvidas com frequência ao longo destes anos como professora. Se eu não correspondo à ideia do que eu imagino ser música, eu sou incapaz. Essa ideia é construída a partir de diversos processos e espaços: o lugar onde nascemos, a família, a comunidade, a religião, a escola, os estudos, as viagens, ou seja, um espaço e tempo vivido e compartilhado são exemplos desse processo de construção de um pensamento, que foi nomeado por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix

Guattari (1930-1992) de territorialização. Assim, também “a produção musical das culturas humanas, nos tempos e espaços, pode ser pensada como territorialização” (TECA, 2007, p.9). A relação com o universo sonoro e musical cria territórios, e estes são sempre passíveis de se “desterritorializar”.

Abrir novas janelas de percepção do universo sonoro e mudar a relação que temos com os sons na nossa vida diária é apoderar-se da própria musicalidade, uma vez que o ser humano é um ser musical, expressa-se, produz sons. Se a música faz parte desse tornar-se humano, é essencial que ela aconteça dentro da escola.

Veremos, a seguir, a relação música e escola, na construção de saberes e no fortalecimento de vínculos sociais.

A música no currículo escolar, a música nos cursos de formação de professores

Como primeiro fato, percebi uma crescente produção de pesquisas acadêmicas nessa área, que embora apresentem contextos diferentes, apontam para a necessidade de incluir a música como disciplina dos cursos de formação profissionais de Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaco os trabalhos das professoras e pesquisadoras Claudia Ribeiro Belocchio, Wasti Silverio Ciszewski Henriques, Luciana Requião, autoras de que me utilizei como fonte e interlocução das ideias que pretendo apresentar. Vamos tentar entender o motivo dessa real necessidade apontada pelas pesquisas.

Em contexto nacional, a Lei no 11.769/2008, vigente até a publicação da Lei no 13.278/2016, inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens do componente curricular - Artes - obrigatório nas escolas de educação básica. A lei de 2008 trouxe uma movimentação nos cursos acadêmicos em música para formar profissionais que atendessem essa grande demanda.

A partir dos fatos mencionados, gostaria de apresentar três problemáticas centrais. A primeira delas é que, concretamente, a organização para a inclusão da disciplina de música ainda não se efetivou de forma ampla na educação pública brasileira. Apesar do aumento significativo das licenciaturas em Artes, elas não suprem a demanda educacional e não são inseridas nesses espaços por falta de uma política pública efetiva de valorização das artes, colocando-nos distantes do que poderíamos chamar de ideal. O

segundo ponto é que a disciplina de Artes abarca música, dança, teatro e artes visuais. Assim, a escola teria que contratar quatro profissionais ou um profissional polivalente nas múltiplas linguagens. O que frequentemente acontece é ter um profissional com especialização em uma das artes e que consiga dar conta de uma “vivência” nas demais. A terceira questão é que, mesmo tendo um profissional contratado para a disciplina de Artes, este possui apenas poucas horas de contato com as crianças durante a semana. Todas essas problemáticas apontam para a importância da atuação do pedagogo no campo das Artes e, portanto, da disciplina constar nos currículos de formação-acadêmica nos cursos de Pedagogia, já que, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia, na Resolução n. 7, de 14 de dezembro 2010 - Art. 31, o pedagogo pode assumir tais conteúdos.

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010).

“Essa política educacional mobilizou debates sobre a música nos espaços escolares e possibilitou pensar com maior acuidade sobre as relações entre a formação e a atuação com música de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (SCHWAN; BELLOCHIO; AHMAD, 2018, p.6). Segundo os autores, a formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia é um espaço fundamental e significativo para se pensar a educação musical.

A professora e pesquisadora Wasti Silverio Ciszewski Henriques fez um levantamento das instituições de Pedagogia no estado de São Paulo que têm música na grade curricular e nos apresenta uma série de dados relevantes observados por ela. Em relação à educação básica, ela nos chama atenção para o fato de, apesar do ensino de “Artes” fazer parte do “Núcleo de Estudos Básicos” dos cursos de Pedagogia brasileiros (BRASIL, 2006, p. 11), não há referência às distintas linguagens artísticas no documento – Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança –, deixando esta questão a cargo da autonomia das Instituições. Henriques (2014) observa que a música faz parte do cotidiano das escolas, porém, mesmo sendo obrigatória, não é oferecida em muitas instituições. Ou seja, a música faz parte da vida e do ambiente escolar independen-

temente de ter ou não um especialista. Uma das soluções apontadas pela educadora seria capacitar os pedagogos para ampliarem e aprofundarem esse universo musical das crianças. O objetivo desta formação não é a substituição do especialista e sim a colaboração entre ambos.

Para a democratização do ensino de música no Brasil, é necessário, além de investir na formação de licenciados em música, que haja foco na formação musical destes professores, licenciados em Pedagogia. Essa formação não visa à substituição do professor especialista, mas sim a ser uma formação concomitante e complementar a dos professores de Música (HENRIQUES, 2014, p.41).

A educadora ainda complementa que, além dos egressos que irão atuar diretamente com as crianças, existem aqueles que optarão por cargos de gestão escolar e poderão trabalhar na busca da valorização da Educação musical na escola (HENRIQUES, 2014).

Para a educadora e pesquisadora Neide Espiridião, é justamente “a partir do oferecimento dessa formação pedagógico-musical aos não-especialistas que estaremos somando parceiros em defesa da música nas escolas, pois vêm ocorrendo modificações no olhar e nas concepções desses docentes sobre a Educação Musical” (ESPERIDIÃO, 2011, p.257). A referida autora ainda levanta uma questão importante para esta reflexão: “Compreendo que não basta inserir a música no currículo de Pedagogia: é necessário verificar como está sendo ensinada, por qual professor e para quais finalidades, senão, podem-se repetir modelos já ultrapassados” (ESPERIDIÃO, 2011, p.257).

Essa é uma questão relevante, pois, pela pesquisa realizada por Henriques (2014), muitos dos profissionais que lecionam música dentro da disciplina de Artes, quando esta é oferecida, não têm formação acadêmica para tal, fato que contribui para que a música seja recreativa na educação básica, ou que apareça como “um meio eficaz para auxiliar outras disciplinas, mas não uma área do conhecimento propriamente dita (HENRIQUES, 2014, p.44).

Em contrapartida, dentro do espectro de cursos de Pedagogia que inseriram a música tanto como disciplina obrigatória, quanto como disciplinas complementares, gostaria de destacar os trabalhos da profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Barbosa, realizados na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul e da profa. Dra. Luciana Requião na Universidade Fluminense pelo Instituto

de Educação Angra dos Reis, no Rio de Janeiro. Ambas as matrizes curriculares incluem a música separadamente das demais linguagens artísticas em suas grades e possuem semelhanças em seus programas. O objetivo deste artigo é oferecer uma visão panorâmica que forneça dados para as reflexões e não uma visão aprofundada em cada programa. Em termos gerais, as disciplinas abordam conteúdos teóricos, práticos e metodológicos em temas como: educação musical e processos históricos, políticas educacionais relacionadas à educação musical, abordagens metodológicas, elaboração e prática de atividades musicais a serem realizadas em sala de aula, além de ampliar o fazer musical do futuro docente por meio do canto, de tocar instrumentos e da criação musical.

Na Universidade Federal de Santa Maria, a música faz parte do currículo desde 1984 e se concentra nos semestres seis e sete com as disciplinas: Música e educação, com a carga horária de trinta horas e Educação Musical, com carga de sessenta horas³. Já no Rio de Janeiro, a disciplina de Música é realizada no sexto semestre e tem carga horária de sessenta horas⁴.

Outro fator relevante é que ambas as instituições mantêm projetos de parcerias com escolas públicas onde os alunos de Pedagogia podem desenvolver, na prática, os temas trabalhados em sala de aula, sempre orientados pelas supervisoras do curso. Essas parcerias favorecem uma avaliação e um retorno da efetividade de tais programas. Os resultados podem ser lidos em diversas teses, artigos e conferências e apresentam resultados efetivos no desenvolvimento das crianças e jovens, justamente no que tange à compreensão da importância da música para o desenvolvimento integral do ser humano, favorecendo as práticas sociais, ampliando o universo cultural, promovendo o exercício da criatividade, entre tantas outras qualidades, e não apenas como ferramenta pedagógica e entretenimento.

A música na graduação da Faculdade Rudolf Steiner

Fundada em 2018, a Faculdade Rudolf Steiner oferece oito semestres no curso de Pedagogia e, em seis deles, consta a disciplina de

3. Informação retirada do site da UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/informacoes-do-curriculo>. Acesso em: 4 de janeiro de 2021.

4. Informação retirada do site do Instituto de Educação de Angra dos Reis. Disponível em: <http://iear.uff.br/wp-content/uploads/sites/232/2019/06/3208002vet.pdf>. Acesso em: 4 de janeiro de 2020.

Música na matriz curricular. Por ser um curso novo e pelo fato de ainda não termos concluído a primeira turma (até a conclusão deste artigo), podemos apresentar como dados concretos desta pesquisa apenas as transformações ocorridas com os jovens em cada semestre já oferecido⁵. Acredito que, daqui a alguns anos, poderemos ter dados para avaliarmos a eficácia desta proposta, observando o trabalho dos alunos egressos.

As disciplinas de música da Faculdade Rudolf Steiner estão pautadas em conteúdos práticos, teóricos e metodológicos e, em termos gerais, possuem dois eixos principais: O primeiro é possibilitar ao futuro profissional vivenciar a música, aprender as bases da linguagem musical, cantar e tocar instrumentos e a refletir sobre a música no nosso cotidiano e suas transformações no fluxo do tempo. Dentro desse primeiro eixo, damos atenção especial ao trabalho com a voz, por entendermos a centralidade do papel do canto como expressão mais direta da musicalidade, o tema receberá um aprofundamento adiante. O segundo eixo refere-se às metodologias e práticas pedagógicas a serem trabalhadas na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. É trabalhado um repertório de canções, brincadeiras e as abordagens específicas para cada faixa etária. Pretendemos, assim, expandir o conhecimento do futuro docente para que ele possa tanto auxiliar o professor especialista, quanto explorar o universo musical com suas crianças.

A concepção dos conteúdos de cada disciplina foi elaborada pelos professores Marcelo Petralia e Meca Vargas ao longo de três décadas de atuação na área. O primeiro curso de música para educadores direcionado à pedagogia Waldorf surgiu em 1990 com o SEPAPA – Seminário de Pedagogia Antroposófica para Professores Atuantes.

Segundo o professor Dr. Marcelo Petralia, a ideia de ter um espaço digno para esta arte, em uma formação de Pedagogia, fundamenta-se em vários pontos, sendo o primeiro reconhecer a importância da música como fator cultural. “A arte, a música fazem parte do tornar-se humano, faz parte do patrimônio cultural da humanidade” (PETRALIA, 2021). Petralia ainda complementa chamando a atenção para o fato de que o “propósito de uma formação de professores não está em si mesmo e sim nas crianças que estes futuros profissionais irão atender” (PETRALIA, 2021).

5. Dados coletados junto aos alunos de graduação e pós-graduação da FRS durante 2020, ano de realização desta pesquisa.

Ativar a musicalidade é essencial se pretende-se desenvolver o ser humano de forma integral. Essa musicalidade é ativada a partir da musicalidade do educador, “começa pelo exemplo. Nós aprendemos música ouvindo outras pessoas, tocando com outras pessoas. Se o adulto não faz música, a criança não tem esse referencial a priori”, afirma Petralia. O aprendizado da música demanda tempo e, principalmente, um ritmo contínuo de treino e manutenção, por isso a disciplina de música é independente do eixo “linguagens artísticas” e está presente ao longo de todo o curso.

Segundo esta proposta apresentada por Petralia e Vargas, o futuro pedagogo precisa ter dois conhecimentos básicos e saber fazer a relação entre ambos. São eles: o conhecimento das fases de desenvolvimento da criança e o conhecimento de música para, assim, criar suas atividades em sala de aula, levando em consideração que este caminho possui modulações devido ao contexto cultural, à situação específica dos alunos e ao ambiente de trabalho. Essa flexibilidade necessária e a capacidade de criação são características fundamentais ao futuro profissional.

A seguir, apresentarei as disciplinas e um breve resumo das ementas⁶:

semestre	disciplina	carga horária
Primeiro	O canto como instrumento de expressão	40 horas
Segundo	Música e musicalidade	40 horas
Terceiro	<i>Não é oferecida disciplina</i>	
Quarto	Música da técnica à criação	40 horas
Quinto	Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental	40 horas
Sexto	<i>Não é oferecida disciplina</i>	
Sétimo	Educação Musical na Educação Infantil	40 horas
Oitavo	Canto como inserção social	40 horas
2º, 4º e 6º	Projeto de atuação em Artes	50h em cada semestre

Fonte: elaboração própria

6. As ementas completas podem ser consultadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FRS.

O canto como instrumento de expressão tem por objetivo o uso consciente da voz. São abordados temas como anatomia e fisiologia e saúde vocal. Pela prática de exercícios e de um repertório específico, os alunos experimentam seu instrumento ampliando a compreensão da importância do canto para a expressão individual e para a integração social. O trabalho com a voz é um tema que permeia todas as disciplinas, sendo assim, será abordado com mais profundidade posteriormente. Em *Música e Musicalidade*, os objetivos principais são: aprender as bases da linguagem musical e expandir o repertório a partir das aulas de História da música. A disciplina une teoria à prática proporcionando experiências de criatividade, improvisação e criação musical. “Unir a prática com o estudo conceitual desperta em mim uma enorme vontade de me envolver mais com a música”. (Ian Chu Varella⁷, aluno do terceiro semestre da Faculdade Rudolf Steiner, sobre a disciplina Música e Musicalidade). A disciplina: *Música da Técnica à Criação* aprofunda os temas abordados anteriormente e tem por finalidade a prática consciente dos elementos da música, em seu registro, leitura e reflexão. Nesse semestre, os alunos e alunas vivenciam também a prática da flauta doce, além de compreender o caminho do aprendizado musical com um olhar para o desenvolvimento da criança. Nestes três primeiros cursos, o foco principal é expandir o conhecimento musical do educador e educadora dando ferramentas para que possa se desenvolver musicalmente e estar apto ou apta a conduzir atividades musicais com suas futuras classes.

As disciplinas posteriores seguem com a mesma abordagem, porém trazem um caráter metodológico e um olhar para o desenvolvimento da criança. São elas: *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Musical na Educação Infantil*. Em ambas, são abordados os temas de educação musical e processos históricos, políticas educacionais relacionadas à educação musical, métodos de atuação com a música em sala de aula e, principalmente, a integração dos conhecimentos e das práticas musicais trabalhadas nas disciplinas anteriores, aplicadas ao desenvolvimento musical da criança. Essas disciplinas também têm a parte prática com experimentação de jogos e brincadeiras musicais, além de elaboração de planos de aula. No oitavo semestre, é oferecida a disciplina *Canto como inserção cultural*, que trabalha com a ideia do canto de um povo como traço marcante de sua identidade cultural. São trabalhados temas como

7. As citações diretas dos alunos e alunas obedecem aos procedimentos éticos e todas as permissões para a identificação foram consentidas para a realização e publicação da pesquisa.

tradição oral - memória e transformação, e cantos e danças da cultura popular brasileira com o foco principal nas nossas raízes afro e indígenas. Nas disciplinas de Prática de atuação, o discente tem a oportunidade de desenvolver uma atividade pedagógica em artes em um ambiente educativo. Todas as etapas do processo, desde o plano de aula, elaboração dos conteúdos e abordagens pedagógicas, são acompanhadas pelo professor de arte responsável, podendo ser música, artes plásticas, artes cênicas, dança ou teatro, priorizando atividades híbridas entre as diversas linguagens⁸.

O trabalho com a voz

“A voz é o voo da nossa alma no mundo” (Mônica Thiele)⁹

Um dos fatores que mais me chama a atenção ao longo destes anos de trabalho com formação de professores é que a grande maioria dos profissionais só têm consciência sobre sua própria voz quando têm algum problema ou quando algo lhe desagrada na escuta de si. O que geralmente acontece é que temos consciência sobre a voz quando a perdemos, seja por uma doença ou por mal uso.

Educar pela voz faz parte do cotidiano do ambiente escolar. A voz é uma das principais responsáveis pela criação e manutenção de vínculos, saberes e afetos. Ela nos possibilita pertencermos a uma comunidade, materializa pensamentos e é o instrumento de transmissão e troca de conhecimento.

Para além do trabalho da técnica vocal, no sentido de desenvolver um instrumento, um trabalho de voz, quando bem feito, pode revelar muitos outros conhecimentos nos âmbitos individuais e coletivos. Cada voz é única, tem sua cor, seu timbre. Ela é a identidade da pessoa, revela algo do seu exterior e de seu interior e, por isso, é difícil de ser trabalhada. Temos medo de nos expor. No dito popular, a pessoa que não tem voz é uma pessoa que não tem poder de decisão. Trabalhar o canto em sala de aula pode ajudar o aluno a ressignificar e colocar sua voz no mundo individual e coletivamente, aprender a ouvir a voz (opinião/pen-

8. Para visualizar o projeto de atuação realizado em 2020, acesse o link: https://www.youtube.com/watch?v=aArrkrKmG_8. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

9. Palestra realizada via zoom no dia 10 dezembro 2020, II Encontro Nacional de Profissionais da Voz Cantada/ a formação do professor de canto), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tKQAK95vXIU> > última visualização 4 de janeiro de 2021.

samento) dos outros em sua diversidade e construir algo em conjunto. Segundo a educadora norte-americana Bell Hooks, “escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento (HOOKS, 2017, p.58), de “ter sua presença reconhecida” (HOOKS, 2017, p. 247). No ato de aprender a colocar a voz no mundo, nasce também a qualidade de escuta da voz do outro, ferramenta importante para a pedagogia, uma vez que “a mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece a nossa capacidade de aprender juntos” (HOOKS, 2017, p. 247).

Um trabalho de voz para educador passa necessariamente por um processo de conscientização e reconhecimento da voz própria. O primeiro passo é saber que a voz possui muitas camadas: a física, já que voz é corpo; a sonora e emocional, já que é linguagem e som; e a intelectual, já que é irradiadora de pensamentos. A partir desse olhar trimembrado para voz, podemos começar a revelar o que antes nos era inconsciente nestas várias camadas escondidas, como o ato de descascar uma cebola. “Trabalhar com a voz é, antes de tudo, ganhar consciência de si próprio, conhecer seus limites, aprender a ouvir internamente algo que, muitas vezes, permanece oculto” (SOUZA, 2020, p.56). Está muito além do processo de desenvolver a musculatura e deixá-la apta para uma função, pois envolve aspectos psicológicos profundos em um processo de autocuidado e de autoconhecimento. Nesse aspecto, em sua tese de doutorado, o músico e educador Dr. Marcelo Petraglia observou e analisou grupos corais amadores no ambiente empresarial. Sobre essa descoberta da voz própria, ele tece as seguintes perspectivas:

Aqueles que já trabalharam sua voz, necessariamente tiveram de conhecer e, provavelmente, sofrer com os próprios meandros da própria personalidade; foram obrigados a lutar contra os seus bloqueios, tiveram de aprender a lidar com eles e, muitas vezes, aceitar seus limites de forma consciente. Para o leigo, a própria voz é, antes de tudo, um mistério, um território desconhecido. Ao conduzir estas pessoas na descoberta da sua voz, deve-se estar ciente de que, mais do que qualquer outra coisa, elas encontrarão a si mesmas. Este encontrar a si mesmo por meio da voz é uma das propriedades fundamentais de um trabalho musical que se pretende como educativo (PETRAGLIA, 2015, p. 192).

Esse trabalho de trazer consciência para a voz própria é tão importante quanto a prática de um repertório. Poder criar um espaço em que a teoria faz parte da experiência, em que ideias são experimentadas

e o próprio fazer conduza a uma contemplação reflexiva, com desdobramentos teóricos, pode ser um caminho. Nas palavras de Paulo Freire: “Se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 67).

A voz existe a partir do indivíduo, mas o indivíduo ganha maior existência e força de vida também a partir da voz. (J.W.F., aluna do terceiro semestre da Faculdade Rudolf Steiner)¹⁰.

Juntamente com o primeiro semestre acho que a impressão que fica é que música pode ser minha e pode ser sentida, e que eu tenho uma voz, independente de qual seja, seja cantando ou seja vivendo. (M.F.S., aluna do terceiro semestre da Faculdade Rudolf Steiner).

Esses dois relatos exemplificam esse desabrochar do olhar para a voz como portadora da identidade.

Um outro desafio com que todo pedagogo vocal se depara é que raramente alguém gosta de ouvir sua própria voz gravada. A grande maioria dos meus alunos e alunas se sentem, de alguma maneira, incomodados ou incomodadas com a sua voz, gostariam que ela fosse diferente ou por ser demasiadamente aguda, ou muito rouca, muito baixa, estridente e tantas outras características. Faz-se necessário identificar a origem desses desconfortos. A fisiologia vocal é fundamental para a compreensão do fenômeno físico. Por meio da técnica e de exercícios vocais, aprende-se a usar esse instrumento, afinando-o para a fala e para o canto. Nesse âmbito corporal, é importante saber cuidar bem da voz, mantendo práticas saudáveis, evitando, assim, disfunções e patologias. Por outro lado, observo que parte desses desconfortos são muitas vezes gerados por uma expectativa da voz ideal. Em geral, essa voz anseia por padrões que seguem a lógica do mercado e afasta a pessoa da sua subjetividade. A arte educadora Renata Gelamo chama atenção para essa postura de devedor, gerada por modelos midiáticos nos quais o sujeito almeja uma voz que não é a sua e, portanto, uma voz inalcançável:

10. As citações diretas dos alunos e alunas obedecem aos procedimentos éticos e todas as permissões para a identificação foram consentidas para a realização e publicação da pesquisa.

Nos submetemos à padronização da voz, acreditando que o modelo que ouvimos no rádio, na televisão, na internet, no CD, nos palcos, nas aulas de técnica vocal, nos consultórios etc. é a voz que deveríamos ter. Uma voz que não pode desafinar, não pode errar, não pode tremer nem gaguejar. A voz ideal, muitas vezes “vendida” para nós como uma forma a ser alcançada e que ainda não temos, nos coloca na posição de devedores, de despossuídos, nos aliena e nos tira a própria biografia, esconde nossas histórias, nos silencia. Entregues à lógica do mercado e ao julgamento alheio, passamos a ver nossa voz como um objeto separado de nós mesmos (GELAMO, 2018, p. 13-14).

Entrando em um trabalho mais sutil, que perpassa a técnica, precisamos também atentar para o sentido que queremos atribuir à fala e ao canto. Parte desse sentido é dado pelas palavras, mas outra parte bem importante se relaciona à sonoridade. A musicalidade das frases pode reforçar ou contradizer a ideia que queremos transmitir. Quais emoções eu quero vincular às palavras e de que maneira? Baixo, alto, rápido, lento, enfático, leve, cada uma dessas características pode conduzir a escuta por caminhos distintos. Como podemos fluir neste elemento musical? Ter consciência sobre a semiótica do som e trabalhar a interpretação é um caminho para desenvolver esta habilidade. Um dos trabalhos que peço para meus alunos e alunas é que atentem para as vozes dos seus professores e, principalmente, para as vozes que encontram durante as horas de estágio que precisam cumprir como alunos de Pedagogia ou Licenciatura. É revelador ler os relatórios e as descobertas dos jovens ao final do semestre e as diferentes reações das crianças quando um educador berra, canta, sussurra, está rouco, fala demais, não respira e tantas outras formas de colocarmos a voz.

Esses foram apenas alguns aspectos que julguei importantes e que justificam a presença da disciplina no currículo. É claro que, com um olhar mais aprofundado sobre o tema, chegaríamos a muitas outras características desse universo infinito que é o trabalho vocal. Mas central nesse trabalho é a percepção de que a nossa voz, nosso canto, nossa fala nascem da cultura. Por isso, é importante entender as vozes que vieram antes da gente, as vozes que nos formaram e que voz cada um foi construindo para si ao longo da sua vida.

Considerações finais

Procurei apresentar algumas questões levantadas por pesquisadores e educadores que, a partir de suas próprias experiências de vida, revelam-nos a importância e os motivos de a disciplina de Música existir como área de conhecimento, bem como a importância do desenvolvimento da musicalidade para o futuro pedagogo. Atravessamos também problemas, como, por exemplo, o afastamento das artes do cotidiano, o senso comum sobre as “ideias de música” no desenvolvimento integral do ser humano. Foi apresentado brevemente o atual cenário da implementação das artes nas escolas e nos cursos de graduação em Pedagogia. O que me alimenta e me possibilita seguir com o exercício da profissão é perceber que o que foi discutido de fato surtiu efeito em sala de aula, provocando uma sensível transformação do pensar do sentir e do agir. Compartilho algumas das falas dos alunos e alunas:

Todos nós somos música, e uma educação musical pode libertar o ser a viver sua musicalidade com satisfação e como meio de significação e expressão. (C.R.J., aluna do terceiro semestre da Faculdade Rudolf Steiner).

Descobri que a prática e experiência com música trazem mais profundidade para a vida, é como uma nova língua que te permite acessar pontos mais complexos da existência, uma das ferramentas que te permite compreender o mundo e nosso papel dentro dele (I.C.V., aluno do terceiro semestre da Faculdade Rudolf Steiner).

Acredito que o contato com a música atrelado ao estudo da musicalidade, como proposto no curso deste semestre, promoveu muitas mudanças na minha percepção da temática: em especial, por poder compreendê-la para além do lugar que a música ocupa no palco, ou na mídia de uma forma geral. Em outras palavras, acredito que pude “desespetacularizar” a música e, deste modo, encantar-me por ela em outras instâncias. (J.W.F., aluna do terceiro semestre da Faculdade Rudolf Steiner).

Creio que neste semestre com as aulas focadas na história da música e com as experimentações que fizemos, ouvindo, interpretando e cantando, a música deixou de lado a sua

posição de protagonista intangível e aproximou-se de mim como um exercício da faculdade de agir, reafirmando a premissa de que “artista é aquele que faz arte” e arte é aquela que é feita, e não necessariamente perfeitamente realizada somente por alguém agraciado por algum Deus (M.F.S., aluna do terceiro semestre da Faculdade Rudolf Steiner).

A possibilidade de criar música das mais diversas maneiras, música não ser só o que conhecemos como tal, todo som poder ser música, criar partituras para além do convencional, enfim, música não como um som, mas como uma expressão do que há de mais íntimo em cada um (B.J.B., aluna do quarto semestre da Faculdade Rudolf Steiner).

Por meio dessas reflexões e dos anos de prática em cursos de formação de educadores, percebo que, além da aquisição de uma linguagem e a ampliação do universo cultural dos futuros docentes, a música desenvolve e potencializa qualidades fundamentais para a realização do ofício, qualidades estas que estão além da música pela música. Flexibilidade, abertura para o diferente, paciência, escuta, superação, saber dar uma forma ao raciocínio ou a uma atividade, sensibilizar e transformar sentimentos, coordenação motora, equilíbrio, domínio do tempo, práticas sociais, valores culturais entre tantas outras. Nesse ponto de vista, quis apresentar a ideia de que a música na escola não se restringe a ser ferramenta pedagógica e entretenimento.

Fazemos (ou deveríamos fazer) Música porque somos seres musicais! Porque fazendo música fortalecemos nosso modo humano de ser, vivenciando a nossa inteireza e tornando-nos mais plenos, na integração natureza-cultura (BRITO, 2019, p. 38).

A música, como descrita pela professora Dra. Teca Alencar de Brito, desenvolve valores humanos fundamentais para a sociedade de hoje. A importância da arte e da cultura são advindos de valores que estão se perdendo na sociedade contemporânea, onde prevalecem a “cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (BAUMAN, 2012, p. 36). [...] As atuais tendências globais dirigem as economias para a produção do efêmero e do volátil” (BAUMAN, 2012, p. 23). O filósofo polonês Zygmunt Bauman aponta uma solução para este cenário:

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para esta revolução (BAUMAN, 2013, p. 31).

Bauman nos chama atenção para esta “revolução cultural” que possui poder transformador. Segundo o educador Paulo Freire: “Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam” (FREIRE, 2013, p.75). Esta é a transformação que gostaríamos de ver acontecer no futuro.

O que mais ficou marcado este semestre foi a criação de uma música minha. Foi muito interessante e desafiador ao mesmo tempo. No começo me sentia incapaz, mas depois vi que eu consigo, com perseverança e coragem. Isso reflete em tudo novo que quero aprender ou algo que quero aperfeiçoar na minha vida. (J.A.B., aluna do quarto semestre da Faculdade Rudolf Steiner).

A arte é um agente transformador do ser humano e da sociedade, seu processo se dá pelo prazer. O entusiasmo gera admiração, o amor gera respeito, a paciência gera força de realização e a persistência prepara para os acontecimentos da vida. A música é um veículo para esse desabrochar da autopercepção, reforça vínculos humanos, lembra-nos da capacidade de nos reinventarmos pela experiência profunda contra o esvaziamento de valores da contemporaneidade e atua no desenvolvimento da vida social.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº7 Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 14. dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: Dez. 2020.

BRITO, Teca Alencar. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Teca Alencar. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CICLO MÚSICA E EDUCAÇÃO. Palestra com a Profa. Luciana Requião realizada pelo Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), 9 de setembro 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eRBUv8wRXQM>.

Acesso em: 04 out. 2020.

II ENCONTRO NACIONAL de Profissionais da Voz Cantada/ a formação do professor de canto). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tKQAK95vXIU>.

Acesso em: 04 jan. 2021.

ESPIRIDIAO, Neide. *Educação musical e a formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios, um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Unesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2013.

GELAMO, Renata Peloso. *Narrar a voz: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria*. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Artes, Instituto de Artes da UNESP, 2018.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. *Revista da Abem*, v.22, n.32, p.39-51. Londrina, 2014.

HOOBS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

PETRAGLIA, Marcelo. *O fazer musical como caminho de conhecimento de si e conhecimento do outro em contexto empresarial*. Tese (Doutorado) - Programa de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PETRALIA, Marcelo. Entrevista concedida a Tarita De Simone Bucchioni de Souza. São Paulo, 10 de janeiro de 2021 pela plataforma Zoom.

SHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; AHMAD, Laila Azize Souto. Pedagogia e música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 41, jul./dez. 2018.

SOUZA, Tarita. *O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf*. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

TAUBKIN, Benjamim; TYGEL, Julia. *Arte e cultura como forma de nos tornarmos quem somos. Le Monde Diplomatique Brasil*. Edição de setembro de 2020. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/arte-e-cultura-como-formas-de-nos-tornamos-quem-somos/> > . Acesso em: 04 out. 2020.

Elementos coreográficos de Euritmia e suas relações com a dança moderna

Sabrina de Queiroz Barbosa*

Daniela Mayle Meirelles**

* Estudante da Graduação em Pedagogia na FRS e aluna de Iniciação Científica.

**Mestre em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena e Docente em Euritmia, atuando como professora na EWRS (Escola Waldorf Rudolf Steiner), FRS (Faculdade Rudolf Steiner) e ABRE (Associação Brasileira dos Euritmistas). Orientadora desta pesquisa de Iniciação Científica na FRS.

RESUMO

Quais foram as transformações acerca das artes de palco que condizem com o olhar para o corpo dançante e como a Eurytmia surge em contraponto ao ballet clássico?. A Eurytmia Artística, proveniente de 1912 e pensada por Rudolf Steiner, busca trazer à luz, por meio dos gestos, aquilo que em nós vive interiormente; em maestria às suas ideias, acompanhamos olhares para o corpo e seus movimentos durante o século XX, havendo, neste contexto, como base, a plenitude gravitacional do corpo enquanto estrutura. Esta pesquisa visa apresentar minha vivência em Eurytmia, elucidando meu primeiro contato com essa linguagem artística, como estudante de graduação em Pedagogia na Faculdade Rudolf Steiner. Em contato com obras, como as de Cecília Almeida Salles, Edwin & Eva Froböse, Fayga Ostrower e Johann Wolfgang von Goethe, que nos apresentam um olhar profundamente sensível acerca da criatividade, colocando em evidência o processo criador, pude aproximar-me conceitualmente desta arte e experimentá-la corporalmente no Coletivo landé, projeto de extensão, ministrado por Daniela Mayle Meirelles, oferecido pela FRS.

Palavras-chave: Eurytmia; gestos; processo criador; Dança Moderna; Coletivo landé.

ABSTRACT

“What were the transformations in the stage arts that are related to the perspective on the dancing body and how eurythmy emerges in counterpoint with classical ballet?”. The Artistic Eurythmy, originated in 1912 and conceived by Rudolf Steiner, seeks to bring to light, through gestures, what lives within. In mastery of his ideas, we follow looks to the body and its movements during the 20th century, with the gravitational fullness of the body serving as the foundation in this context. This research aims to present my experience in eurythmy, elucidating my first contact with this artistic language, as an undergraduate student at Rudolf Steiner College. In contact with works such as Cecília Almeida Salles, Edwin & Eva Froböse, Fayga Ostrower and Johann Wolfgang von Goethe, who presents us with a deeply sensitive look about creativity, putting in evidence the creative process, I was able to approach this art conceptually and experience it corporally within the landé Collective, an extension project, taught by Daniela Mayle Meirelles, offered by FRS.

Keywords: Eurythmy; gestures; creative process; Modern Dance; landé Collective.

*Louvada seja a dança,
Ela libera o homem
Do peso das coisas materiais,
Para formar a sociedade.
Louvada seja a dança,
Que exige tudo e fortalece
A saúde, uma mente serena
E uma alma encantada.
A dança significa transformar
O espaço, o tempo e o homem.
Que sempre corre perigo
De perder-se ou somente cérebro,
Ou só vontade ou só sentimento.
A dança porém exige
O ser humano inteiro,
Ancorado no seu centro,
E que não conhece a vontade
De dominar gente e coisas,
E que não sente a obsessão
De estar perdido no seu ego.
A dança exige o homem livre e aberto
Vibrando na harmonia de todas as forças.
Ó homem, ó mulher aprenda dançar
Senão os anjos no céu
Não saberão o que fazer contigo.*

(Santo Agostinho, 354 – 430 d.C)

Introdução

Estive a escrever minha carta de intenção para a iniciação científica, ofertada pela instituição de ensino Faculdade Rudolf Steiner, e passei a integrá-la em abril de 2021. Desejei entrar em contato pela primeira vez com a arte denominada “Euritmia”, apresentação e experimentação ministrada por Daniela Mayle Meirelles, profissional de dança e euritmista há mais de quinze anos na Escola Waldorf Rudolf Steiner, para ampliar meu repertório criativo.

Os Elementos Coreográficos da Euritmia e suas relações com a Dança Moderna surgem como campos segmentados de expressão para Meirelles (2022), que, instigada por sua própria trajetória artístico-acadêmica, busca investigar e tornar acessível o conhecimento acerca da Euritmia, evidenciando a época cultural na qual surgiu. Em consonância com sua pesquisa profissional, é criado o Coletivo IANDÉ, projeto de extensão que visa oferecer aos graduandos da FRS ensaios para que possam sentir e vivenciar no corpo as transformações propiciadas pela Euritmia Artística, tendo como objetivo o registro para que, em memorial, apresentemos nossos processos de criação.

O artista, como criador, evoca sua existência em seus processos de criação, há na obra seus pensares e pesares. Em *Gesto Inacabado* (1998), Salles nos entrega um olhar delicado acerca da *estética do movimento criador* e como essa estética se acentua como herança de ideias subjacentes, abordadas como anotações e rascunhos, que, em continuidade, é lançada ao público.

A metodologia participante é a direcionadora deste trabalho que, por via, de trazer ao leitor, experiências próprias, como autora, revela a importância de um envolvimento genuíno e o que ele nos é capaz de despertar. Qualitativamente, coloquei-me a investigar e discernir sobre o tema, lançando-me ao tempo histórico, a considerar pensamentos vigentes e incorporando, ante à pesquisa, vigor.

O que é a Euritmia? E o que experimentamos inicialmente?

Aqui dizemos sobre a Euritmia Artística, enunciada por Rudolf Steiner, filósofo e cientista húngaro-austriaco, que tem como intenção revelar, por meio do movimento, a fala. Ela é fala visível ou canto visível (FROBÖSE;

FROBÖSE, 2009). Os gestos adquirem potencial criador à maneira que criamos, revelando o que há de ser expressado no palco.

O que experimentamos, inicialmente, como grupo, no Coletivo IANDÉ, fora a compreensão da importância dos gestos eurítmicos, entendendo que são capazes de nos apresentar como indivíduos. Quando dizemos sobre um grupo, estamos considerando a organização espacial deste grupo em cena, como os passos coletivos se harmonizam e o que o ambiente nos oferta como dimensão. Tornamo-nos individualmente o próprio órgão mediador da fala: a laringe, movimentando-se e colocando-se em revelação. O que há de ser visto é a inteira intenção de tornar-se integrado, o ambiente se funde aos gestos emitidos pelo corpo.

Ela deve sentir-se como um velho bardo que, na tempestade, caminha ereto à beira-mar com a lira no braço. Berlim, meados de dezembro de 1911 (FROBÖSE; FROBÖSE, 2009, p. 25).

Na Euritmia Artística, fazemos uso do véu, tecido leve e esvoaçante como uma seda, que possui cores distintas e se relacionam à qualidade do movimento. O véu acompanha a sonoridade do que é recitado, e esta sonoridade traz a nós e aos espectadores a alma do som e o reluzir da fluidez do tecido.

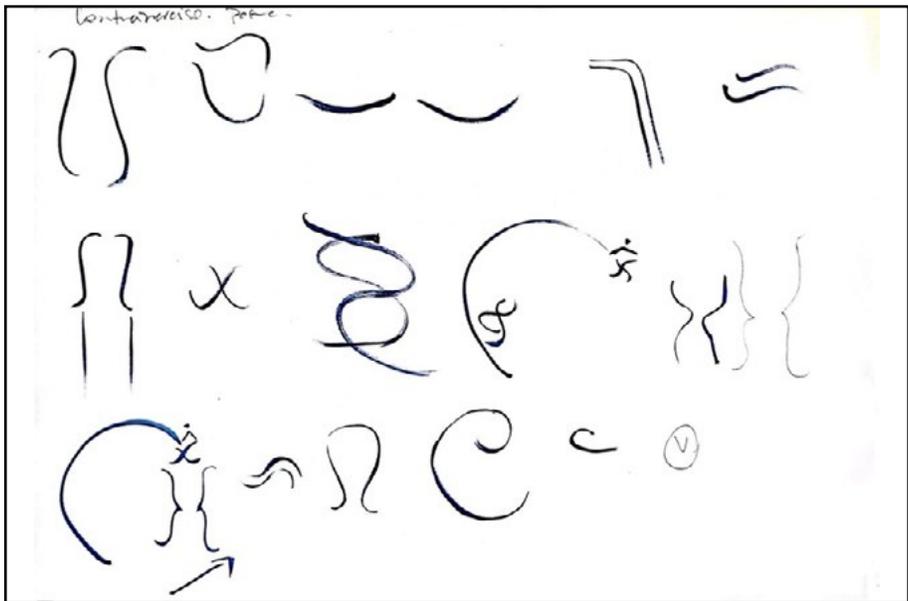
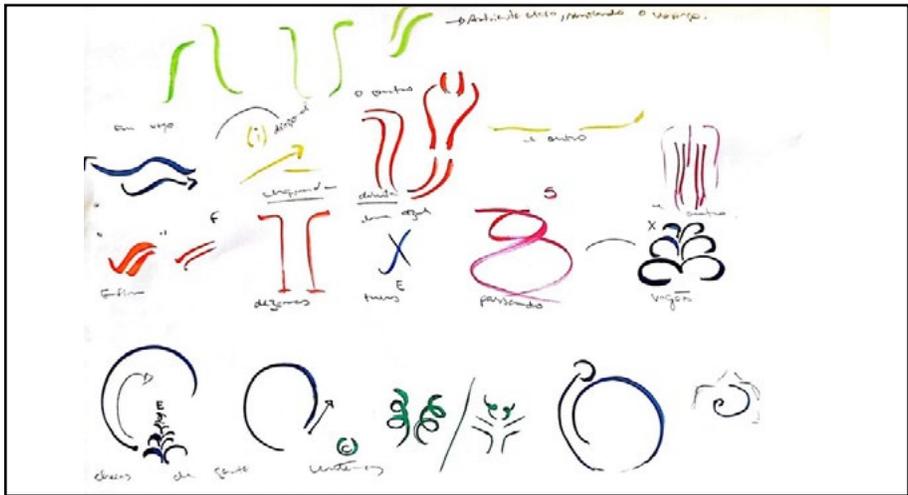
Há nas palavras um fonema preponderante e é a qualidade desse fonema que buscaremos trazer ao movimento dançado. A Euritmia da Fala conserva este potencial expressivo; já a Euritmia da Música (ambos os campos pertencentes à Euritmia Artística) conserva elementos musicais, não recitais, somente tonalidades, ritmos, compassos, intervalos etc.

Os gestos da fala e os gestos dos sons vinculam-se aos sentimentos compenetrados nas vogais e consoantes que compõem as palavras. Os sons vocálicos (A, E, I, O, U) trazem à luz sentimentos da alma do homem em contraposição ao que o mundo lhe oferece, são eles: veneração, medo, renúncia; enquanto os sons consonantais expressam aspectos mais plásticos do mundo físico/externo, por vezes, são relacionados aos elementos da natureza existentes no mundo, como o som do vento leve, o movimento das ondas do mar, a fluidez de um riacho etc.

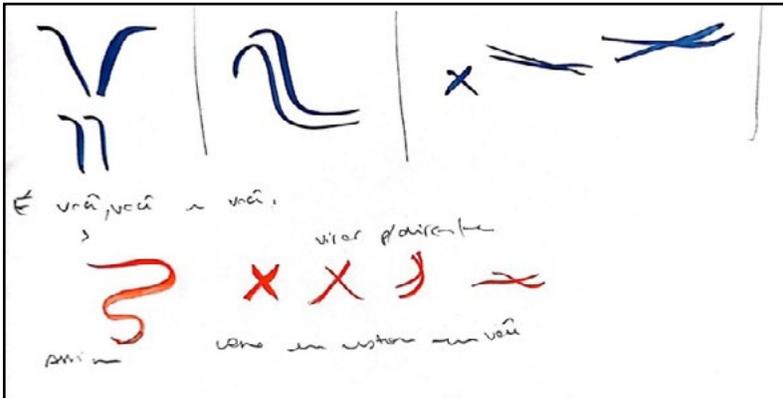
Nos primeiros ensaios semanais do Coletivo IANDÉ, aprendemos o alfabeto eurítmico, sentindo o que cada letra trazia a partir de seu próprio som. *Tempos Indivisos*, dissertação escrita por Nrishinro Vallabha Das Mahe (2018), fora a obra que nos conduziu todas as quartas-feiras - obra

repleta de imagens e cenários que nos guiam às memórias do autor. O objetivo deste projeto de elaboração artística, desde o início, foi identificar, nomear e descrever, de forma sistemática, os elementos coreográficos utilizados pela arte da Eurytmia.

Primeiras notações coreográficas



Fonte: a autora.



Fonte: a autora.

O que busquei registrar através de pinceladas fora o movimento dos membros (braços), enquanto criávamos a partir dos textos que compunham cada verso escrito. Esses registros também tornam-se responsáveis por movimentos internos reverberados em mim, a partir da escuta e observação gestual de Daniela Mayle Meirelles, a cada aula, possíveis de serem assistidos em nosso canal de comunicação: coletivo.iande (Instagram: <https://www.instagram.com/coletivo.iande/>), onde buscamos registrar o que vivenciamos, sendo o grupo composto por sete pessoas, incluídos músicos.

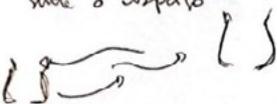
<i>Em mim</i>	<i>assim como</i>
<i>Eu vejo o outro</i>	<i>eu estou em você</i>
<i>e outro</i>	<i>eu estou nele</i>
<i>e outro</i>	<i>em nós</i>
<i>enfim dezenas</i>	<i>e só quando</i>
<i>trens passando</i>	<i>estamos em nós</i>
<i>vagões cheios de gente</i>	<i>estamos em paz</i>
<i>centenas</i>	<i>mesmo que estejamos a sós.</i>
<i>o outro que há em mim</i>	<i>(Paulo Leminski, 1983)</i>
<i>é você, você</i>	
<i>e você</i>	

Sempes Indivisos. Nishimro Vollobha Das make. 2018.

— 0° começa neste ambiente branco... suite verso 23"

 Palmas floras.

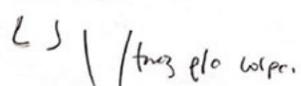
"Suite o espaço"



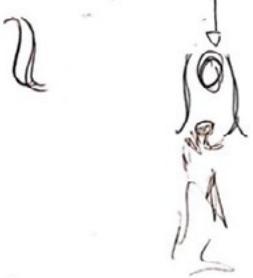
"Em luz duas-se, mate."

() (braços oscilando)

"Em mim"

 /traço plo corpo.

"Em vago o outro"



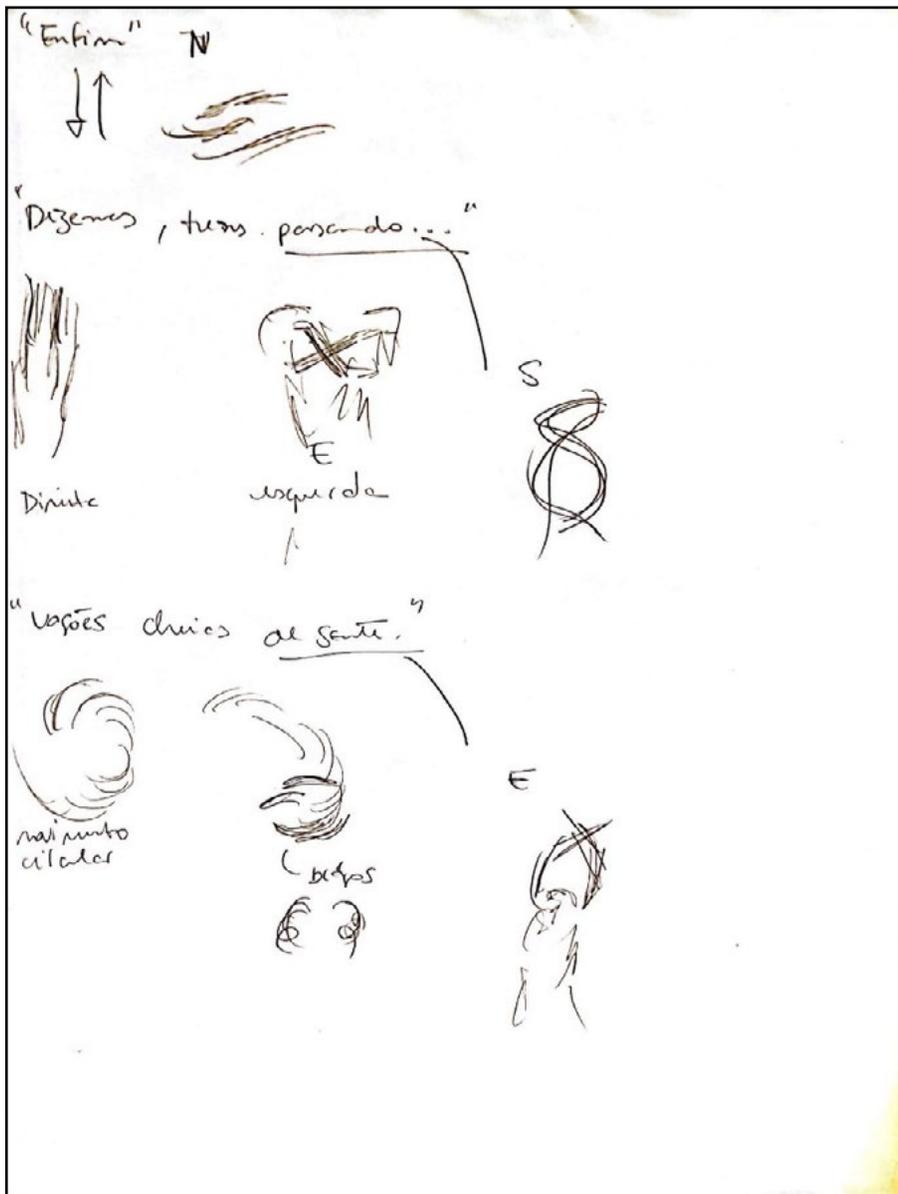
"E outro"



"E outro"



Fonte: a autora.



Fonte: a autora.

Criação Artística

A dança e o corpo são indissociáveis, pois é, a partir desta instrumentalização, que, à medida que nos movimentamos, as intenções conjuradas de emoções se dissipam. Gestos formadores que se revelam, em sua intimidade, como movimentos transformadores da mais ampla diversidade. Cores transformadas em sons, cotidiano em fatos ficcionais, poemas em coreografias ou em artes plásticas (SALLES, 1998).

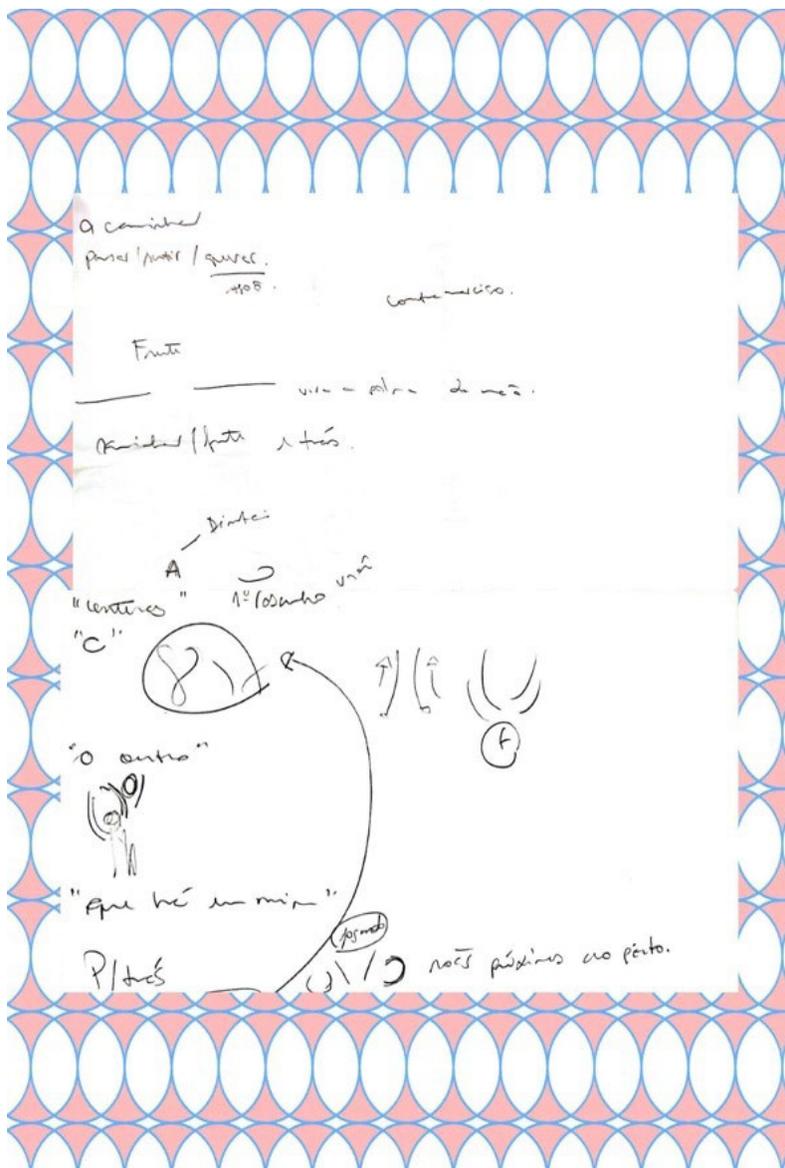
Para Salles (1998), a criação vai acompanhando a mobilidade do pensamento, à medida que vamos conjurando novas continuidades; ou, neste caso, à medida que vamos seguindo o texto que nos guia numa obra trabalhada, a cada frase nos locomovemos a um novo lugar, repleto de nuances, cheiros, tons, sons, disformias, formas.

O *Poema Contranarciso*, de Paulo Leminski (1983), relaciona-se às sensações experienciadas ao ler a obra de Nrishinro Vallabha Das Mahe (2018), em que, numa viagem de trem, o autor, muito contemplativo, depara-se com o *outro, e outro e outro*. Para ele, os indivíduos que percorrem os vagões numa manhã fria carregam histórias, histórias que carregam instantes, que se inter cruzam por entre vozes no tempo.

Acho que isso é a memória. Gerida pelo acaso dos perfumes, das cores, do gosto das coisas, dos sons e ruídos, feita e refeita inúmeras vezes no presente. O cheiro de terra quente molhada depois da chuva, do incenso de sândalo e do curry refogado no ghee que se misturam e enchem o ar; o toque dos pés no chão de terra, na grama, nas pedrinhas, nos gravetos, a sensação de que o mundo é grande e verde e que respira por mim (MAHE, 2018, p. 7).

Elementos Coreográficos da Euritmia e suas relações com a Dança Moderna

A Dança Moderna foi um movimento do início do século XX, configurado por artistas que se lançaram criticamente frente ao cenário europeu da época, no qual havia como inspiração elementos clássicos que costuravam o ballet. Os bailarinos que compunham a cena clássica respiravam a configuração estrutural do corpo, pensando a estética ideativa, que seria, em minhas concepções, o aspecto imaginativo de seres fantásticos e a limpidez da beleza humana e viril; fluíam no palco, nas pontas dos pés, estando estas pontas fissuradas por características *me-*



Fonte: a autora

cânicas das sapatilhas. O Ballet Clássico/Romântico foi concebido na Itália, durante o Renascimento, sendo assim, valores aristocráticos sempre estiveram intrinsecamente relacionados às formas clássicas da dança. Segundo Meirelles (2022):

Os princípios de Delsarte¹¹ influenciaram diversos outros artistas ao longo do século XX e XXI, deixando um legado que estimula a investigação da expressividade do corpo que dança, seus propósitos, significados e intenções. Na modernidade o corpo que dança quer encontrar novamente em seus movimentos gestos significativos que busquem ser muito mais do que sequências codificadas de passos de dança. O corpo dançante quer se expressar pelo movimento que tenha sentido não somente para si próprio, mas também para aqueles que o assistem (MEIRELLES, 2022, p. 7).

Cito aqui uma grande pioneira da dança, de nome Loïe Fuller (1862-1928), para introduzir ao contexto da Arte Eurítmica. Com vestimentas extensas e leves, realizava movimentos firmes que transformaram o ambiente e todos que a viram em palco. Loïe Fuller segurava em seus braços dois grandes bastões, que serviam de base aos seus movimentos. Quando olhamos imagens, nos aproximamos da estética eurítmica de palco.

Isadora Duncan também foi uma grande artista; nascida posteriormente à Loïe Fuller, trouxe concepções importantes acerca dos movimentos, olhando para a natureza e para o corpo humano, como fundidos e reflexos um do outro.

Tanto a Eúritmia, como a Dança Moderna nascem no começo do século, olhando para a flexibilidade de corpo e o que este é capaz de traduzir intimamente. Somente o corpo possui o dom de revelar mistérios da natureza humana.

A Iniciação Científica como experiência prática

Este trabalho científico está intimamente relacionado à experiência prática, uma vez que o instrumento de estudos é o próprio corpo do euritmista. Como pesquisadora, pude debruçar-me ante bibliografias que iluminaram meus gestos e suas tessituras, assim revelou-se em mim, também, a delicadeza de cada novo movimento. Uma atenção que se volta às necessidades propiciadas pela criação e suas transformações. Salles (1998), ao tratar, fundamentalmente, da Crítica Genética, considera como percurso criacio-

11. François Delsarte (Solesmes, 19 de novembro de 1811 - Paris, 20 de julho de 1871) desenvolveu uma teoria sobre a expressão humana intitulada “Estética aplicada”. Homem do teatro, foi cantor, orador e filósofo.

nal o que está sendo gerado, olhando para a estabilidade contínua disto que se cria e recria e revela-se permanentemente como um novo nascimento.

Gestaré, laboriosamente, deleitar-se ante o desconhecido. Enquanto se acende e se resguarda a luz do candelabro, ergue-se a cortina para que a influência se convidasse e reanimem como que está sendo confeccionado ao véu.

Ao longo de horas, dias, semanas e meses, vivifica-se a forma e, com ela, toma-se noção de espacialidade. Há, nisso que se ilumina, textura e cor. E assim, tudo o que antes figurava como escuridão é preenchido com luz e sombras, transformando-se em substâncias humanas.

Durante as aulas de ensaio, em grupo, pude respirar, coletivamente. As coreografias foram ganhando novos tons, alinhados ao alguém que se prostra em movimento.

A realidade desses estudos concerne a tarefa de reconhecer-se criador(a) de uma obra em constante processo. Criador(a) que, antes mesmo de nomear-se criador, como se anterior ao gesto, já se é. O Eurytmista, envolvido por uma estrutura cênica, destaca-se como quem existe. O som lhe chega, sensorialmente, e é experimentado, evidenciando os órgãos que lhe sustentam.

Tanto a atividade cognitiva quanto a artística se baseiam no fato de o homem se elevar da realidade enquanto produto à realidade enquanto produtora; ascender do elemento criado ao processo criador, da casualidade à necessidade. Enquanto a realidade externa sempre nos mostra apenas uma criação da natureza, nós nos elevamos em espírito à unidade natural que se nos manifesta como a criadora. Cada objeto da realidade nos apresenta uma das infinitas possibilidades ocultas no seio da natureza criadora. Nosso espírito se eleva à visão da fonte onde estão contidas todas essas possibilidades. Ciência e arte são, então, os objetos nos quais o homem imprime o que essa visão lhe oferece (STEINER, 2004, p. 111).

Ao longo de três anos, como integrante do Coletivo IAN-DÉ, pude acompanhar a realização de ensaios semanais demarcados e apresentações de nossas criações coreográficas aos discentes e docentes da Faculdade Rudolf Steiner no Teatro Ruth Salles, localizado na sede da Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. Também fomos, neste ano de 2023, ao VI Congresso de Pedagogia Waldorf no Brasil, que ocorreu durante o mês de julho, em Juiz de Fora - MG.

Agradeço, ternamente, à Faculdade Rudolf Steiner pelo apoio

e incentivo à pesquisa acadêmica; à minha querida orientadora Daniela Mayle Meirelles, que com a intenção de ampliar o conhecimento acerca da Eurytmia, fundamentou e direcionou este trabalho conjunto; e ao grupo que estrutura o Coletivo IANDÉ: Ayuni Freire, Clara Jardim, Erika dos Anjos, Luciano Prates, Nathan Sakamoto e Yuri Mercante.

Referências

FROBÖSE, Edwin & FROBÖSE, Eva. *Eurytmia: sua origem e seu desenvolvimento segundo indicações de Rudolf Steiner*. São Paulo: Antroposófica, 2009.

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos e Relaxos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MAHE, Nrishinro Vallabha Das. *Tempos Indivisos*. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MEIRELLES, Daniela. Corpo sensível – narrativas transversais entre a Dança Moderna e arte da Eurytmia, *Olhares - Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena*, São Paulo, v.8, n.1 e 2, p. 59 – 70, 2022. Disponível em: <https://olharsceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/14>. 8. Acesso em: 1 de ago.2023.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de Criação Artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

STEINER, Rudolf. *O Método Cognitivo de Goethe*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

A arte contemporânea no desenvolvimento criativo de futuros professores

Maria Clarissa Spindola Mendes*

Marina Gonçalves Moraes**

* Artista visual, professora e pesquisadora. Atualmente, é docente na Faculdade Rudolf Steiner e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP.

** Aluna do curso de Pedagogia da FRS e orientanda de Iniciação Científica.

Resumo

O presente artigo pretende levantar algumas questões sobre a abordagem da arte contemporânea em suas interfaces com a pedagogia e com a formação de professores. São tratados alguns dos aspectos que ressaltam a importância do estudo de obras de arte contemporânea como fortalecimento e ampliação da atividade docente, em especial em seus aspectos criativos, transdisciplinares e sociais. A arte contemporânea é destacada como área do conhecimento permeável ao diálogo com a pedagogia, especialmente com propostas de educação críticas e libertadoras.

Palavras-chave: arte-educação; arte contemporânea; transdisciplinaridade; criatividade; formação docente.

Abstract

This article intends to raise some questions about the approach of contemporary art in its interfaces with pedagogy and teacher education. Some aspects that underscore the importance of studying contemporary artworks as a means to strengthen and expand teaching activities are addressed, especially in their creative, transdisciplinary and social aspects. Contemporary art is highlighted as a knowledge area, open to dialogue with pedagogy, especially with critical and liberating education proposals.

Keywords: art education; contemporary art; transdisciplinarity; creativity; teacher training.

Uma das obras da Bienal de São Paulo de 2021, *Faz escuro mas eu canto*, era composta basicamente por uma série de cadeiras, todas diferentes entre si, dispostas irregularmente pelo espaço expositivo. O projeto *Nós aqui, entre o céu e a terra*, da artista Eleonora Fabião, propôs uma série de ações a serem realizadas gradualmente durante todo o período da exposição. Uma das ações se constituiu do transporte das cadeiras, cada uma provinda de uma instituição pública (de saúde, educação, cultura e legislação...) situada nos arredores do pavilhão, até o local da exposição. Cada cadeira foi alçada por quatro varas altas e levada a pé por um grupo de pessoas até o local da obra (Fig. 1 e 2). Ao longo de todo o período expositivo, as cadeiras, dos mais diversos tamanhos, materiais e formas, puderam ser utilizadas livremente pelos visitantes e foram suporte para uma roda de conversa proposta pela artista entre trabalhadores das instituições públicas, artistas e público. Uma obra que aconteceu gradualmente ao longo dos três meses da exposição, desdobrando-se no tempo e no espaço de forma orgânica e dinâmica. A apreensão do trabalho como um todo, portanto – que incluiu ainda outras ações a serem realizadas no parque ao redor da exposição – só se torna possível na medida em que o público reconhece a dinâmica de seus procedimentos, inter-relaciona acontecimentos temporais com os objetos dispostos e participa ativamente das proposições ali colocadas. Não se trata de uma obra pronta e estática, mas de processos que pedem envolvimento e coparticipação do público.

Fig. 1 - Transporte da obra *Nós aqui entre o céu e a terra* na Bienal de São Paulo, 2021.



Fig.3

Fonte: site 34ª Bienal. Disponível em: <http://34.bienal.org.br/artistas/7344>. Acesso em: 14 agosto 2023. (Autoria: Jaime Acioli)

Fig. 2 - Disposição da obra *Nós aqui entre o céu e a terra* na Bienal de São Paulo, 2021.



Fig.2

Fonte: site 34ª Bienal. Disponível em: <http://34.bienal.org.br/post/9763>. Acesso em: 14 agosto 2023. (Autoria: Levi Fanan).

Reforçando essas características da obra, um dos chamados “enunciados” da Bienal – objetos e questões, não necessariamente pertencentes ao campo das artes, dispostos pelo grupo curatorial ao longo da exposição de forma a fazer reverberar as questões presentes nas obras ao redor –, situado próximo a essa obra, era a prática dos Círculos de Cultura idealizados por Paulo Freire. Enquanto alternativa à sala de aula tradicional, os círculos foram uma das bases da proposta libertadora da educação freiriana, atuando como um espaço de troca horizontal e aberto. A obra de Fabião, reverberando esse enunciado no espaço expositivo, colocava-se diretamente relacionada com a questão educacional, sobretudo à pedagogia crítica que quebra com os parâmetros da educação tradicional e propõe a autonomia e a libertação dos indivíduos. Vale dizer que, para além desta obra e deste enunciado, a questão educativa permeou todo o contexto da Bienal, atuando de forma ampla por meio dos arte educadores, rodas de conversa, eventos colaborativos e busca pela participação diversa e democrática do público na interação com as obras.

Em 2002, o artista belga Francis Alÿs propôs a ação “Quando a fé move montanhas”, a ser realizada na periferia de Lima, Peru. O artista reuniu, por meio de conversas e convites à população local, cerca de 500 pessoas para participar do projeto. A ação consistia basicamente em deslocar uma grande duna de areia 10 cm do seu lugar de origem. Para isso, as centenas de pessoas, com pás nas mãos e dispostas lado a lado em uma linha,

caminharam conjuntamente, jogando uma pá de areia para frente a cada passo dado. E assim “varreram” a duna, atravessando-a até o outro lado.

Fig. 3 e 4 - Registros da ação
“quando a fé move montanhas”



Fig.3



Fig.4

Fonte: Francis Alÿs, 2002. Frames do vídeo “Cuando la fe mueve montañas”. Disponível em <https://francisalys.com/when-faith-moves-mountains/> . Acesso em 14 agosto 2023.

A meta aparentemente “inútil” do projeto contrasta flagrantemente com o engajamento das pessoas participantes, que caminharam sob o sol quente, de forma rítmica e conjunta. Ao final, os abraços e as palmas dos participantes demonstram satisfação com a realização do trabalho¹².

O que move esse grupo a realizar essa tarefa penosa e aparentemente sem nenhum ganho prático ou resultado visível? Dentre os depoimentos dos participantes, destaca-se o fato de ser uma ação conjunta, que traz o prazer de se agir coletivamente. Alÿs destaca também o fato de a vivência se prestar a uma continuidade de narrativas que se perpetuam para além da ação em si¹³. Como se a obra pudesse permanecer viva através da oralidade, nas lembranças e relatos dos participantes, e assim continuasse reverberando como evento singular tanto para os que participaram da ação, quanto para os que ouviram os relatos.

Poderíamos relacionar esse fenômeno ao conceito de “experiência”, de Walter Benjamin (2012). Intimamente associada com a capacidade de intercambiar narrativas, de contar histórias “artesanalmente” de pessoa para pessoa, a experiência seria a ferramenta com a qual cada narrador desfia a história, compondo com sua “marca” pessoal algo que foi vivido ou ouvido e que será repassado a outros. Por meio dessas narrativas, as histórias seguiriam sendo recontadas e revividas, como “sementes heréticas” prontas a germinar novamente a cada relato. Elas seriam, para o autor, o contrário da mera informação – que pede para ser explicada e verificada de forma plausível e imediata, sofre de excesso de “explicações” e, sem deixar margem para interpretações subjetivas, carece de surpresas. As narrativas, ao contrário, estariam diretamente relacionadas com a própria vida humana, recorrendo à gestualidade do corpo, ao olhar e às impressões mais íntimas deixadas na alma pelas experiências vividas, compondo um tecido sempre aberto à novas formas e interpretações.

John Dewey (2010), em seu notório texto *Arte como experiência*, destaca também o conceito de experiência como a capacidade de participação ativa e alerta no mundo, uma espécie de “acentuação da vitalidade” em que eu e mundo se interpenetram. Para Dewey, a possibilidade de viver experiências seria equivalente à “arte em estado germinal”, sendo a arte “o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY (2010, p.125). Arte e experiência estariam estreitamente ligadas por um fio contínuo e vital, que amplifica as relações com o mundo e une mais profundamente o ser

12. Cf. no registro filmado do trabalho: <https://francisalys.com/when-faith-moves-mountains/>. Acesso em: 30 set. 2021.

13. Depoimento do artista no registro da obra. (Cf. nota 19).

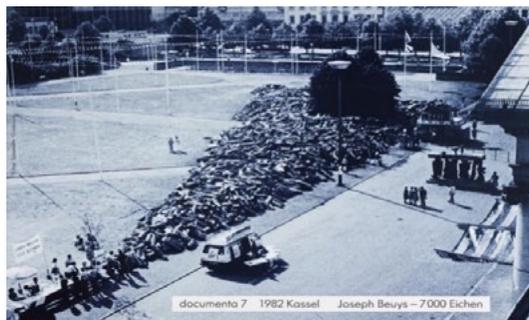
humano ao seu meio. Absorvendo as vivências do passado e lançando-as de novas formas ao futuro, o artista seria capaz de produzir arte a partir de suas experiências e assim intensificar a vivência do presente – tanto para ele, quanto para os que fruem de suas obras. Nesse sentido, talvez poderíamos dizer que os participantes da obra de Alÿs tiveram suas realidades intensificadas, participando com seus corpos e sentidos de uma ação que, sem fins práticos objetivos, enriqueceu suas subjetividades e possibilitou uma experiência. Além disso, por tratar-se de uma ação compartilhada, tecida a partir da compreensão de um ritmo colaborativo, produz um senso de coletividade que fortalece o senso de comunidade e pertencimento a um grupo. Para a prof. Ana Beatriz Barroso (2012), do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, a noção de “convivência” é essencial para a educação em geral e para a educação estética em particular. No artigo “Do contato direto com a arte, a cultura e a natureza”, a autora enfatiza que o ser humano se constitui como humano na convivência, é nela que se opera a educação; e é por meio delas que brota a experiência, uma experiência que não exclui o outro, mas que é complementada por ele.

O terceiro exemplo de obra de arte contemporânea a ser descrito também aponta na direção da colaboração e do campo social. O projeto 7000 carvalhos, do artista alemão Joseph Beuys, realizado em 1982, para a sétima edição da Documenta de Kassel, teve como ponto de partida 7.000 blocos de basalto amontoados na praça central de Kassel (Fig. 5). A proposta do artista definia que cada bloco só poderia ser retirado de lá à medida em que viesse a ser colocado ao lado de uma muda de carvalho, a ser plantada nos espaços públicos da cidade. O carvalho, árvore que esteve em vias de extinção na Europa, e o basalto, a rocha mais abundante na terra, contêm simbolismos e significados que se relacionam ao plano ecológico e ao desenvolvimento da vida na terra. Ambos carregam uma relação com o ambiente natural terrestre e referências às formas como o ser humano tem se apropriado de seu meio.

Após o plantio das primeiras árvores durante o período da exposição, a obra de Beuys ainda levou mais 5 anos para ser concluída, o que aconteceu já após a morte do artista, em 1986. Ao longo desse tempo, grupos de pessoas se organizaram de forma autônoma para plantar as mudas, transportar os blocos e fazer a manutenção das árvores, que hoje são 7.000 jovens carvalhos de 40 anos espalhados pela cidade (Fig. 6). Uma obra que, além das narrativas provocadas, também se perpetua no tem

po, de forma orgânica e dinâmica, pela presença dessas árvores na vida urbana, e se desenvolve de forma viva na relação do ser humano com a natureza ao seu redor.

Fig. 5 - Início da obra *7000 carvalhos*, Documenta 7



Fonte: site Tate Gallery.¹⁴

Fig. 6 - Imagem atual dos carvalhos plantados em Kassel para a obra



Fonte: site BBC.¹⁵

14. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-7000-oak-trees-ar00745> . Acesso em: 14 agosto 2023.

15. Disponível em: <https://www.bbc.com/culture/article/20210618-joseph-beuys-the-original-eco-activist> . Acesso em: 14 agosto 2023.

Muito ligado às questões ecológicas, sociais e políticas, a obra de Beuys talvez possa exemplificar algumas das principais questões levantadas pela arte contemporânea. O artista trabalhou com *performances*, *happenings* e ações coletivas em que a força da imagem está na atuação viva de cada um dos elementos envolvidos, sejam pessoas, animais, plantas ou objetos. Para suas instalações, utilizou-se de objetos cotidianos, materiais recolhidos e reaproveitados, utensílios não identificados e restos de materiais, que são agrupados em vitrines ou ambientes onde sua materialidade é reivindicada como uma força que vai além de seus usos correntes. Além disso, seu conceito mais inovador talvez tenha sido o da “escultura social”, expressão que se refere a impulsos artísticos que atuam na dinâmica social e, de alguma forma, reorganizam seus elementos. Segundo o próprio artista:

Meus objetos são para ser vistos como estímulos para a transformação da ideia de escultura, ou da arte em geral. Eles devem provocar pensamentos sobre o que escultura pode ser e como o conceito de escultura pode ser estendido para materiais invisíveis usados por todo mundo: Formas de pensar – como moldamos nossos pensamentos ou formas de falar – como damos forma aos nossos pensamentos ou ESCULTURA SOCIAL: como moldamos e damos forma ao mundo em que vivemos: escultura como um processo evolutivo; todo mundo artista. (HARLAN, 2004, p. 9).¹⁶

Uma obra, portanto, que tem como centro a proposta de uma reformulação do campo social (FARKAS, 2010). Outro elemento pode ser destacado é que Beuys também exerceu uma ampla atividade como professor de escultura na Academia de Dusseldorf e, posteriormente, por meio da criação da Universidade Livre Internacional – instituição sem sede fixa nem regras estabelecidas, mas aberta a toda e qualquer manifestação do diálogo e da criação coletiva. Sua célebre frase “minha maior obra de arte é ser professor” (SHARP, 1969) reverbera bem a importância que o artista deu para o espaço proporcionado pelo ambiente pedagógico, realizado sobretudo com debates horizontais, coletivos e abertos a qualquer pessoa. Aliás, “toda pessoa, um artista” (HARLAN, 2004, p. 9) é talvez uma das principais máximas do pensamento de Beuys.

16. Tradução e cit. in: <https://artebrasileiros.com.br/arte/artigo/beuys-centenario/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Além disso, Beuys também teve como referência central o pensamento do Rudolf Steiner, filósofo e cientista fundador da Antroposofia e idealizador da Pedagogia Waldorf. A concepção de mundo de Steiner, em que a ideia da liberdade humana é central, tem como pilar fundamental a capacidade de conhecimento (BACH JUNIOR; SOLTZ; VEIGA, 2018, p. 2). Sob esse aspecto, aquele que compreende sua própria cognição é capaz de agir a partir de uma ética, integrando sua individualidade ao mundo de forma livre. O pensar seria, dessa forma, uma atitude que coloca em movimento conceitos e ideias, compondo um 'eu' que se reelabora constantemente e, portanto, não se aliena de suas ações (BACH JUNIOR; SOLTZ; VEIGA, 2018). Para Beuys, a atividade escultórica começaria justamente na elaboração dos próprios pensamentos e, conseqüentemente, das próprias falas e ações (HARLAM, 2004, p.9). Aí começaria a atividade do artista. E, se toda pessoa é artista, é do encontro com outros pensamentos, outras falas e outras ações que surge uma espécie de "esculpir" contínuo e conjunto da realidade.

Por meio desses três exemplos de obras de arte, com cerca de 20 anos de intervalo entre uma e outra, podemos destacar algumas tendências da chamada arte contemporânea, vigente nas últimas décadas. Além de implicar o uso de novos materiais e técnicas e diluir os limites entre uma linguagem artística e outra, criando campos híbridos, a arte contemporânea também parece transbordar para valorizando o potencial criativo de cada uma de nossas vidas cotidianas, numa atuação marcada por uma espécie de campo expandido. Conseqüentemente, a vida cotidiana parece conter, cada vez mais, o estatuto de atuar artístico no mundo, ações e objetos. Um campo de atuação em que o interesse se volta para o processo, para uma atitude de abertura diante do imprevisto e do inesperado que é característico da própria vida.

Além disto, se a modernidade trouxe à arte a força da inventividade individual e da ideia de inovação e ruptura com os modelos pré-estabelecidos, a contemporaneidade parece ter ampliado o diálogo com o campo social, fazendo da arte uma atividade cada vez mais intimamente relacionada com as questões prementes da sociedade (HARLAM, 2004). Etnia, gênero, territorialidade, ecologia e política são alguns dos temas que se tornaram muito presentes na arte, transformando o objeto artístico em um lugar de debate, diálogo e questionamento das estruturas vigentes

na sociedade. Se Duchamp¹⁷, ainda na modernidade, borra a separação entre artista e espectador, Beuys funde esses dois componentes em uma proposta de arte social, que seria condição fundamental para o desenvolvimento da capacidade humana criativa (OLIVEIRA, 2021). Por fim, como consequência dessa preocupação social, há também a presença de uma forte confluência com o campo pedagógico, pensado como campo do encontro, do diálogo, da convivência entre seres humanos e troca de saberes.

Para Paulo Freire (2021), é justamente no diálogo que o encontro dos seres humanos se dá, onde eles se solidarizam entre si, refletem e agem a fim de transformar o mundo. Um encontro que não é simples troca de ideias, nem discussão ou polêmica, mas um ato de criação. Um ato que, fundamentado no amor e em um verdadeiro exercício do pensamento que reconhece a integração entre ser humano e seu meio, conquista o mundo e possibilita a prática da liberdade. Sem isso, não haveria a possibilidade de uma verdadeira prática da educação.

Vemos aqui uma confluência entre a proposta educativa de Freire e a ação artística de Beuys, que também supõe o encontro e o diálogo como uma prática artística e criadora. Ao que tudo indica, a arte contemporânea parece conter elementos que se aproximam de propostas pedagógicas que prezam pela ideia da liberdade humana.

Para o docente, especialmente aquele que trabalha com arte, esses aspectos se tornam grandes desafios, exigindo novas posturas, questionamentos e investigações. Desafios que implicam, portanto, a necessidade de que os futuros professores tomem contato com as questões da arte contemporânea desde seu processo de formação, exercitando gradualmente as novas formas de fazer, apreciar e interagir que a arte de hoje propõe. Esse exercitar pode contribuir, inclusive, para o desenvolvimento de docentes mais autônomos, sensíveis e criativos em todas as áreas do saber, contribuindo para que a aula seja, por si mesma, um evento artístico.

Segundo Luciana Loponte, profa. da Faculdade de Educação da UFRGS, a prática da arte contemporânea é “capaz de desalojar os modos mais seguros com os quais pensamos nossas atividades docentes: planejamentos, metodologias e estratégias de ensino, modos de avaliar e registrar”, possibilitando a reinvenção de nossas práticas (LOPONTE, 2013, p. 1).

As provocações das obras de arte contemporâneas, que expandem

17. Marcel Duchamp (1887-1968), artista visual considerado ‘pai’ da arte conceitual.

os conceitos da arte para a estética do diálogo, do inusitado, da vivência social e da construção coletiva, tal como descritas mais acima, podem causar estranhezas a princípio, mas talvez sejam capazes de, aos poucos, acordar as capacidades criativas latentes presentes em um ambiente pedagógico. “A partir do olhar do outro posso produzir a diferença em mim mesmo, me multiplico, me transformo” (LOPONTE, 2013, p. 9), ressalta a autora. Além disto, por atuar frequentemente por meio de linguagens híbridas, a arte contemporânea possibilitaria a diluição das fronteiras entre os diferentes saberes, favorecendo a prática da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, faculdades cada vez mais necessárias em práticas pedagógicas da contemporaneidade.

Em seu amplo estudo *A arte contemporânea para uma Pedagogia Crítica na Formação Inicial de Professores*, a pesquisadora Mônica Oliveira (2015) observou a necessidade de articular, na formação inicial de docentes, práticas artísticas que atendam à heterogeneidade e às transdisciplinaridades do saberes característicos da experiência contemporânea, e assim aproximar as práticas pedagógicas da realidade em que vivemos. Em um mundo em que o hipertexto, as altas tecnologias, a velocidade da informação e o poder da imagem se mostram cada vez mais presentes, faz-se cada vez mais necessária uma arte que quebre fronteiras, que se abra ao diálogo e proponha interações de um sujeito a outro. Segundo a autora, essas características da arte contemporânea seriam capazes de reaver a atitude crítica e participativa da educação diante da realidade e adequá-la às questões da pós-modernidade. Para a estudiosa, hoje entende-se a educação como um processo mutante e complexo, que visa preparar o estudante para uma sociedade igualmente dinâmica e complexa. Nesse sentido, a experiência da arte contemporânea seria favorável a um olhar que interpreta os fenômenos de maneira dialógica e múltipla, marcando representações sociais, interculturais e críticas, impulsionando professores e alunos a construir suas relações de identidade e representação no mundo. Os conteúdos específicos da arte contemporânea seriam capazes de reforçar valores culturais e sociais, ampliando o horizontes dos estudantes, desenvolvendo sua sensibilidade estética, seu conhecimento sobre as singularidades, complexidades e contradições do mundo em que vivem, de forma a se tornarem agentes ativos em suas realidades. Ao investir na “multidimensionalidade” e na abordagem da complexidade humana, esses conteúdos artísticos seriam capazes de realçar a criatividade e a in-

terligação dos saberes. Além disto, acrescenta a autora, as práticas artísticas contemporâneas seriam capazes de fortalecer a identidade do futuro professor, o desenvolvimento de sua consciência, de seu pensamento, de capacidades transdisciplinares, fortalecendo seus processos de conhecimento e sua compreensão de situações complexas e processuais.

O desafio de introduzir obras contemporâneas na formação de docentes talvez seja justamente sua impalpabilidade, complexidade e indefinição como objeto de arte. Trata-se de uma “obra aberta”, na definição de Umberto Eco (1970)¹⁸, e de um “gesto inacabado”, segundo Cecília Almeida Salles(2013)¹⁹, mas que justamente por isso se torna um campo de estudo frutífero e estimulante na formação de docentes autônomos, criativos e críticos em relação à realidade do mundo.

Obras como as de Francis Alÿs, Eleonora Fabião e Joseph Beuys não são obras de fácil apreensão. Elas se estendem no tempo e no espaço de formas orgânicas e híbridas, demandando um olhar mais demorado, trabalho, diálogo e abertura para serem apreendidas. Mas é justamente dessa dificuldade e desse trabalho, feito coletivamente em uma sala de aula, que poderia fazer surgir uma lógica que requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA apud JUNQUEIRA, 2016, p.47)..

Uma lógica emancipadora, pois dá tempo aos sujeitos de se perceberem como sujeitos, de se perceberem como participantes e construtores da realidade da obra. Dá tempo para a elaboração de um mundo que, cada vez mais veloz, impede muitas vezes a capacidade de pensamento. Uma lógica aberta, sensível, mutante, inacabada, que favorece justamente a construção de novas experiências de agir e de estar no mundo.

18. O autor coloca a obra de arte como um objeto passível de diferentes possibilidades de fruição, assim como distintas interpretações feitas pelo espectador, que “completa” a obra a partir de sua experiência singular.

19. Para a autora, o ato criativo é um processo inferencial ininterrupto, que segue acontecendo através daqueles que fruem da obra

Referências

34ª Bienal de São Paulo: *Faz escuro mas eu canto*: catálogo / Elvira Dyangani Ose (editora convidada, em associação com The Showroom, Londres). São Paulo: Bienal de São Paulo, 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo. A ideia de liberdade em Steiner: fundamentos de uma educação fenomenológica. *Revista Educativa*, v.16, n.1, p. 5-23, 2018.

BARROSO, Ana Beatriz de Paiva Costa. Do contato direto com a arte, a cultura e a natureza. *Revista Contrapontos*, vol.12, n.3, p.327-334, Set - dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FARKAS, Solange. *Joseph Beuys: a revolução somos nós*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HARLAN, Volker. *What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys*. East Sussex: Clairview Books, 2004.

JUNQUEIRA, Fernanda Maziero. *Arte contemporânea: experiências poéticas*. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da UFMG, 2016.

LOPONTE, L. G. (2013). *Arte para docência: estética e criação na formação docente*. Education Policy Analysis Archives, vol.21, n.25,2013.

OLIVEIRA, Silfarlem J. *Arte Conceitual, o ato criativo e o ato pedagógico: (Anti) modelos e possibilidades de aproximação*. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/28MwUm>>. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA, Mônica. *A arte contemporânea para uma pedagogia crítica na formação inicial de professores*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 2015.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2013.

SHARP, Willoughby. An interview with Joseph Beuys. *Revista Artforum*, dez. 1969. Disponível em: <https://francisalys.com>. Acesso em: 01 ago.2023.

Sites:

<https://www.bbc.com/>

<http://34.bienal.org.br/>

<https://francisalys.com/>

<https://www.tate.org.uk/>

Encontros humanos: quando o *on-line* (não) alcança o presencial

Paula Franciulli*
Penélope Lopes Tonelli**

*Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo, psicóloga clínica e professora do curso de Pedagogia na Faculdade Rudolf Steiner em São Paulo.

** Aluna do 5º semestre do curso de graduação em pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner, inscrita no programa de iniciação científica da mesma instituição.

RESUMO

Esse artigo surge como parte da pesquisa²⁰ realizada pelas autoras em 2021/2022, com o apoio do Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade Rudolf Steiner. Os temas norteadores de nossa pesquisa foram: a subjetividade humana e as construções de vínculos sociais no âmbito educacional no contexto da pandemia/COVID-19. Além da discussão teórica e reflexiva, realizamos entrevistas com discentes e docentes do curso de Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner, que tiveram por objetivo captar as percepções e opiniões acerca da experiência das aulas *on-line* que ocorreram no período de isolamento social. A manutenção, construção e/ou rupturas de vínculos interpessoais nas situações de aprendizagem e ensino de ambiente virtual foram a base de nossa investigação. Buscamos apreender e compreender o particular, isto é, as percepções de nossos entrevistados e seguimos para a construção de uma análise crítica-comparativa de acordo com os nossos interlocutores teóricos. Trechos das entrevistas, bem como as bases teóricas que nos balizaram para a análise serão apresentados. Iniciaremos com uma breve introdução do contexto temático e, a seguir, uma revisão teórica sobre os processos formativos dos vínculos humanos nos pontos de vista filosófico, antropológico/histórico e psicológico; discutiremos a importância dos aspectos afetivos que permeiam as relações interpessoais e como os processos da linguagem atuam como modos de expressão não apenas desses afetos, mas também de sistemas de produção de sentido. A subjetividade começa, então, a ser explorada como forma individual e coletiva e atua simultaneamente, a partir de uma interação entre duas pessoas ou mais. Concluímos que, independente do meio comunicacional utilizado, sendo *on-line* ou não, as interações interpessoais são condições necessárias em um contexto educacional, pois atuam nos processos cognitivo-afetivos do ser humano, permitindo a construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Palavras-chave: vínculos; Ensino *on-line*; subjetividade; pandemia.

ABSTRACT

This article emerges as part of the research carried out by the authors in 2021/2022, with the support of the Research and Extension Center of the Rudolf Steiner College. The guiding themes of our research were: human subjectivity and the construction of social attachments in the educational field in the context of the pandemic/COVID-19. In addition to the theoretical and reflective discussion, we conducted interviews with students and teachers of the pedagogy course at Rudolf Steiner College. These interviews aimed to capture perceptions and opinions about the experience of online classes that took place during the period of social isolation. The maintenance, construction and/or rupture of interpersonal ties in learning and teaching situations in a virtual environment were the basis of our investigation. The aim was to apprehend and understand the particular aspects, which means, the perception of our interviewees and to carry on to the construction of a critical-comparative analysis in accordance with our theoretical interlocutors. Excerpts from the interviews, as well as the theoretical bases that guided its analysis, will be presented. We will begin with a brief introduction of the thematic context followed by a theoretical review on the formative processes of human attachments from the philosophical, anthropological/historical and psychological perspectives; we will discuss the importance of affective aspects that permeate interpersonal relationships and how language processes act to shape expression not only of these affections but also of meaning production systems. Subjectivity then begins to be explored as an individual and collective form and act simultaneously, through interactions between two or more people. We conclude that regardless of the communication medium used, whether online or not, interpersonal interactions are necessary conditions in an educational context, as they act on the human being's cognitive-affective processes, allowing the construction of knowledge about oneself and the world.

Keywords: attachment; online teaching; subjectivity; pandemic.

20. *A descorporalização em tempos de pandemia. O que estamos produzindo em nós (individualidade) e para nós (coletivo) no contexto educacional?* Iniciada em 2021, pelas autoras deste artigo, a pesquisa contou com o apoio do Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade Rudolf Steiner e foi aprovada pelo comitê de ética do Centro Universitário São Camilo em 24.09.2021; CAAE: 46536221.4.0000.0062; número do parecer: 4.994.904.

Introdução

A partir da declaração da OMS sobre o estado de pandemia do COVID-19, em 11 de março de 2020, todas as instituições de ensino do Brasil migraram para o ensino remoto, o qual persistiu até final de 2021. Foram aproximadamente dois anos de um cenário de limites ou mesmo ausência de encontros presenciais. Encontros que, antes da pandemia, davam-se presencialmente, por meio de corpos, contando com a linguagem não verbal que incrementava as relações interpessoais, o vínculo entre grupos e todas as especificidades afetivas que assim estão imbricadas. No ambiente de ensino, o toque, o cheiro, os risos entre os alunos em sala de aula, o movimentar-se pela sala de aula, a participação ativa e fluida da fala dos alunos que aproveitam das pausas do professor para trazer contribuições, comentários ou dúvidas à aula, são apenas alguns exemplos do que deixamos de experimentar. A pesquisa balizadora do presente artigo busca, a partir da escuta ativa e presente de discentes e docentes, refletir sobre a percepção de indivíduos da comunidade escolar quanto à importância dos encontros físicos, corpóreos, num ambiente de ensino e o quanto estes são reconhecidos como elementos potencializadores da aprendizagem. Neste contexto, busca-se apreender de tais entrevistas a percepção do quanto o estreitamento de vínculos entre as pessoas é percebido como elemento auxiliar nas relações de confiança, comprometimento, potencializando diversas ações educacionais, no sentido do conceito de Vygotsky, a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) no campo da Psicologia do desenvolvimento; bem como nas diversas abordagens construtivistas da psicologia e da educação. As relações eu-outro são estudadas por muitos teóricos como encontros complexos de subjetividades e geram tensões, inquietações, zonas de compartilhamento de diferenças e similaridades. Nesse âmbito, pretendemos analisar tais relações (professor-aluno, aluno-aluno(s) e pesquisador-sujeito de pesquisa), lançando luz sobre o que foi a experiência das aulas *on-line* e os possíveis impactos nas relações entre alunos e professores no contexto de pandemia, assim como as impressões de nossos entrevistados acerca da experiência do distanciamento, tendo como hipótese que ela tenha operado como geradora de inquietação, frustração e incômodo no processo educacional.

Relações humanas: as interações verbais e não-verbais na construção do vínculo

Tocando na seara das relações humanas, encontramos, desde os gregos, na antiguidade, reflexões acerca das relações entre os homens e suas implicações no âmbito da pólis. Temos a máxima de Aristóteles: “O homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade... um animal sociável em grau mais elevado que as abelhas e os outros animais que vivem juntos.” O filósofo deixa claro, implicitamente, que esta relação com outros seres humanos se dá de forma comunicativa, por meio da palavra, e com ela, o poder de distinguir entre o bem e o mal, o justo e injusto (ARISTÓTELES, 2020, p.154²¹). Essas relações comunicativas que se dão no viver em sociedade, obviamente aconteciam no âmbito presencial e, portanto, podemos deduzir que era por meio desses encontros corpóreos que os humanos realizavam sua destinação aristotélica.

Importante mencionar que estudiosos em antropologia, arqueologia, sociologia, etologia, bem como historiadores, ao revisitar a origem da humanidade, afirmam que os seres humanos pré-históricos já habitavam a terra há muito mais de dez mil anos. Aqui mesmo, no Brasil, sabe-se hoje que o Piauí fora habitado há cerca de cinquenta mil anos (LOPES, 2017). Muitas foram as transformações nesses corpos da espécie *Homo*²². As características evolutivas em comum que definem todas as espécies humanas têm no cérebro o seu grande e custoso órgão consumindo muita energia, fazendo com que os músculos do restante do corpo diminuíssem, enquanto os neurônios se multiplicavam. O andar ereto deu aos braços habilidades de movimentos, assim como as mãos puderam executar tarefas mais minuciosas. O aumento do cérebro foi um grande desafio ao nascimento dos bebês, visto que o canal do parto se tornou mais estreito ao caminhar com a coluna ereta. Resumindo, dar à luz e criar filhos eram, desde os primórdios, tarefas extremamente difíceis, o que leva os antropólogos a deduzirem que, se não houvesse uma comunidade ao redor para dar suporte às mães pré-históricas, seria quase impossível a manutenção e a sobrevivência da espécie. Assim, os laços sociais podem ser rastreados historicamente através da evolução (HARARI, 2016).

21. Por se tratar de um livro eletrônico, o número 154 trata-se da posição onde está a citação. Ver referências no final do artigo.

Relacionamentos humanos podem ser caracterizados de muitas maneiras, diga-se de passagem. Sabemos que podem ser laços temporários ou duradouros, com ou sem afeto, interesse, empatia etc. Entre estes laços, difícil não mencionar o da amizade, que também foi aludida pelos filósofos estoicos, ao afirmarem, que, sendo ela verdadeira, seria puramente desinteressada e traria a razão pela qual se “... possa morrer, e ter alguém que possa acompanhar ao exílio, alguém por quem me arrisque e ofereça à morte” (SÉNECA, 2004, p. 24).

Na Psicologia, por exemplo, ao estudar as relações de vínculo mãe-filho, temos em John Bowlby (1907-1990) um psiquiatra e psicanalista britânico que desenvolveu a teoria do apego. Além de Bowlby, Mary Ainsworth e Harley Harlow também exploraram a temática sobre laços afetivos, vínculos e o desenvolvimento infantil. Harlow (1958) fora um pouco mais longe, no seu clássico experimento com macacos *rhesus* e suas mães de arame e de tecido. Embora classificado na atualidade como procedimento antiético e cruel, o experimento (realizado entre os anos 50 e 60) trouxe à tona a importância do vínculo e do afeto entre mãe e bebê, e a necessidade do bebê ao amor materno, o qual, até então, era associado apenas como estratégia para manutenção da vida (obtenção de alimento e para evitar a morte/dor). Nesse experimento, os bebês macacos, ao serem colocados diante de dois tipos de mães, uma de tecido e sem alimento e a outra feita de arame, mas com alimento – passavam mais tempo com as mães feitas de tecido, embora se deslocassem para a mãe de arame apenas para buscar o alimento. Além disso, outros experimentos foram feitos com a retirada das mães de tecido – privação materna –, causando choro, retraimento no corpo e paralisação. Tais pesquisas influenciaram a maneira de cuidar de crianças, principalmente em orfanatos e instituições de amparo social, reforçando o toque, o tato, como um sentido corpóreo essencial à sobrevivência.

Não há como deixar de citar as contribuições da Psicanálise com sua teoria acerca da ansiedade e angústia frente à separação mãe-bebê, bem como todas as suas análises acerca da perda do objeto amado ocasionada pela separação e luto no indivíduo adulto, isto é, um rompimento de

22. Segundo Harari, os irmãos do *Homo sapiens* foram do gênero *Homo*, porém se diferenciaram nas espécies: *rudolfensis*, *erectus*, *neanderthalensis*, *floresiensis*, *soloensis*, *ergaster* e outros. São, todavia, considerados espécies humanas.

vínculo afetivo pode trazer uma conotação traumática se a perda ou separação ocorrerem de forma brusca, sem uma possibilidade de elaboração.

Ao buscarmos as bases epistemológicas acerca do processo de aprendizagem, podemos ver que os grandes nomes ligados ao interacionismo, como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, deixam bem evidente que as relações interpessoais são ferramentas que auxiliam o processo do desenvolvimento cognitivo, enriquecendo-o ainda mais quando é estabelecida uma ligação afetiva entre duas ou mais pessoas (DANTAS, 1992).

Muitos são os teóricos que enaltecem a importância das relações humanas, dos vínculos afetivos, para o desenvolvimento psíquico do ser humano, bem como para o progresso do mundo, da manutenção da vida e do planeta. Não é escopo do artigo trazer a vasta bibliografia acerca do tema, pois o que nos interpela, para este momento, são as novas formas de contatos, proporcionadas pelos avanços tecnológicos, que possibilitaram correspondência em segundos e em tempo real, como o correio eletrônico e *whatsapp*, encontros virtuais, relações interpessoais por meio de mídias sociais, aplicativos e outros aparatos tecnológicos. São essas novas formas de se relacionar e de se encontrar com o outro que nos mobiliza a pensar sobre o campo da subjetividade humana, suas transformações e implicações, principalmente no campo educacional.

Que tipos de vínculos são esses? Como são esses encontros que se dão em ambiente cibernético? Como podemos compará-los com os encontros presenciais? Como essa nova realidade virtual opera nas interações sociais, criação de vínculos e no aprendizado da educação formal?

Um bom começo, talvez, seja pensarmos naquilo que falta aos encontros virtuais. Iniciaremos com a instância espacial, o espaço físico de compartilhamento. Onde acontecem as aulas virtuais? Onde acontece o namoro virtual ou as reuniões de trabalho *on-line*? Não há um ambiente compartilhado físico, em comum. Estamos virtualmente conectados, cada um no seu ambiente, no seu espaço individualizado. Não há a escola física, nem o bar ou a balada para flertar, nem o escritório para trabalhar. O tempo, este sim pode ser compartilhado em comum com o outro (no caso de encontros síncronos); mas sabemos que há uma limitação desse tempo, se pensarmos na própria estrutura das plataformas de aulas/reuniões *on-line*, que, em alguns casos, solicitam um horário de entrada e saída, um comando de *login* e *logout*.

Antes da pandemia, o vínculo entre alunos de cursos presenciais, em sala de aula, estava intrinsecamente relacionado à relação tempo-espço, compartilhado, e se dava em um ambiente físico destinado à educação formal. A convivência, ao longo de um processo de aprendizado, seja qual for a duração e classificação do curso, requer um compartilhar de experiências que ocorre, inclusive, fora da sala de aula, antes mesmo da aula começar. Na aula remota, mesmo sendo síncrona, comumente se tem uma limitação de tempo-espço de permanência dos participantes. A aula tem um horário para começar e terminar e basta aos participantes fazer o login no *software* utilizado pela instituição. Não há aquele prelúdio como chegar adiantado à aula, conversar com um ou outro(s). Não há aquelas conversas preliminares que aquecem o convívio, falas de desabafos acerca de como estava o trânsito, o quão cheio estava o transporte público, o cansaço depois de um dia de trabalho, conversas corriqueiras, descompromissadas, mas nas quais as pessoas encontram afinidades umas com as outras, podendo ou não estreitar para uma relação de certa intimidade, até uma amizade. Claro que esta conduta de “quebrar o gelo” pode ser utilizada pelo professor na aula síncrona, assim que ele logar na plataforma, mas o que falamos aqui é de o tempo e espço do encontro presencial ser de outra qualidade. Que tipo de vínculo estamos construindo, então? E a relação professor aluno, que muitas vezes é fortalecida com aquelas conversas no início e no final de uma aula? Quantos professores já não foram abordados fora do tempo de sua aula, com um elogio, um pedido de esclarecimento sobre um tema, por alunos que se sentem mais encorajados a falar frente a frente com o professor com a sala mais vazia, ou nos corredores da instituição de ensino.... São gestos, olhares, expressões faciais, sons, movimentos corpóreos que permeiam toda a dinâmica de uma situação de aula presencial.

Traremos algumas falas, trechos da entrevista com um dos alunos²³ participantes de nossa pesquisa, que bem ilustram a relação tempo-espço que foi reconfigurada, limitando as relações professor-aluno e ensino-aprendizagem. Ao refletir sobre a organização da sala em relação às tarefas e trabalhos que eram propostos, fala o nosso entrevistado que chamaremos de A1:

A1 - Na faculdade (quando era presencial) você chegava antes, tem um outro tempo, dava para fazer as tarefas lá mesmo. Agora aqui, no *on-line*, a gente acabou se juntando com aqueles

que a gente tinha mais afinidade... antes era um grupão (a sala toda), mas acabamos formando pequenos grupos, com pessoas que a gente gosta, se dá bem... porém algumas pessoas não ficavam em nenhum grupo...a gente teve que parar, conversar, ver o que íamos fazer. O professor também ajudou a formar os grupos, isso ajudou essas pessoas a se integrarem. Isso não foi tão positivo. Mas os vínculos entre os grupos já formados ficou muito forte... Já com os professores, eu senti que deu para criar um vínculo bem legal, porém alguns não conseguiam trabalhar tão bem pelo *on-line*, porque não é fácil... tem muita coisa pra mexer, você tem que gravar, tem que ficar atento com quem vai falar, o que você vai passar. Por isso eu senti que com alguns professores faltou um pouco de troca, por conta disso. Sei lá, por exemplo: uma conversa que a gente teria no presencial, no *on-line* não teve por que é isso, né, tem um tempo, você precisa passar aquilo e a gente fica cansado, então também o professor não quer se alongar muito... por isso algumas pessoas conseguiram criar vínculo com os professores e outras eu sinto que isso afastou ainda mais... Algumas pessoas não tinham mais jeito de falar com os professores...é *on-line*, né!? ...é outra coisa. Tinha gente que ficava muito cansado, acabava dormindo, perdia....

Para este aluno, alguns professores tiveram dificuldade em realizar algumas tarefas relacionadas à tecnologia (nas aulas *on-line*, síncronas), pois não dominavam as ferramentas – o que parece ter ocupado muito a atenção deles, não permitindo a utilização de alguns momentos da aula para estabelecer um vínculo com a sala; diferentemente das aulas habituais presenciais, que não exigem tantas habilidades tecnológicas, havendo, portanto, tempo-espaco para interagir com os alunos.

....uma conversa que a gente teria no presencial, no *on-line* não teve porque é isso, né, tem um tempo; você precisa passar aquilo e a gente fica cansado, então também o professor não quer se alongar muito...

Para este aluno, a relação com o tempo foi notavelmente diferente nas aulas *on-line*, como se precisasse de um esforço maior para prestar

23. Entrevista concedida no final de 2021, período em que as aulas ainda não haviam voltado completamente ao modelo presencial.

atenção e participar nas aulas. “É um outro tempo”, diz.

O encontro presencial, independente do motivo, seja para fins recreativos, profissionais ou educacionais parece ser o preferencial para a maioria das pessoas. Muitas vezes, o fator motivador para que uma pessoa se desloque, use o transporte público ou seu veículo, saia do conforto de sua casa com antecedência, para ir à aula, ou mesmo trabalhar, é o encontro entre corpos, isto é, o encontro que promove o abraço, o aperto de mãos, o almoçar juntos e todas as sutilezas e imprevisibilidades que acontecem quando estamos juntos. Temos um belo exemplo de uma personalidade notável para ilustrar: Segundo Dahmen (2006), o físico Albert Einstein dissera que a razão pela qual ainda ia trabalhar no instituto de Princeton era o fato de que, ao caminhar de volta para casa, tinha o privilégio de estar na companhia de seu amigo, o matemático e filósofo Kurt Gödel. Embora Einstein tenha vivido numa época na qual não havia o ensino remoto e não estivesse, no momento dessa fala, comparando o presencial ao virtual, ele expressa o prazer ao caminhar com seu colega, e podemos até imaginar quantas conversas tiveram, quantas amenidades da vida foram compartilhadas dentro de um tempo e espaço (distância do instituto até as suas casas), quantos *insights* não saíram de tais conversas. São muitos os exemplos de experiências que exaltam o bem-estar, o conforto, a alegria e o estado revigorante de estar entre os seus, presencialmente.

Sabemos que, no presencial, existem situações que escapam do objetivo principal e racional do encontro, proporcionando uma certa descontração. São os cafezinhos nos intervalos de trabalho, as caronas que surgem repentinamente em uma conversa quando nos damos conta de que o colega se deslocará para o mesmo trajeto que o nosso, um encontro com um colega de trabalho/curso numa feira de rua, num comércio, nas proximidades de nossas residências etc., mas que, apesar da imprevisibilidade do encontro, da conversa, que se dá muitas vezes só por se estar ao lado do outro, proporciona momento essencial para uma possível troca de intimidade, compartilhamento de diferenças e semelhanças, entrosamento etc. Traremos outra fala do mesmo entrevistado, citado anteriormente, para também exemplificar esse argumento:

A1 - No presencial (aulas presenciais) eu adorava, porque eu saía do trabalho às quatro da tarde, aí eu já ia antes para a faculdade. Aí você chega, conversa com todo mundo...tem outra interação...isso é algo que está faltando. Nossa faculdade era mui-

to gostosa juntos, todos juntos (todas as salas), porque a gente vai trocando, né?!...É muito legal... Isso a gente está sem, já um tempo...Eu acho que a pandemia deixou a gente mais “dentro” das nossas salas. A faculdade era muito interativa...agora a gente tá cada um dentro (de sua sala), mas acho que quando a gente for para o presencial isso já vai acabar...

Neste trecho, percebemos o contentamento e a satisfação do entrevistado em poder estar antes do horário de aula no ambiente da instituição, pois isso possibilitava encontrar com alunos de outras salas, interagir, compartilhar, conhecer pessoas novas. Podemos identificar uma noção de integração, isto é, a faculdade como um todo, que proporciona a integração entre as salas e isso como algo prazeroso e potencializador para o aluno. Ao dizer que as salas se limitaram nelas mesmas – “... Eu acho que a pandemia deixou a gente mais dentro das nossas salas. A faculdade era muito interativa...” –, o entrevistado expressa tal fato como algo negativo que ocorreu na dinâmica interpessoal. O limite do tempo e espaço que configuram a entrada e a saída das aulas virtuais, eliminaram um aspecto único das relações presenciais, que são os acontecimentos imprevisíveis do próprio encontro e que são imprescindíveis à formação do vínculo. A relação com o espaço, para nosso entrevistado foi um outro elemento que dificultou a interação e vínculo entre os alunos, as turmas etc. O espaço físico da faculdade, com seus ambientes comuns e suas salas respectivas, permitiam os encontros. Os grupos limitaram-se a poucas pessoas, muitas vezes com colegas com os quais já havia sido criada intimidade anterior ao tempo de pandemia. Um outro aspecto que analisamos nesta fala é a relação afetiva que o entrevistado traz ao dizer “... a faculdade era muito gostosa, juntos”, denota um prazer que fora sentido, uma nostalgia por um momento que não se tem mais, um prazer inerente na fala, de quase um estado de felicidade, de bem-estar, ao sair do trabalho e ir direto para a instituição.

A qualidade afetiva, como um elemento essencial para o desenvolvimento humano, é assunto discutido por vários teóricos da psicogenética, como Piaget, Vygotsky e Wallon (DE LA TAILLE; OLIVEIRA & DANTAS, 1992). Contemporaneamente, temos, na perspectiva do construtivismo semiótico cultural em Psicologia (SIMÃO, 2010), um crescente diálogo com outros teóricos construtivistas que se debruçam sobre os estudos acerca das relações eu-outro-mundo, das quais fazem parte todos os processos

de interação social que incluem as interações verbais e não verbais. Entre esses interlocutores, Simão (2010) traz, em um de seus ensaios acerca das relações eu-outro, o psicólogo suíço Ernst Boesch (1916-2014) e como ele lança luz à importância das emoções como reguladoras das ações que transformam as relações interpessoais:

Durante toda a vida, a pessoa tenta integrar, de forma coerente, as transformações que percebe em si com aquelas que percebe no mundo, chegando eventualmente a novas sínteses nas relações eu-mundo...Nesse processo (*contínuo*) a afetividade e a emoção têm, para Boesch, um papel especial (SIMÃO, 2010, p.83-84).

Outro autor também chamado ao diálogo de Simão (2010) é o psicólogo sociocultural Jaan Valsiner (1951-). Ele aponta que é a relação afetiva com o mundo que dá a base para todos os processos mentais. Aqui, diferentemente de outras abordagens psicológicas em que se coloca a cognição acima dos afetos, Valsiner avança em defesa dos processos afetivos como balizadores da cognição, isto é, tudo o que experimentamos resulta num todo que é permeado de qualidades, que são nossos sentimentos (SIMÃO, 2010).

Nas instituições de ensino, a interação entre os seus integrantes, sem dúvida, potencializa a construção do conhecimento. Ao sentar-me ao lado de um colega de classe, posso compartilhar um pensamento, ideia, dúvida, as famosas “conversinhas paralelas”, às vezes incômodas para os professores, porém reconfortantes para os alunos. O outro pode ser um elo, uma ponte, para que eu faça um comentário, uma pergunta para a sala toda ouvir. Outrora, ele mesmo, esse outro, pode ser aquele que me pergunta algo e instigue o meu pensar, ativando novas concepções, ajudando na compreensão de conceitos.

Os encontros humanos podem ser estudados e compreendidos, portanto, como acontecimentos que promovem trocas de percepções, afetos e reflexões que compõem o campo da subjetividade humana, um campo que muitas vezes passa despercebido.

Ainda nesse sentido, pode-se apresentar a fala, agora de um docente, que traz a importância da presença física do grupo e o reconhecer das individualidades dos alunos, suas personalidades, para a promoção de

uma aproximação, de um estímulo para que este participe de uma aula, chamaremos este entrevistado de P1:

P1 - (quando questionada quanto à participação dos alunos): Sim, acontece, mas são sempre os mesmos...O que não é diferente de sala de aula...que também são sempre os mesmos, que vão se dispor a falar ou perguntar...e sempre são os mesmos que estão calados, mas na sala de aula, você consegue pela presença, bolar alguma coisa que então você chama, envolve aquele quietinho...No virtual, aquele que nunca abre a câmera, eu vou dar um exemplo de um aluno do 2o semestre, que tem uma questão de conexão e nunca está de câmera aberta, mas participa, fala e tal. E a gente teve um presente que foi essa semana, da aula ser presencial, tinha 8 alunos. Gente! O entusiasmo de todo mundo de estar aqui... por isso que eu falo...cada turma tem um temperamento, né? [...] A alegria desse aluno que eu estava falando, de estar aqui podendo fazer as coisas...tem uma brincadeira que a gente faz de mão que é assim oh: (faz batiques e movimentos com as mãos). Quem estava de câmera aberta pode ver... mas os que estavam de câmera fechada, não... esse aluno por exemplo, ele não tinha conseguido fazer enquanto assistia o *on-line*...mas aqui ele conseguiu fazer...Ele até tentava em casa.... mas aqui ele conseguiu aprender. Um adulto! Entendeu?

Podemos perceber, nesta fala, a dificuldade do manejo pelo docente, ao procurar envolver seus alunos para que participem das aulas. A falta física, da presença, como um fator que impede a facilitação dos processos de interação professor aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem, pois o aluno que está no *on-line* está “quietinho” segundo esta docente, mais isolado do que estaria se estivesse no modelo presencial. Aqui, a linguagem não verbal entra em ação. Os olhares, os movimentos dos corpos são ferramentas que favorecem a interação. Este fator escapa, no ensino *on-line*.

Os processos de comunicação e linguagem são amplamente estudados nos âmbitos das ciências sociais e humanas, a exemplo da Psicologia. Vale ressaltar o teórico precursor da psicologia histórico-cultural, Lev Vygotsky (1896-1934), que estudou os processos de desenvolvimento da linguagem profundamente como aspectos essenciais na construção de conceitos, sentidos e significados, que, conseqüentemente, atuam na

constituição das funções cognitivas do ser humano, criando condições para o desenvolvimento do pensamento. No âmbito da semiótica, a ciência dos signos, há estudos sobre o processo de estruturação da linguagem como fenômeno de produção de significação e sentido (MESQUITA, 1997; SANTAELLA, 2007) e também a semiologia, que estuda todos os meios utilizados para influenciar o outro. Esses meios devem ser reconhecidos por aqueles sujeitos aos quais se deseja afetar. Aqui abre-se espaço para a visão da linguagem como um meio de transmissão de informação a outrem, portanto, não se restringe à linguagem falada ou escrita. Segundo Mesquita (1997, p.156):

Assim, os canais de comunicação do nível não-verbal podem ser classificados em dois grupos: o primeiro, que se refere ao corpo e ao movimento do ser humano e o segundo, relativo ao produto das ações humanas. O primeiro apresenta diferentes unidades expressivas como a face, o olhar, o odor, a para linguagem, os gestos, as ações e a postura. O segundo também apresenta várias unidades de expressão como a moda, os objetos do cotidiano e da arte, até a própria organização dos espaços: físico (pessoal e grupal) e ambiental (doméstico, urbano e rural).

A (nova) subjetividade e os vínculos

A noção de subjetividade abarca a ideia da impossibilidade de transformar conceitos universais e gerais devido à interpretação individual sobre determinado assunto. Envolve um território plural diverso, e seu conteúdo é permeado de temas, respostas, reflexões, enfim, pensamentos que caminham em direção oposta a um saber generalizante ou universal. Muitas vezes, lançamos mão desse atributo ao não conseguirmos prever comportamentos e modos de produzir conhecimento em que prevaleça a objetividade, a clareza ou mesmo uma regra geral. O próprio modo hegemônico de se produzir ciência, até hoje, orienta-se nos preceitos empíricos, racionalistas e positivistas, de modo a prevalecer métodos que evitem a tal subjetividade, que pode “poluir”, deturpar a clareza das investigações.

Embora muitos esforços tenham sido feitos para se retirar o caráter subjetivo do modo de fazer ciência, coube ao campo da religião, da filosofia, psicologia e outros ramos das Ciências Humanas, os estudos acerca da subjetividade humana como um fator importantíssimo na construção

de saberes, bem como o reconhecimento dessa temática como objeto de estudo em muitas pesquisas. É possível observarmos a gênese do que chamamos hoje de subjetividade humana, desde a Grécia Antiga, pensamentos filosóficos que demarcam a noção do sujeito reflexivo, porém muito diferente da noção de sujeito psicológico na contemporaneidade, ou seja, o homem como individualidade, portador de um eu.

Estamos já explicitando aqui o homem como o portador de uma subjetividade. Um sujeito capaz de observar, formar conceitos e ideias. Sujeito este, que, ao longo de sua história (desde os primórdios da humanidade) vem se construindo com o mundo e formando um campo de subjetivação. Há um certo consenso no campo da Filosofia e da Psicologia de que a temática da subjetividade ganha força a partir do século XV, momento histórico que se atribui ao nascimento da idade moderna. Figueiredo (1992; 2011) conceitua a subjetivação como um processo de reflexão individual, que foi se modificando, ao longo do tempo no qual o homem atua no mundo, por meio de condutas ético-morais, que vão determinando sua consciência de ser no mundo. O desenvolvimento dessa consciência, de um carácter cada vez mais reflexivo, vive numa interminável crise entre o que seria público e privado. O sujeito, ao ter experiências íntimas de cunho privado, as mantém como secretas, porém, concomitantemente, percebe um estado controlador, que o regra e dita a forma de expressar tais experiências ou mesmo impede a existência delas, isto é, determina o que pode ser publicizado. As promessas liberais (autonomia, privacidade), bem como aquelas originárias dos ideais românticos, perdem seu encanto quando o homem percebe que talvez não seja portador de uma singularidade, e nem mesmo de uma liberdade (MOLON, 2021; FIGUEIREDO, 1992, 2011; GHIRALDELLI, 2021). Podemos apontar aqui, como explica Figueiredo, que o homem se depara com a crise de subjetividade privatizada.

O conhecimento científico predominante no séc. XIX retirou do foco a ideia de subjetividade como um processo que deveria ser estudado e considerado importante para a compreensão dos fenômenos humanos. Esse tópico era demasiado obscuro para as elucidações tão claras e racionais, obtidas com o Iluminismo. Embora os temas relacionados às emoções e paixões (vida dos afetos) fossem reconhecidos como pertencentes à natureza humana e intimamente ligados à motivação e cognição, eles foram redirecionados como forças relacionadas ao corpo, isto é, ao campo das necessidades e instintos.

Importante ressaltarmos a diferença entre “os sujeitos” do movimento iluminista e do romântico. A noção de sujeito do Iluminismo está permeada das ideias de Hume e Kant. Hume traz o eu como sujeito, sendo este eu, a mente humana. Já a noção de sujeito transcendental que abarca um eu universal seria o que conhecemos como a visão do sujeito em Kant. Já o modelo de sujeito representado pelo Romantismo apoia-se na visão de Hegel, que, imprime no sujeito uma qualidade de se reconhecer como o espírito do mundo com seus pensamentos e que atua na sua própria vida como um sujeito espiritual.

Encontramos, na área da Psicologia, na perspectiva cultural-histórica, um olhar para a subjetividade, conforme exposto por Fernando Luis Gonzalez Rey (2017, 2019), o qual proporciona um modo de pensar que nos ajuda a contemplar os pressupostos da presente pesquisa, principalmente para a análise das entrevistas.

Segundo Gonzalez Rey, subjetividade é, e deve ser vista, como um complexo sistema de configurações que supera a taxonomia dos conceitos já explorados, tanto pela Filosofia quanto pela Psicologia. Ele critica os modelos de tentativas de compreensão da subjetividade, no qual essas duas ciências encerram seus conceitos sobre motivações e emoções dos seres humanos. Tais visões fixam-se em estudar a linguagem, os discursos e diálogos, mas não procuram compreender que são os sujeitos os agentes motivados, que estão intimamente relacionados ao fato de os processos dialógicos acontecerem ou não (REY, 2019).

A proposta de Rey está em compreender subjetividade como tendo uma gênese social, histórico e cultural, ao mesmo tempo que é entendida como sendo possuidora de um caráter imaginativo (intrínseco) e gerador, o qual a torna relativamente independente de sua gênese e de influências diretas e imediatas.

Por assim ser, esse sistema complexo envolve configurações subjetivas que vão restringir ou fortalecer as atuações dos homens, de forma singular, sendo que tais atuações são produções subjetivas, atitudes únicas e exclusiva de um indivíduo, tendo, desta forma, um papel norteador da motivação humana. Para Rey, este olhar propicia uma compreensão acerca da motivação que vai além de uma mera função psicológica. Nesta perspectiva, segundo o autor, a subjetividade é vista como uma qualidade geral do fenômeno humano, tanto individual quanto social em específicos contextos históricos, sociais e culturais. Extrapolando tal entendimento,

poder-se-ia, também, compreender a subjetividade como sendo fruto da experiência humana de cada indivíduo (REY, 2019).

Dentro de um contexto histórico de pandemia, no qual as reuniões, aulas e encontros se davam por meio de plataformas digitais, já podia ser previsto que houvesse mudanças de carácter comportamental e estas, de fato, foram e são facilmente percebidas.

Na presente pesquisa, procuramos tatear se destas novas relações surgiram novos contratos sociais. Se pensarmos em um encerramento típico de aula *on-line*, notamos que, ao chegar ao término, ocorrem as despedidas, sendo que parte das pessoas saem da tela, desaparecem rapidamente, enquanto outras esperam um pouco mais para saírem. O fato é que virou uma nova conduta, ou melhor, etiqueta social, que, ao terminar, temos que sair da tela num certo momento em que o professor se despede e pronto. Alguns alunos que se sentem mais à vontade permanecem na tela, estendendo, assim, o tempo da aula, pois sentem a necessidade de trazer suas percepções, dúvidas ou até mesmo para conversar com o discente. Outra conduta estabelecida para uma adequada escuta dentro do ambiente *on-line* que foi preciso aprender e apreender está na importância do silêncio (microfones fechados, em muitos casos), de maneira a se evitar mais de uma fala ao mesmo tempo. Neste contexto, um dos entrevistados relata sua impressão quanto às dificuldades dos professores em administrar, simultaneamente, as ferramentas do aplicativo, como chat e compartilhamento de tela, em paralelo a isto, muitos alunos ficavam com as câmeras fechadas, e isto influenciou a relação professor-aluno. Segundo ele, parte dos alunos sentiram dificuldade em se comunicar com o professor, algo que não ocorria, na percepção deste, quando das aulas presenciais.

Ainda refletindo sobre a conduta do discente, também houve um silêncio peculiar característico ao início das aulas *on-line* (síncronas). Na aula presencial, o professor muitas vezes chega antes, fica revisando a aula que dará, e neste ínterim, começam a chegar os primeiros alunos. No ambiente presencial, dificilmente experimentamos o silêncio absoluto, pois a chegada dos alunos, um após o outro, proporciona ambiente convidativo para o início de uma conversa, seja na sala de aula, seja nos corredores e pátios. O estar presencialmente também traz os diferentes sons do caminhar, os sons das embalagens que se abrem para a degustação de um lanche, o som do filtro que enche garrafas vazias. Diferentemente, nas aulas

on-line geralmente há uma saudação inicial feita pelo professor e de alguns alunos que vão logando na aula, mas, no geral, há um silêncio característico de tais ambientes, no qual os sons mais característicos são de “plins, plins” de alunos entrando no ambiente virtual da aula e de envio de mensagens pelo chat. No geral, no início das aulas *on-line*, há silêncio, o qual é potencializado por microfones desligados e a este sucede a espera, que pode gerar desconforto e uma certa formalidade, que pode ser intensificada por professores que esperam a chegada de um número considerável de alunos para dar o início oficial à aula.

Como já trazido indiretamente na exemplificação do entrevistado, outro assunto que envolve questões de conduta é referente às câmeras estarem ligadas ou desligadas. E, nesse aspecto, a percepção de discentes e docentes se mostrou, na amostra trabalhada, com opiniões diferentes. Se por um lado a maior parte dos docentes relatou desconforto em ter a maior parte dos alunos com as câmeras desligadas, já para a maior parte dos discentes essa percepção de mal-estar não existiu ou só passou a ser percebida quando da troca de papéis (quando o aluno passa a atuar no ambiente virtual – ao apresentar um trabalho, por exemplo). Para a maior parte dos docentes, o tema central acerca de ligar ou não a câmera esteve associado à esfera do respeito ao docente e aos demais alunos que estão com a câmera ligada. Não obstante, para a maior parte dos discentes, tal aspecto só estava relacionado ao conforto e à privacidade pessoal.

No presencial, entretanto, a visualização, a percepção do aluno, é intrínseca ao estar presente fisicamente na aula. Pode-se até mesmo perceber aqueles que não estão prestando atenção e aqueles mais interessados na aula. Tal fato é percebido como elemento de interferência da dinâmica do professor com a classe, o que pode ser apropriado para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Quantas vezes percebemos a dúvida, a inquietude de um aluno para com o assunto de aula apenas pelo olhar, pelo gestual corpóreo deste? Pensemos agora nas aulas *on-line*, nas quais, em uma forma síncrona, a maioria dos alunos estão com suas câmeras e os microfones desligados (sabemos que isso é necessário para não atrapalhar o som). Que tom terá essa aula? Talvez mais semelhante a uma palestra? Uma aula muito mais expositiva do que interativa? Nosso entrevistado, docente, que nomeamos como P1, expôs claramente sua insatisfação em relação a este assunto:

P1 - Aquela questão do abrir câmera, não abrir câmera... Eu acho, de fato, um absurdo um adulto não abrir a câmera. Eu acho um desrespeito... o professor não ter o contato em como os alunos estão interagindo. O professor depende da interação com o aluno para ver se vai por aqui ou por ali, entendeu? Eu fecho aqueles que não estão de câmeras abertas e deixo somente quem está com câmera aberta. Eu não dou conta. Tem aqueles que não se importam, eu não sei como é para você, mas, para mim é terrível. Eu funciono na interação com os alunos... eu sempre reclamei que as câmeras estavam fechadas. O mínimo que você julga como importante para você perceber que eles estão interagindo é que eles liguem as câmeras... porque você quer sentir que eles estão ali com aquele... mesmo que sejam somente aqui (gesto apontado para o rosto na tela, como se estive falando da tela com o rosto dos alunos), saber que eles estão prestando atenção. Teve aluno dizendo: “__ Ah, eu não me sinto bem de câmera aberta!” ... Quer dizer que eu me sentir bem ou não é mais importante do que aquilo que é mais importante para o professor?

Acordos são renegociados e combinados novos são gerados. Nasce uma forma de conduta que, pouco a pouco, entra numa normatividade do comportamento *on-line*. Pessoas ficam caladas, enquanto outras buscam formas de se vincularem por meio de outros pequenos grupos, mesmo que seja pelo *Whatsapp*. A pesquisa teve com público selecionado, um grupo de jovens universitários que são da mesma turma, desde o começo do curso. Essa turma foi escolhida por se tratar de um grupo que já estava no final da graduação (5º semestre), isto é, o grupo já havia estudado presencialmente, portanto, pressupomos que o vínculo entre eles já estaria de certa maneira formado. O que poderíamos esperar de um grupo que tenha iniciado no modelo *on-line*? Que tipo de vínculo foi formado? Quais os estranhamentos e sensações foram percebidas agora que estamos no modo presencial? Questões como estas poderão ser discutidas se ampliarmos as entrevistas para outros semestres, que tenham iniciado o curso no modelo *on-line*.

Outro entrevistado, aluno (A2), coloca a seguinte questão:

A2- Os vínculos continuaram se fortalecendo. As pessoas conversavam muito através do *Whatsapp*. Vamos supor, acontecia

qualquer coisa, e a gente ia contar piada um para o outro, no meio da aula. Na hora de dividir os grupos de trabalho, a gente ia se juntando e isso fez com que as pessoas se aproximassem... Alguns grupos se enfraqueceram, porque acabaram se afastando um pouco, não podia ter esse contato tão próximo, realmente real, esse contato real, físico, mas o contato on-line também aconteceu muitas vezes e o que mais fortalecia eram as atividades práticas que a gente fazia durante os momentos de aula, que faziam com que as pessoas continuassem se juntando... Quando a pandemia reduziu, as pessoas fizeram questão de se encontrar... Algumas pessoas ficaram doentes e a gente ia se fortalecendo; a gente mandava mensagem: fulano, você precisa conversar? Vamos conversar? Com isso, a gente acabou se aproximando. A sala era muito forte, um grupo muito coeso, muito uniforme, muito junto e quando realmente começou o distanciamento total <pandemia> algumas pessoas se distanciaram porque parecia que tinham uma demanda muito maior, então um tempo para se encontrar parecia ser muito menor. Nesses casos não conseguiam se relacionar tanto. Porém, aqueles grupos que já eram fortalecidos, aquelas pessoas que já estavam muito próximas, elas permaneceram próximas. Em alguns momentos a gente se organizava para jogar algum jogo on-line juntos. Tinha muito isso. E também foi importante porque a gente descobriu novas ferramentas, como as do drive do Google, para fazer trabalho. Também serviu pra gente poder perceber que a gente também podia ... e apesar de cada um estar na sua casa, nós estávamos, ao mesmo tempo, juntos de alguma forma. [...] A relação professor-aluno foi bem gostosa. Teve uma professora que gente não conhecia antes da pandemia, mas mesmo assim ela conseguiu (criar o vínculo) com os alunos. Então, acho que não foi um problema essa questão do vínculo entre o professor e o aluno. E tem essa questão do respeito. A minha turma tem esse respeito um com o outro, e se alguém estiver se alongando demais em uma fala, a gente respira e ouve, respira e fortalece um ao outro... A gente estava muito próximo do nosso tutor que acompanhava os processos bem de perto. Conversávamos muito, ele queria saber dos andamentos das questões, como nós estávamos nos saindo, o que a gente tinha achado de tal metodologia de um determinado professor, pedia sugestões... A gente foi muito abençoado com o nosso tutor, a gente não teve problema. A faculdade também sempre nos ouviu, os professores, em sua grande maioria... (foi uma construção conjunta). Porque não é só chegar com uma

crítica, mas trazer sugestões. E realmente... muitas coisas foram acatadas. Então teve essa abertura em todo o momento.

A subjetividade maquínica

Um outro olhar para a subjetividade, abordada pela presente pesquisa, a qual procura dialogar tanto com a visão cultural-histórica de Gonzalez Rey, quanto Jaan Valsiner é a noção de *subjetividade maquínica*, criada pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guatarri. O termo *maquínico* não é apenas para ser compreendido como algo pertencente às máquinas concretas. Souza (2008) explica que é necessário atribuímos a este conceito algo que também habita o imaterial, como algo processual que produz desejos. O termo também surge para contrapor a ideia de estrutura, pois esta passa uma ideia de durabilidade e eternidade. A forma proposta de compreender a máquina perpassa um certo funcionalismo quase biológico, com seus ciclos de mutação, seleção e melhoramento de seu desempenho, e acompanha a ideia de finitude (algumas ficam obsoletas e morrem). Elas são sistemas abertos, temporários. Além disso, ela sempre está ligada a outras máquinas, e produzem outras.

Falaremos das máquinas tecnológicas concretas, na concepção de Guatarri, às quais se incorpora todo o aparato computacional e dispositivos portáteis de alta tecnologia, os quais influenciam nossa forma de viver em sociedade e exercem um papel importantíssimo na subjetividade humana.

Desde a consolidação do capitalismo como modelo de gestão socioeconômica, vimos a transição do regime industrial produtivo para o financeiro e gradualmente fomos criando formas de transações de valores, que circulam por todos os países do mundo. O dinheiro se virtualizou e não teve mais seu lastro no ouro, num produto material. Para que essas transações financeiras ocorram de maneira ampla, sem barreiras, necessitamos de mecanismos altamente informatizados, capazes e seguros de manter estas trocas. A internet surge e potencializa, amplifica, integra o capitalismo financeiro em escala mundial, o qual ocorre em tempo real e é capaz de sustentar as redes de trocas de valores. A internet vem para coroar toda uma fase de evolução tecnológica que já estava, ao longo do tempo, aperfeiçoando suas máquinas, mesmo antes da era industrial. A velocidade das informações, conversas em tempo real, o conforto de ter-

mos máquinas que fazem algumas tarefas por nós, o avanço na medicina, com seus diagnósticos cada vez mais precisos, são alguns dos exemplos da presença da tecnologia na vida atual. Tais dispositivos, cada vez mais, passam a agenciar as relações entre as pessoas, tendo uma capacidade de criar novas formas de afetos, sensibilidades, produções artísticas e científicas, algo até então nunca visto na história da humanidade (GHIRALDELLI, 2021; SOUZA, 2008).

Uma contribuição que esse conceito de Guatarri traz para nossa reflexão refere-se às novas subjetividades que ocorrem em tempos de uma maciça migração para o virtual. Guatarri define tal fato como *agenciamento de anunciação*, no qual o sistema maquínico opera, e redesenha as novas formas de geração de conteúdos, reestruturando como estes conteúdos são comunicados e transmitidos. A temática é longa e requer um aprofundamento, principalmente no campo da semiótica, da programação computacional, inteligência artificial etc. Não obstante, para a presente pesquisa, trabalhamos com a ideia da complexidade das interferências midiáticas na produção das subjetividades e, porque não dizer, na psique humana.

Um outro autor que também se apropria desse conceito de Guatarri para embasar seus estudos é o filósofo italiano Franco Berardi, que traz a noção de *conexão e conjunção*. Ao se referir às formas de comandos e comportamentos que colocamos na máquina, ao falar com ela, temos a conexão. É suficiente estabelecer uma linguagem sintática com a máquina, a fim de gerar uma conexão. Não há a semântica, não há a interpretação. Apenas aprendemos como falar com a máquina, na linguagem dela, isto é, com seus algoritmos e sistema binário. Não obstante, no encontro entre indivíduos, temos os relacionamentos humanos, que dependem da semântica e de interpretações. Aqui, a conjunção entra em cena, pois eu me torno o outro, esbarro no outro, vivo e participo na vida cotidiana, altero minhas singularidades. Berardi aborda em seus estudos a seara da transformação dos homens em máquinas, a partir da qual passamos a pensar como máquinas, fato este que potencializa e viabiliza a perda da capacidade semântica, o que denota e possibilita a perda das funções humanas de se relacionar com o outro, isto é, de se fazer a *conjunção* (GHIRALDELLI, 2021).

Na escuta dos docentes entrevistados, surgiram duas versões divergentes e antagônicas quanto à percepção do impacto das aulas *on-li-*

ne na subjetividade do grupo, na criação de vínculo e na relação ensino-aprendizagem, a saber:

P2- Para mim, a questão do on-line não afetou a forma de esse conteúdo ser absorvido pelos alunos ou o vínculo entre eles. Eu acho que é até melhor, porque, por exemplo, a gente tem um chat no zoom, e eles me escrevem individualmente, a gente vai trocando, conversando... As pessoas estão achando que isso é EAD, isso que a gente faz não é EAD. Aqui tem troca, interação. Eu tenho facilidade com tecnologia. Eu não vejo barreira alguma....eu faço tudo on-line, reuniões, etc.... eu toco as pessoas tb...as pessoas se emocionam... para mim poderia ser sempre assim on-line. Claro que é gostoso o abraço, encontrar presencial, mas eu não acho que isso tenha sido um empecilho para criação de vínculo.

Aqui, podemos observar que, para esta docente, não houve perdas pelo fato de as aulas terem migrado do presencial para o *on-line*. Não considera que o *on-line* tenha afetado negativamente a sua turma, tampouco a sua relação com os alunos. Ela traz, inclusive, o benefício do chat como uma ferramenta que auxilia as suas aulas: "...a gente tem um *chat* no *zoom*, e eles me escrevem individualmente, a gente vai trocando, conversando...". A relação com a máquina no sentido trabalhado tanto em Guatarri, quanto em Berardi não é, portanto, contemplado na análise dessa entrevista, pois o docente nos revela que a comunicação durante as aulas *on-line* não fora prejudicada:

P2 - Eu não vejo nenhum problema de perguntar alguma coisa se a pessoa estiver com câmera fechada... eu pergunto. E eles falam, participam de boa. Também participam no *chat*, participam bastante pelo *chat*, e pedem para falar. Às vezes, eu tenho fila pra falar. Eu acho que eles têm uma participação bastante efetiva. Eu não vejo nenhum problema.

Em contrapartida, nosso outro entrevistado docente P1 traz sua profunda insatisfação com o processo das aulas *on-line* (síncronas e híbridas), além de revelar uma preocupação com a formação desses alunos, que serão professores no futuro e talvez não percebam a importância de trazer vivências reais para suas aulas.

P1- Minha preocupação vai além.... Que professores são esses que estamos formando, a partir de uma ilusão de que o virtual é possível... melhor o virtual de que nada... não sei... Ou “__Ah, eu posso dar uma aula gravada, tudo bem, pode ser assíncrona Quando você é criança, o sensorial é constitutivo, ele ainda está se constituindo... ainda está constituindo essa criança..., então o professor de crianças não pode achar que “menos mal se for pela tela....” ele tem que ficar desesperado quando tiver que passar qualquer coisa pela tela... para ir buscar alguma coisa dentro de si para que ele bole algo, que ele crie algo para que a criança tenha as vivências reais em casa.

Vemos aqui uma preocupação com o jovem estudante de Pedagogia, uma reflexão sobre sequelas, do ponto de vista dessa docente, de como tal indiferença possa tocar a esfera moral desses jovens, que, em futuro próximo, serão professores. Um adulto jovem que não se preocupa com o outro não consegue desenvolver empatia numa relação, é o que traz a fala do docente:

P1- Então...nem a regra do jogo estabelecida no primeiro dia de aula, acordado com todos, eles não deram conta de manter. A sensação que eu fico é: faço aquilo que me convém. E eu me sinto mal como professora ao falar isso, porque o professor tem a obrigação de buscar incluir todo mundo. Então eu falar que os alunos priorizaram o que foi mais confortável para eles, isso é um fracasso para mim ... eu não consegui envolvê-los de uma forma que de fato eles percebessem a importância de fazer isso ou aquilo, entende? E isso é duplo, né? Como é que eles vão lidar com isso, com os alunos deles, no futuro? Eles, enquanto professores, não vão nem sequer, na minha leitura, conseguir olhar para os alunos, porque o centro está neles mesmos. Esse desconforto que eu tive fracassei porque eu não consegui envolver os alunos, naquilo que para mim é o minimamente, pois o que é o minimamente para mim, não é o que é para você... Nem isso vai acontecer com eles, porque o centro... eles não conseguiram desenvolver esse sentir do outro. Você estava falando dos sentidos superiores... então, os sentidos superiores não caminharam. E mesmo sendo com adultos...

Considerações finais

Ao fazermos uma reflexão acerca dos encontros humanos como processos indispensáveis à sobrevivência da espécie, assim como salutar à saúde física e psíquica e como esses encontros, em sua forma presencial, diferenciam-se em termos qualitativos, daqueles de forma *on-line*, podemos inferir que a produção de subjetividade está intrinsecamente ligada à forma de nos relacionarmos uns com os outros. Neste sentido, buscamos alguns teóricos da Psicologia e da Filosofia para melhor compreender esses processos de criação de novas subjetividades, principalmente em nossa época, na qual fomos obrigados a nos isolar e, no âmbito da educação, a migrar para a plataforma digital –período pandêmico. Compreendemos que os processos formativos da subjetividade são oriundos de um contexto cultural-histórico, político e econômico. Correntes de filósofos contemporâneos nos guiaram a uma compreensão do fenômeno como uma consequência do sistema capitalista, o qual possui uma “potência de vida” que cria mecanismos mais ágeis e capazes de fazer com que os valores circulem. Para essa corrente de pensamento, tal sistema incrementa o bem estar humano. Tais mecanismos podem ser entendidos como dispositivos tecnológicos que, se acompanhados da grande rede, a Internet, produzem ambientes de encontros e relacionamentos. Novas formas de sentir, atuar, responder foram criadas, junto com esses aparatos e a grande pergunta que nos move é como poderemos continuar com nossas percepções vivificadas, ativas, num ambiente que requer apenas uma atuação sintática, a qual tem correspondência binária similar àquela do sistema computacional. Como evitarmos que o nosso funcionamento seja transformado num sistema maquínico como trazido por Gatarri, no qual passaríamos a atuar como uma máquina e ao qual associamos a perda de certos sentidos semânticos de interpretação?

Longe de dar uma resposta conclusiva e simplista, enxergamos uma possibilidade de manutenção de nossa corporalidade com o cultivo dos doze sentidos humanos como traz a antroposofia. Cultivo e treino, como trazem alguns autores. Nós, adultos, podemos intensificar nossas percepções, principalmente nos seis sentidos que atuam no âmbito das relações humanas (visão, térmico, audição, pensamento, linguagem e o Eu²⁴), para combater a frieza do pensamento maquínico, que descorporaliza nossa individualidade. Cultivemos o que há de humano, portanto, em todos nós!

24. Definições e conceitos trazidos por Rudolf Steiner, no livro *Os Doze Sentidos e sete processos vitais*. Ed. Antroposófica, São Paulo. Aconselha-se o estudo dos doze sentidos para melhor compreensão do tema.

Referências

ARISTÓTELES. *A Política*. (livro eletrônico). Trad. Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Editora Lafonte, 2020.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de et al. *Piaget, Vygotski, Wallon*. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

HARARI, Yuval Noah. *Uma breve história da humanidade: Sapiens*. Trad. Janaína Marcoantonio. 12. ed. Porto Alegre: Editora L&PM, 2016.

HARLOW, H. F. The nature of love. *American Psychologist*, vol.13, n.12, p.673-685,1958.

DAHMEN, S. R. Godel e Einstein: E quando o tempo não resiste à amizade? *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 28, n. 4, p.531-539, 2006. Disponível em: www.sbfisica.org.br. Acesso em: 12 jul.2022.

GELDER, T. van. *Observing with twelve senses*. Netherlands: Louis Bolk Instituut Dribergen, 2004.

GHIRALDELLI, P. *O que é subjetividade maquinaica?* Disponível em: <https://ghiraldelli.online/2021/10/07/o-que-e-subjetividade-maquinaica/>. Acesso em: 05.04.22.

<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599112-there-is-no-alternative-nao-funciona-mais-entrevista-com-franco-bifo-berardi#>

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vyhotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em construção*. 13. ed. São Paulo: Summus,1992.

LOPES, Reinaldo José. 1499: *O Brasil antes de Cabral*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

MESQUITA, R. M. Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. *Rev. paul. Educ. Fis.*, São Paulo, vol.11, n.2, p.155-163, jul/dez. 1997.

REY, G. Subjectivity in debate: some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *J Theory Soc Behav*, 2019, p .1–23.

REY, G. ; MARTÍNEZ, A. M. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. São Paulo: Alínea, 2017.

SALLES, A. C. T. da C.; CECCARELLI, P. R. Angústia, separação e desamparo na clínica contemporânea. *Estudos psicanalíticos*, Belo Horizonte, n. 38, p. 23-28, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 de março de 2022.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SÉNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Tradução, Prefácio e Notas de J. A. Seguraoo e Campos. 2. ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SIMÃO, L.M. *Ensaio dialógicos: compartilhamento e diferenças nas relações eu-outro*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOESMAN, A. *Our twelve senses*. Stroud: Hawthorn Press, 1990.

SOUZA, D.B de. *A subjetividade maquina em Guatarri*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, 2008.

De onde vem a Matemática?

A origem do conhecimento lógico-matemático em sua relação com o desenvolvimento da criança no pensamento de Rudolf Steiner

Allan Gonçalves da Silva*

*Graduado em Física, com mestrado e doutorado na interface entre Física e Matemática. Professor de Matemática e Educação Matemática na Faculdade Rudolf Steiner e de Física e Matemática no Ensino Fundamental e Médio da Escola Waldorf Francisco de Assis.

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior sobre os fundamentos epistemológicos da prática do ensino de geometria no ensino Médio das escolas Waldorf. Ao buscar estabelecer a imagem de conhecimento lógico-matemático presente na literatura especializada disponível sobre Matemática e Geometria nas escolas Waldorf, nos deparamos com a questão “Qual a relação entre a concepção de conhecimento lógico-matemático para Rudolf Steiner e as práticas produzidas pelos professores de Geometria das escolas Waldorf desde a primeira escola?”. Para respondê-la, é necessário apresentar qual é a concepção steineriana de conhecimento lógico-matemático, e este artigo se pretende a contribuir para essa resposta. Partindo dos elementos fundantes da epistemologia de Steiner, a percepção e o pensar, apresento suas ideias sobre o organismo sensório humano e concluo com uma análise de sua palestra sobre o tema, na qual ele explicitamente fala sobre suas ideias da relação entre a Matemática e o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: conhecimento lógico-matemático; Ensino; pedagogia Waldorf; desenvolvimento da criança.

ABSTRACT

The present article is a excerpt from a larger research project on the epistemological foundations of geometry teaching in the Waldorf High Schools. In seeking to establish the image of logical-mathematical knowledge found in the specialized literature available on Mathematics and Geometry in Waldorf schools, we are faced with the question, “What is the relationship between Rudolf Steiner’s conception of logical-mathematical knowledge and the practices developed by Geometry teachers in Waldorf schools since the inception in the first school?” To answer this question, it is necessary to present Steiner’s conception of logical-mathematical knowledge, and this article aims to contribute to that response. Starting from the foundational elements of Steiner’s epistemology, perception and thinking, I present his ideas about the human sensory organism and conclude with an analysis of his lecture on the subject, in which he explicitly discusses his ideas about the relationship between Mathematics and child development.

Keywords: logical-mathematical knowledge; teaching; Waldorf schools; child development.

Introdução

Uma questão simples de se enunciar e que, contudo, desperta profundas reflexões e provoca o sentimento grave de estar diante de um mistério do cosmos é aquela a respeito da natureza da Matemática. Seria ela uma criação do espírito humano em sua cruzada para dar sentido ao mundo, ou uma parte não sensorial de seu conteúdo que gradualmente vem sendo descoberta? Quando comparamos a transitoriedade das verdades sobre o mundo natural, como elas se transformam ao longo da história mediante a mudança dos paradigmas científicos, as verdades contidas por sua vez no teorema de Pitágoras, ou nos fatos básicos da aritmética, logo se destacam por serem perenes e por aparentarem não depender da subjetividade de quem as pensa. As demonstrações de Euclides continuam válidas como eram há mais de dois mil anos. Essa observação, ainda que superficial, sugere que o conhecimento matemático possui algo de especial e próprio frente aos conhecimentos obtidos nas ciências naturais e humanas. Com efeito, essa percepção colocou a matemática no centro das considerações da maioria das grandes correntes filosóficas, como o idealismo platônico, o racionalismo de Descartes, Espinosa e Leibniz, a teoria do conhecimento Kantiana e a fenomenologia de Husserl. Mesmo os que consideram a matemática como uma ciência natural tem nesse fato uma das características de seu sistema de pensamento. Colocando de outra maneira, os aspectos ontológicos e epistemológicos da matemática extrapolam o seu próprio campo e se colocam com relação ao problema da natureza do conhecimento em geral.

Na Educação Matemática, as posições filosóficas adotadas pelo educador possuem uma forte influência em suas práticas docentes (MACHADO,1995), as próprias teorias pedagógicas de ensino-aprendizagem desenvolvem-se em relação a esses pressupostos (STEINER, 1987). Temos um exemplo bem próximo de tal relação. Nos dias atuais, ainda é difícil encontrar um livro didático de matemática do Ensino Médio que não comece com teoria dos conjuntos²⁵, conjuntos numéricos, relações de equivalência nesses conjuntos e funções entre eles, nessa ordem. Isso ainda é resultado da grande influência da abordagem formalista de David Hilbert

25. É possível encontrar até em apostilas de jardim de infância da década de 1960 com atividades sobre teoria de conjuntos

na década de 1920, a qual se popularizou na educação por meio da escola Bourbaki, que, na década de 1930, escreveu a matemática em termos de estruturas (conjuntos e definições sobre eles) em livros didáticos.

Também para Rudolf Steiner, a matemática constitui um corpo de conhecimento de natureza distinta dos demais, não apenas como conhecimento produzido, mas também com relação à atividade psíquica e mental produtora da matemática e sua relação com o desenvolvimento do ser humano no início de sua vida. A abordagem de Steiner, além de original e de fornecer respostas desde o âmbito filosófico, também se relaciona, de maneira orgânica, com o desenvolvimento da criança e assim se apresenta de uma forma mais próxima ao universo conceitual da educação e da sala de aula. A contextualização de suas ideias dentro das correntes de pensamento da filosofia da matemática é um relevante trabalho ainda a ser feito e que foge ao escopo da presente exposição. Aqui vamos apresentar algumas elaborações suas sobre o tema. Em primeiro lugar, assinalamos os fundamentos da teoria do conhecimento de Rudolf Steiner e localizamos o conhecimento matemático no mundo por meio dela. É onde se encontra também uma sugestão de resposta para a questão da matemática ser inventada ou descoberta e da razão pela qual, segundo ele, ela é tão bem aplicável ao mundo exterior. Em seguida, há uma sucinta exposição de sua teoria dos sentidos, em particular dos sentidos do movimento próprio e do equilíbrio, uma vez que estão no cerne da diferenciação que Steiner faz do conhecimento matemático frente ao das ciências naturais, bem como da origem que ele aponta no organismo humano para a capacidade de matematizar. Esses dois tópicos são tratados nas duas últimas seções e o artigo se encerra com apontamentos da relação dessas ideias com as práticas presentes no ensino de matemática nas escolas Waldorf. Utilizamos as primeiras obras filosóficas de Steiner para fundamentar sua cosmovisão, ao passo que as ideias a respeito da matemática foram extraídas, em sua maioria, de duas palestras proferidas por ele em Dornach em setembro de 1920.

A Matemática e o conteúdo espiritual do mundo

Em seu ciclo de palestras editado sob o título “Os limites do conhecimento científico”, no qual, dentre outros assuntos, ele expõe explicitamente sua ontologia da matemática, Rudolf Steiner declara na segunda palestra

Mas a questão real é: que lugar ocupam a Matemática e a Mecânica dentro da nossa sistemática Ciência da Natureza como um todo (essas teias que aparentemente tecemos dentro de nós mesmos); que lugar ocupam? Deveremos retornar a essa questão a fim de considerar a forma específica que toma no kantianismo. Porém, sem conhecer toda a História desse desenvolvimento não é possível enfatizar nossa convicção instintiva de que medir, contar ou pesar objetos externos seja essencialmente diferente de aferir-lhes quaisquer outras qualidades (STEINER, 2017, p. 20).

E, mais adiante, na mesma palestra, demonstra compreender a matemática de forma ampla como a realização na consciência humana de uma parte do conteúdo ideativo ordenador do mundo, como podemos ler

[...] a ordem natural que governa a construção de nossa cabeça também governa a construção de poliedros regulares, e justamente por essa razão é que nossa cabeça não constrói outros poliedros [regulares] além dos que realmente nos confrontam no mundo exterior (STEINER, 2017, p. 22).

Mas o que isso pode significar precisamente? Para Rudolf Steiner, nós nos tornamos conscientes do mundo por meio do ato cognitivo, ou seja, ao conhecê-lo, e esse ato se constitui essencialmente por duas atividades, a percepção e o pensar. Pela percepção nos é dado o conteúdo sensorial da experiência, isto é, sons, cores, odores, sabores, calor etc., entretanto, por si só, esse conteúdo não contém as relações que os conectam uns aos outros e formam o todo coerente com que o mundo se apresenta. Essa conexão é dada pelo pensar ao produzir conceitos e ideias. Para cada percepção, o pensar produz um conceito e esse conceito carrega em seu conteúdo aquilo que o conecta a todos os outros. Por um lado, o pensar possui uma atividade analítica de diferenciar os elementos da percepção por meio da produção de conceitos e, por outro, realiza uma atividade sintética de reuni-los todos em uma unidade que dá sentido ao conteúdo de cada percepção isolada. Ao observar o entardecer no parque, uma senhora percebe as cores das árvores, do céu, do lago, sente o vento no rosto, ouve sons de pássaros e pessoas, sente o perfume das flores, dentre muitas outras percepções. Mas, de fato, o que seus olhos percebem são gradações de cores, os ouvidos captam a variação da densidade do ar e, no seu rosto,

ela percebe um gradiente de pressão na parte interna de sua pele por meio do sentido do tato. Contudo, essas gradações de cores nunca estão em lugar algum sem que se saiba que são cores. Não é preciso pensar a palavra cor, muito menos refletir sobre o conceito de cor. De acordo com Steiner (2008), nós sabemos *intuitivamente*²⁶ que aquele atributo do mundo é a cor e qual a relação dela com todo o restante do mundo ao redor, como o fato de que seja uma qualidade superficial das coisas. Aquela percepção é o azul, que é a cor do céu nesse momento. Aquela outra percepção é o verde, que é a cor das folhas daquela árvore. Não temos a experiência do azul e do verde como percepção pura, sem o complemento conceitual “azul” e “verde”, e estes, por seu próprio conteúdo, conectam-se a outros conceitos, como “céu” e “árvore”. Para ouvir o som dos pássaros, além do próprio conceito de som ou ruído, e de pássaro, o pensar cria os conceitos de causa e efeito e, por meio dele, conecta o efeito que foi ouvido ao animal que o causou, isto é, para que o passarinho seja a causa do efeito sonoro. Do mesmo modo que ocorre com a cor, sempre escutamos um som acompanhado do conceito de som. Mesmo que não saibamos sua origem, sabemos que é o som de algo e suas qualidades: altura, intensidade, textura etc. De acordo com Steiner(1986), assim o é para todo o conteúdo da percepção, ele nunca é consciente de forma imediata, mas sempre mediado pelo pensar.

De outro ponto de vista, podemos pensar essa união que há entre percepção e conceito no ato cognitivo como também sendo os conceitos produtos de uma percepção. A mente seria, assim, um órgão de percepção de conceitos e ideias. Entretanto, nesse caso, há uma diferença entre o que é percebido. Os conceitos e as ideias nós temos claramente a experiência de que não existiriam caso não os produzíssemos. Por outro lado, o vermelho de uma melancia existe independente de nós. O pensar, nesse caso, é subjetivo na medida em que produz os conceitos melancia e vermelho a partir de um sujeito, entretanto esses conceitos se relacionam uns com os outros de uma maneira que não mais dependem do sujeito, a relação

26. Intuitivo aqui está sendo utilizado de forma precisa na seguinte acepção de Steiner: “A intuição é para o pensar o que a observação é para a percepção. Intuição e observação são as fontes do conhecimento humano. Um objeto observado permanece estranho e incompreensível enquanto não descobriremos por intuição o complemento conceitual da realidade que a percepção não nos dá” (STEINER, 2008, p. 71).

entre o vermelho e a melancia depende apenas dos conceitos de vermelho e melancia, e não de quem os pensou.

O pensar não é individual como as sensações e os sentimentos, mas universal. Ele recebe uma expressão individual em cada homem particular quando associado às sensações e aos sentimentos. Os homens se distinguem entre si somente em função desses matizes individuais do pensar universal. Só há um único conceito de triângulo. Para o conteúdo desse conceito, pouco importa se é pensado por uma ou por outra pessoa. Mas cada pessoa o pensará individualmente (STEINER, 2008, p. 68).

De fato, os próprios conceitos de sujeito e objeto já são produtos do pensar.

O pensar não pertence ao sujeito e tampouco ao objeto, porque é a instância na qual esses dois conceitos têm, como todos os demais conceitos, a sua origem. Quando relacionamos, enquanto sujeitos pensantes, o conceito ao objeto, não trata de uma relação apenas subjetiva. Não é o sujeito que estabelece a relação, mas sim o pensar. O sujeito não pensa por ser sujeito, mas se identifica como sujeito porque é capaz de pensar. A atividade que o homem executa como ente pensante não é, portanto meramente subjetiva; ela não é nem subjetiva nem objetiva, mas uma atividade que abarca ambos os conceitos (STEINER, 2008, p. 47).

Portanto, na cosmovisão de Steiner, há objetivamente no mundo um conteúdo ideativo em pé de igualdade com o conteúdo sensório. A realidade, entretanto, não está nem em um nem em outro, mas na síntese dos dois: “Só pode ser chamada de realidade a configuração, captada pela cognição, do conteúdo do mundo, configuração na qual os dois lados descritos se acham unidos” (STEINER, 1985, p.40).

Há no mundo esse elemento oculto aos sentidos que se revela pelo pensar em conceitos e ideias. Dentro desse conteúdo espiritual, existem aqueles que relacionam os objetos da percepção por meio do contar e do medir, das relações espaciais e temporais. Eles não são meramente pensamentos subjetivos que servem à compreensão humana do mundo, mas ordenam e estruturam de fato a realidade no sentido que é expresso na consciência humana como matemático. Portanto, não é nenhuma surpre-

sa encontrarmos na natureza cristais que crescem na forma de poliedros regulares, justamente aqueles poliedros regulares possíveis de serem concebidos com a matemática e nem um outro, pois esta é uma metamorfose na consciência humana do mesmo conteúdo, espiritual, que estrutura a formação de cristais. Assim, a matemática é uma invenção na medida em que depende de um sujeito que, mediante as percepções, a produza em sua consciência na forma de pensamentos; por outro lado, é uma descoberta, pois é produto de uma atividade que existe também no mundo exterior ordenando-o da maneira como ele é.

Assim, chegamos aqui às primeiras considerações, ainda bem gerais, a respeito da natureza e da origem da matemática para Rudolf Steiner. A diferença entre o conhecimento matemático e o advindo das ciências naturais está relacionada diretamente com a origem da matemática no ser humano, em seu desenvolvimento tanto físico, quanto espiritual, isto é, tanto do ponto de vista do crescimento e estruturação de seu organismo corporal, quanto da mente, da “construção de sua cabeça”. Steiner encontra resposta para essas questões no organismo sensório humano, embora para isso se faça valer de uma teoria dos sentidos particular, cujos rudimentos serão apresentados na próxima seção.

Organismo sensório humano

Na construção da realidade, vimos que a contribuição do pensar é a produção de conceitos e ideias quando confrontado pelos dados da percepção. Mas o que exatamente percebemos? Qual é o conteúdo da percepção sobre o qual atua o pensar? É, sem dúvida, o resultado da atuação dos nossos sentidos, entretanto quais são os sentidos e qual a sua ação? A teoria dos sentidos de Rudolf Steiner amplia os bem conhecidos cinco sentidos – tato, olfato, paladar, visão e audição – para doze, adicionando os sentidos vital, do movimento, do equilíbrio, do calor, da forma ou linguagem, do pensamento e do Eu alheio. Eles podem ser divididos em três categorias, aqueles voltados para a percepção do próprio corpo; os voltados para a percepção do meio ambiente e os voltados para o espírito. Dentre eles, os sentidos de percepção do próprio corpo são os que nos situam no espaço e no tempo. Em particular, os sentidos vital, do movimento próprio e do equilíbrio são apontados por Steiner como aqueles que se relacionam com a matemática, contudo deixaremos a discussão sobre o sentido vital

de lado para focarmos no sentido do movimento próprio e do equilíbrio.

O sentido do movimento próprio é o que nos informa a respeito da relação entre a posição de cada parte do nosso corpo e seu órgão de percepção é todo nosso sistema motor.

Ter um sentido do movimento significa perceber que os membros do nosso organismo se movimentam em conjunto. Não me refiro à situação em que o homem todo se movimenta – isso é algo diferente –, mas àquela em que curvamos um braço, curvamos uma perna; quando os Senhores falam, a laringe se movimenta; tudo isso – essa percepção do movimento interno, da mudança de posição de cada membro – nós percebemos com o sentido do movimento (STEINER, 2012, p. 10).

Nós percebemos o movimento ao nos movimentarmos. Quando recém-nascidos, possuímos uma restrita variedade de movimentos, involuntários, inconscientes, sem qualquer coordenação e hipertônicos. Passamos, então, a controlar os olhos, tentar equilibrar a cabeça, descobrimos as próprias mãos, controlamos a preensão, coordenamos o movimento dos olhos com as mãos, controlamos os músculos do pescoço, descobrimos os pés e começamos a rolar e a sentar. Depois, controlamos movimentos de objetos entre as mãos e coordenamos pernas e mãos juntos na tentativa de alcançar objetos. Nós rastejamos para frente e para trás, logo começamos a engatinhar e nos erguemos para dar os primeiros passos (GIMAEI, 2022). O desenvolvimento motor, no primeiro ano de vida, é enorme e vemos como envolve em cada estágio uma percepção muito ativa da posição relativa de cada membro do corpo e o controle de cada músculo com precisão para realizar os movimentos descritos. É o sentido do movimento que informa a criança dessas posições, ao mesmo tempo em que inibe uma gama de movimentos, coordena e produz outros e, dessa maneira, forma seu próprio órgão de percepção. Ele continua a se desenvolver, dando fluidez, forma, controle e independência ao movimento de maneira acentuada até o sétimo ano de vida, vai diminuindo de intensidade seja de percepção, seja de formação, até aproximadamente o décimo segundo ano de vida e, depois, de maneira mais lenta e sutil, pode continuar se desenvolvendo pelo resto da vida.

Na conquista da verticalidade não é apenas o sentido do movimento que está especialmente ativo, mas também o sentido do equilíbrio,

Além disso, precisamos perceber o que se pode chamar de equilíbrio. [...] Quando sentimos tontura e caímos, desmaiamos, é porque o sentido do equilíbrio está interrompido, [...] Da mesma maneira como percebemos a mudança de posição interna, nós percebemos nosso equilíbrio ao simplesmente nos colocarmos em relação com os fatores em cima, embaixo, à direita, à esquerda, e nos posicionarmos no mundo de maneira a sentir-nos dentro dele – a sentir que agora estamos de pé (STEINER, 2012, p. 10).

O sentido do equilíbrio utiliza-se de órgãos específicos localizados nos ouvidos, formados pelo utrículo, sáculo e os canais semicirculares. O utrículo e o sáculo informam-nos da relação da nossa cabeça com o centro de gravidade da Terra, o quanto estamos desviados da vertical e a que altura estamos com relação à superfície.

Flutuando num líquido, pequenos cristais de carbonato de cálcio repousam sobre cílios sensíveis, que sofrem certa pressão desses cristais quando estamos na posição vertical. Quando não estamos na vertical, os cristais são puxados para o lado. Quando nos movimentamos [...] para cima e para baixo ao longo de uma linha vertical, [...] a pressão sobre os cílios aumenta ou decresce de maneira correspondente (SCHOOREL, 2013, p. 162).

Os canais semicirculares são os órgãos de percepção da nossa orientação no espaço tridimensional.

Os três canais curvos, dispostos perpendicularmente como os lados de um cubo, contém um fluido. Esse líquido nunca está em repouso; ele flui em movimentos rítmicos relacionados com a respiração. Cada movimento do corpo afeta o fluxo desse líquido, que pode dar-nos informação exata sobre a direção do movimento no espaço (SCHOOREL, 2013, p. 163)

O processo de desenvolvimento do sentido do equilíbrio se dá de forma conjunta com o sentido do movimento e começa quando o recém-nascido consegue equilibrar a cabeça ainda quando vivencia apenas a horizontalidade, depois passa a recobrar o equilíbrio ao sentar-se livremente e, então, engatinhar; em seguida, consegue erguer-se com apoio externo e, por fim, fica de pé. Em toda essa evolução, o sentido do equilíbrio é

que a todo momento percebe as relações do corpo com a gravidade e as dimensões espaciais, ao mesmo tempo em que alimenta, com as relações específicas necessárias para a conquista da verticalidade, para o próprio desenvolvimento de seu órgão de percepção. Ele também continua a se desenvolver de forma intensa durante o primeiro setênio, diminui gradualmente de intensidade ao longo do segundo setênio, permanecendo depois de maneira sutil, mas podendo se desenvolver pelo resto da vida.

Antes de continuar, há um aspecto geral da abordagem steineriana do organismo sensório humano que gostaríamos de destacar. Na trimemoração em sentidos internos (do próprio corpo), do meio ambiente e do espírito, temos uma intensificação da relação sujeito-objeto. Os sentidos internos percebem o mundo mais próximo ao sujeito, seu próprio corpo. Desde as relações mais internas do movimento e do equilíbrio, passando pela percepção geral dos órgãos com o sentido vital, até as pressões na derme percebidas pelo tato. Os sentidos voltados ao meio ambiente, por sua vez, começam suas percepções já na parte exterior do corpo humano, com as papilas gustativas, nas terminações nervosas da mucosa nasal, na epiderme que percebe o calor e nos olhos que captam a luz. Mas esse é apenas um aspecto exterior, a qualidade das percepções está também um grau mais próxima dos objetos. O tato percebe modificações na derme do contato com o mundo ao redor e informa dos limites do próprio corpo quando em contato com objetos exteriores. O calor, embora seja percebido pela derme, informa-nos de uma qualidade do objeto e não do nosso próprio corpo. Embora a luz impressione a retina do nosso olho, sendo, portanto, uma modificação no nosso organismo, ela percebe uma qualidade da superfície do mundo exterior e não do próprio corpo. O mesmo para o paladar e o olfato, os sentidos voltados para o meio ambiente de fato trazem informações do exterior que nos rodeia. Os sentidos voltados para o espírito, a saber a audição, o sentido da forma ou da linguagem, o sentido do pensamento e sentido do estilo (eu alheio), embora tenham por base também o corpo e outros sentidos, em especial os internos²⁷, dão notícias do interior do mundo exterior, portanto do que está um grau ainda mais distante de nós.

27. Uma apresentação da relação entre os sentidos voltados ao próprio corpo e os sentidos voltados para o espírito foge ao escopo deste artigo.

O Conhecimento Matemático em relação ao Natural

Em consequência de sua teoria do conhecimento, as ciências naturais, para Rudolf Steiner, são a elaboração reflexiva da percepção pelo pensar. É o aprofundamento nas relações e leis que estruturam o mundo percebido ao mesmo tempo que essas percepções são ampliadas pelo desenvolvimento de conceitos, ideias e teorias.

A Ciência permeia a realidade percebida com os conceitos apreendidos e elaborados por nosso pensar. Ela completa e aprofunda o que é passivamente acolhido por meio daquilo que nosso próprio espírito, por sua atividade, elevou das trevas da mera possibilidade à luz da realidade (STEINER, 1986, p. 43).

Nessa direção, as Ciências Naturais são a elaboração do conteúdo da percepção de quais sentidos? Steiner coloca essa questão para começar a estabelecer as diferenças entre o conhecimento matemático e o das ciências naturais ainda na segunda palestra do ciclo supracitado. E responde, em seguida,

Pois, vejam, essa é uma das diferenças básicas entre as chamadas qualidades subjetivas do som, cor, calor, bem como as diferentes qualidades do tato, e aquilo que nos confronta na visão mecânico-matemática do mundo. Esta é a diferença básica: o som e a cor nos deixam fora de nós mesmos; precisamos primeiramente interiorizá-los, percebê-los. Como seres humanos, permanecemos fora dos sons, cores, calor, etc. [...] Estas qualidades nos deixam primeiramente fora de nós mesmos, e nós precisamos percebê-las (STEINER, 2017, p. 22).

São os sentidos do meio ambiente em sua maioria, assim como o tato, que é o sentido interno mais exterior, e o do som, o sentido do espírito menos interiorizado. Com efeito, a Física Clássica se funda na Mecânica, Termodinâmica, Acústica, Ótica e Eletromagnetismo, que são estudos de colisões e espalhamentos, interação de forças, do som, do calor e da luz. Como discutimos no final da seção passada, esses sentidos estão relacionados com propriedades do mundo em volta do corpo, com a corporalidade exterior dos objetos ao redor. Entretanto, a Ótica e a Termodinâmica elaboram seus conceitos e leis que são depois aplicados a todo o mundo.

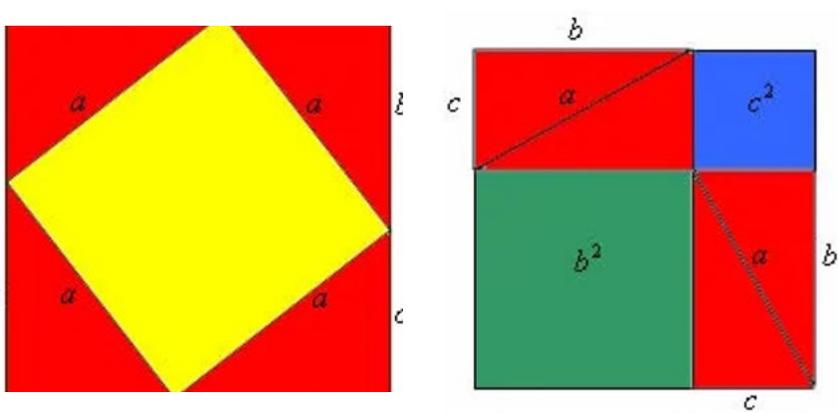
Dessa maneira, julgamos nas ciências naturais a partir do exterior. Entretanto, por meio dos sentidos do movimento e do equilíbrio, nós nos situamos no espaço e no tempo da mesma maneira que qualquer outro objeto existente no tempo e no espaço, argumenta Steiner:

Esse não é o caso nas relações de forma, espaço e tempo. Percebemos os objetos no espaço, mas nos colocamos no mesmo espaço e sob a influência das mesmas leis que os objetos externos a nós. Estamos inseridos no tempo da mesma forma que os objetos externos. Nossa existência física começa e termina num ponto definido do tempo. Estamos no espaço e no tempo de tal forma que tais coisas nos permeiam sem que primeiramente as percebamos. As outras coisas [cor, som, calor, etc.] precisam primeiramente ser percebidas (STEINER, 2017, p. 22).

Os conceitos e ideias matemáticos que produzimos têm por base a elaboração do pensar do conteúdo da percepção dos sentidos internos que nos informam da nossa relação com o espaço-tempo e as leis que o governam. Estes sentidos são os do movimento e do equilíbrio. Eles apresentam uma objetividade frente ao conteúdo dos sentidos voltados ao meio ambiente, pois temos a vivência direta dessas qualidades com nosso corpo.

Outra forma de olharmos para essa diferença é observando o processo interior, psíquico e mental que vivenciamos ao produzirmos julgamentos na matemática por um lado e na física por outro. O que acontece em nós quando ponderamos matematicamente? Ao demonstrarmos uma verdade matemática, por exemplo? Tomemos o conhecido teorema de Pitágoras. Ele estabelece que os triângulos obtidos ao traçarmos a diagonal de um retângulo possuem os lados de comprimentos tais que a área do quadrado formado pelo lado maior do triângulo (hipotenusa) é igual as áreas juntas dos quadrados formados com os outros dois lados (catetos) do triângulo. Ou, “o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos”, como popularmente enunciado.

Vamos observar a nossa atividade ao verificarmos a validade dessa afirmação para todos os triângulos retângulos a partir da figura.



1. Os dois quadrados possuem o mesmo comprimento de lado, $b + c$, e, portanto, a mesma área;
2. Os triângulos em vermelho possuem a mesma área, nas duas figuras;
3. As áreas que restam fora dos triângulos, nos dois quadrados, devem ser a mesma;
4. Dessa forma, a área do quadrado formado com o lado maior, de comprimento a , do triângulo retângulo é igual à soma das áreas dos quadrados formados a partir dos seus lados menores.
5. Como na argumentação dada, o comprimento dos lados do triângulo retângulo não entra em consideração, a conclusão é válida para qualquer triângulo retângulo. Está assim demonstrado o teorema de Pitágoras.

Nós, a princípio, produzimos internamente todos esses conceitos: triângulo, retângulo, triângulo retângulo, quadrado, lado, comprimento, área, soma. Mas não de forma isolada e sim numa teia de relações entre si e com outros elementos geométricos e aritméticos. Os lados são segmentos de reta, e reta é uma das noções primitivas da geometria euclidiana, aquelas noções que assumimos serem verdadeiras sem necessidade de provas. Os triângulos e quadrados também podem ser pensados a partir de segmentos de retas em determinadas relações (perpendicularidade, paralelismo, mesmo comprimento etc.) entre si. Uma vez produzida essa teia conceitual, então existem maneiras de relacionar seu conteúdo de forma a se demonstrar a veracidade da conjectura, como a apresentada acima. É um processo que brota completamente do interior. Não há neces-

tidade de nenhum elemento externo, da percepção, para que saibamos qual a determinação correta do pensamento “Em um triângulo retângulo, o quadrado do lado maior é igual a soma do quadrado dos outros dois lados”. O próprio pensar determina por si. Não é o caso dos julgamentos na Física, ou do conhecimento natural mais amplamente. Na palestra em consideração, Rudolf Steiner se utiliza da lei das somas de velocidade na Mecânica Analítica e a lei da soma de forças na Dinâmica.

Qual é a diferença entre acumular conhecimento partindo da experiência sensorial, da maneira baconiana, e o modo de apreensão mais íntimo que encontramos na Matemática e na Mecânica Analítica? Pode-se diferenciar acuradamente este último daqueles [...] ao se formular os conceitos de paralelogramo móvel e paralelogramo de forças [...] (STEINER, 2017, p. 26).

As velocidades em cada direção podem ser representadas por segmentos de reta orientados v^1 e v^2 . A velocidade resultante da soma de v^1 com v^2 é representada pelo segmento v^3 , que coincide com a diagonal de um paralelogramo cujos lados são formados por v^1 e v^2 . Esse é o paralelogramo móvel e é uma lei. É possível demonstrá-la a partir das propriedades do espaço euclidiano da mesma maneira que o teorema de Pitágoras. É a mesma atividade. Por outro lado, quando duas forças F^1 e F^2 em direções distintas atuam sobre um corpo, a força resultante F^3 também é na direção da diagonal do paralelogramo formado por F^1 e F^2 é proporcional ao comprimento dos segmentos de reta que representam as forças. Esse é o paralelogramo de forças, mas sabemos que é verdadeiro, segundo Steiner, por causa da experimentação.

O paralelogramo móvel se situa estritamente na competência da Mecânica analítica, uma vez que é internamente consistente e não necessita de uma prova externa. Assim, é com o Teorema de Pitágoras ou qualquer outro axioma de geometria, mas a existência do paralelogramo de forças somente pode ser determinada por meio da experiência, da experimentação. (STEINER, 2017, p. 26).

Há a necessidade de um elemento externo, dado pela experiência, pela percepção, para o conhecimento físico. De acordo com Steiner, a atividade é diferente: “Nesse caso, trazemos algo para aquilo que trabalha-

mos intimamente: a força que empiricamente só pode ser dada de fora. Aqui não temos mais uma mecânica analítica pura, mas uma ‘mecânica empírica’” (STEINER, 2017, p. 27).

Aos conceitos produzidos (força, corpo, resultante etc.) se adiciona uma forma específica de relacionar seu conteúdo a qual não é dada pelo pensar, mas sim pela percepção. Eis a diferença fundamental entre o julgamento na matemática e nas ciências naturais. Nelas, é justamente a percepção que fornece o critério para a determinação correta do pensar. É necessário que seja acrescentado a partir do exterior, da experiência, a maneira específica como as forças se combinam. Em sua dissertação *Li-nhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe*, Steiner (1986), ao argumentar que o pensar, embora não seja nulo de conteúdo, não carrega em si todo o conteúdo que determina o conhecimento, para isso é necessária a percepção, ele coloca de uma maneira que ajuda a esclarecer a citação passada,

Ao tomarmos a seguinte determinação do pensamento: a Terra atrai todo corpo – imediatamente vamos notar que o pensamento deixa aberta a possibilidade de ser preenchido das mais variadas maneiras. Mas estas são diferenças que não mais podem ser alcançadas pelo pensar. Há lugar para um outro elemento. Este elemento é a percepção sensorial. A percepção sensorial oferece um tipo de especialização das determinações dos pensamentos que é deixado aberto por estas últimas (STEINER, 1986, p. 44).

A capacidade de matematizar e o desenvolvimento dos sentidos do movimento e do equilíbrio

Essa capacidade de produzir internamente essa teia de conceitos e ideias surge de onde? Essa é a questão central que coloca Steiner em sua terceira palestra do mesmo ciclo “Os limites do conhecimento científico”. Que tipo de capacidade é essa, então, que adquirimos ao nos dedicarmos à Matemática? “Que tipo de capacidade é essa, então, que adquirimos ao nos dedicarmos à Matemática?” ele questiona.

E começa observando que essa capacidade não está presente na criança desde o nascimento, surge por volta dos sete anos de idade. Aplicando o conceito de vir-a-ser no desenvolvimento da criança, onde encon-

tramos em estado latente a atividade que depois aparece na consciência como capacidade de matematizar?

Quando isso é feito, observa-se que no decurso do desenvolvimento humano desde o nascimento, [...], até a mudança dos dentes, as faculdades que permitem o lidar com a Matemática manifestam-se gradativamente dentro do organismo. [...] também já estava dentro da organização humana.[...] Começamos a entender como aqui que se encontra à nossa disposição após a mudança dos dentes, como faculdades anímicas, trabalhou anteriormente na nossa organização interior. Sim, dentro da criança [...] trabalha uma Matemática interna, e essa Matemática interna não é abstrata, mas cheia de energia ativa. [...] Até essa fase existe dentro de nós algo que “lida com a Matemática” constantemente (STEINER, 2017, p. 30).

É justamente na atuação e desenvolvimento dos sentidos do equilíbrio e do movimento que encontramos sua origem, são esses sentidos que trazem ao corpo um conjunto específico de relações ideativas que se realizam no movimento da criança e no desenvolvimento do sistema motor e de equilíbrio para que ela se coloque na vertical e se locomova com liberdade pelo espaço. Essas são relações que tem a ver com o corpo humano e como está inserido no espaço e no tempo, com medidas e comparações.

Quando se considera todo o processo de desenvolvimento desde a concepção até a mudança dos dentes, observa-se neste uma atividade poderosa desses três sentidos internos. E quando se é capaz de atingir uma intuição do que está, de fato, acontecendo ali, vê-se que no sentido de equilíbrio e de movimento está trabalhando nada mais do que uma “matematização viva”. [...] Desse modo, vemos como que um âmbito latente da Matemática ativo dentro do ser humano.(STEINER, 2017, p.32)

Por volta do sétimo ano, ocorre o desaparecimento gradual do paralelismo motor, o movimento inconsciente de músculos que não precisam ser ativados para uma atividade específica e com ele uma diminuição da distribuição de estímulos no sistema nervoso, o que indica um grau de amadurecimento do sistema motor cujo desenvolvimento posterior se dá de maneira diferente e menos intensa. Essa matematização viva, concreta,

em grande parte desaparece ao mesmo tempo em que surge na criança a possibilidade de tecer conscientemente sob os objetos, relações e correlações mentais de natureza matemática, de número e de forma.

Não é que, ao crescermos e nos movimentarmos, criamos um repertório de percepções de relações, isso de fato existe, mas esse repertório serve de base para outro sentido, voltado para o espírito, o sentido da forma ou da linguagem. É a atividade presente nesse movimento que o causa e o ordena, modelando o organismo, que se transforma em atividade da alma capaz de gerar os conceitos e julgamentos matemáticos.

Considerações finais

Neste artigo, colocamos, ante o pensamento steineriano, a questão da origem e especificidade do conhecimento matemático. Para isso, apresentamos alguns aspectos fundamentais de sua teoria do conhecimento e vimos como responde a questões do tipo “a matemática é inventada ou descoberta” e “por que a matemática serve tão bem à Física?”. Vimos, com relação ao desenvolvimento humano, que a matemática está relacionada com os sentidos internos, manifestando-se nos primeiros anos de vida como atividade de percepção e modelagem do próprio organismo humano e por volta dos sete anos se metamorfoseia para capacidade de fazer matemática.

Rudolf Steiner conecta, ainda, a capacidade de fazer matemática com o grau de cognição inspirativa dentro de sua fenomenologia da consciência. A cognição inspirativa está relacionada com a capacidade psíquica de sentir e tem como objeto de percepção os motivos de configuração do fenômeno. Quando consideramos os sentidos, quanto mais próximo ao corpo, mais a percepção se dá em forma de sentimento. Não sentimos as cores, nem o som. Mas, certamente, o cheiro, o gosto e, mais ainda, o equilíbrio, o movimento próprio, o tato e o bem-estar geral do organismo. Portanto, ao produzir relações mentais por meio de uma atividade relacionada a esses sentidos, podemos supor que a base é o sentir. Esse pode ser um caminho de investigação da relação entre matemática e Inspiração, entretanto há que se clarear o significado de “motivos de configuração” e a relação da matemática com isso.

Do ponto de vista da educação, a abordagem de Rudolf Steiner desloca o ensino da matemática para, primeiramente, o desenvolvimento

saudável do corpo na idade pré-escolar. E, conforme vai se disponibilizando essa capacidade matemática, há um caminho do movimento corporal, seja nas aulas de educação física, seja nas aulas de desenhos de forma, nos trabalhos manuais, na marcenaria, os sentidos do movimento e do equilíbrio continuam sendo cultivados também como uma forma de ensino da matemática.

Referências

BACH, Jr. Jonas. *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*. Curitiba: Lohengrin, 2019.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

GIMAEI, Patrícia Couto. *Infância Vivenciada*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2022.

SCHOOREL, Edmund. *Os primeiros sete anos: fisiologia da infância*. São Paulo: Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STEINER, Hans-Georg. *Philosophical and Epistemological Aspects of Mathematics and their Interaction with Theory and Practice in Mathematics Education*. Montreal: For the Learning Of Mathematics, 7, 1, 1987.

STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade*. 4.ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, Rudolf. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. 4.ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, Rudolf. *Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 1986.

STEINER, Rudolf. *Verdade e Ciência: Prelúdio a uma "Filosofia da Liberdade"*. São Paulo: Antroposófica, 1985.

STEINER, Rudolf. *Os limites do conhecimento científico: GA 322*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2017.

Prontidão escolar e Pedagogia Waldorf: um estudo preliminar

Maria Florencia Guglielmo*
Isabella Akerman Stefanelli**

*Terapeuta ocupacional, mestra pela Instituto de Psicologia da USP, doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da UNIFESP. Atua na Coordenação da área de Apoio Pedagógico da Escola Waldorf Rudolf Steiner e como docente nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner (SP).

** Aluna do curso de Pedagogia da FRS, orientanda de IC.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa de iniciação científica realizada na Faculdade Rudolf Steiner no período de maio de 2022 a janeiro de 2023. O projeto propôs a realização de um levantamento bibliográfico referente ao tema prontidão escolar (artigos, dissertações, teses) entre os anos de 2010 e 2022, como parte de uma pesquisa maior envolvendo a leitura crítica deste material e investigação sobre os possíveis impactos da falta de prontidão para o fracasso escolar.

Palavras-chave: prontidão escolar; transição escolar; pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

This article aims to present the results of the scientific initiation research carried out at the Rudolf Steiner Faculty from May 2022 to January 2023. The project proposed carrying out a bibliographical survey about first grade readiness (articles, dissertations, thesis) published between the years 2010 to 2022, as part of a larger research involving the critical reading of this material and investigation into the possible impacts of the lack of readiness for school failure.

Keywords: first grade readiness; school transition; Waldorf pedagogy.

Introdução

Este artigo tem como objetivo compartilhar os resultados iniciais de uma pesquisa de iniciação científica realizada como o apoio do Núcleo de Pesquisas da Faculdade Rudolf Steiner. O projeto, apresentado em março de 2022, tinha como objetivo realizar um levantamento da bibliografia referente ao tema da prontidão escolar/transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O trabalho contou com a participação da aluna da graduação em pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner, Isabella Ackerman Stefanelli.

O tema, como veremos mais extensamente abaixo, tem sido objeto de preocupação e debate dentro do movimento pedagógico Waldorf, pois a legislação atual, que estabelece o corte etário para a entrada no Ensino Fundamental, interfere em dois princípios importantes para esta proposta pedagógica: a observação das características individuais das crianças no momento da transição e a adequação do ensino (conteúdo e metodologia) à faixa etária correspondente.

O tema está longe de ter-se esgotado, como demonstra a publicação recente do livro *Olhares para as crianças e seus tempos* (2022), escrito a várias mãos, por educadores Waldorf e oriundos de outras correntes pedagógicas.

Consideramos importante frisar que a discussão que vive hoje dentro do movimento pedagógico Waldorf relativa ao corte etário e à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisa estar em diálogo com a realidade educacional brasileira e seus marcos legais. Com o intuito de clarear o contexto no qual se dá o debate, apresentaremos abaixo uma breve síntese histórica das conquistas relativas à educação na primeira infância.

Educação Infantil no contexto educacional brasileiro

O direito à Educação Infantil é relativamente recente no país e podemos elencar, do ponto de vista legal, alguns marcos importantes na garantia de atendimento às crianças de zero aos seis anos de idade nas creches e pré-escolas. O primeiro desses marcos é a Constituição Federal de 1988, que, justamente, assegura esse acesso.

O segundo marco é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

de 1990. O documento estabelece que as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses sejam atendidas em creche e as de 4 a 5 anos e 11 meses na pré-escola. As etapas posteriores do sistema educacional obrigatório no Brasil são o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e o Ensino Médio.

A partir do ano 2000, foram introduzidas alterações na legislação vigente, com impacto nas redes educacionais e na organização da educação básica. Dentre essas mudanças, destacaremos as que se referem à antecipação da idade do ingresso na primeira série, de sete para seis anos, a implantação da escola de nove anos e a nova obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos de idade (CAMPOS et al., 2011).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos diminuiu a duração da pré-escola de três para dois anos, obrigando gestores, educadores e comunidade escolar a refletirem e criarem estratégias que viabilizem a transição escolar de crianças com seis anos de idade (CAMPOS et al., 2011). Nesse contexto, Campos et al. (2011) enfatizam a importância de ampliar o debate em torno da prontidão escolar²⁸, uma vez que alguns fracassos escolares parecem estar ligados a uma imaturidade no momento de entrada no Ensino Fundamental. São situações que poderiam ser evitadas com uma conscientização sobre e importância de se respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança. Outros autores, como Kern e Friedman (2008), descrevem, a partir de um estudo longitudinal, uma série de consequências negativas vinculadas ao início precoce da escolarização formal que abarcam aspectos mais amplos da biografia do indivíduo, como dificuldades de inserção social na adolescência e vida adulta.

Outro marco importante para a discussão sobre a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. O documento possui caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Na BNCC (2017), a Educação Infantil é concebida como o início do processo educacional. É o espaço de desenvolvimento de competências básicas, definidas pelo documento como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e so-

28. Aqui compreendida como um conjunto de habilidades sensório-motoras, cognitivas, afetivas e sociais (competências socioemocionais), abarcando também a idade cronológica da criança.

cioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8). Essas competências se desenvolvem em torno de dois eixos fundamentais e estruturantes das práticas pedagógicas: a interação e a brincadeira. O educador atua de maneira a oferecer às crianças experiências que permitam o conhecimento de si mesmas e do outro, o estabelecimento de relações com a natureza e com seu contexto cultural.

O documento também descreve os cinco campos de experiência que a Educação Infantil deve abarcar: (1) a formação da própria identidade na relação com os outros e a ampliação das referências culturais; (2) a experiência artística como possibilidade de autoexpressão; (3) a livre movimentação e experimentação corporal; (4) o desenvolvimento da linguagem na fala, pensamento e imaginação e, por último, (5) o desenvolvimento das noções de tempo, espaço e a possibilidade de estabelecer relações entre diferentes objetos.

Os cinco campos de experiência devem permitir que, ao fim da Educação Infantil, as crianças apresentem as seguintes competências: ser capaz de demonstrar empatia e confiança, engajar-se em atitudes de cooperação e respeito mútuo, demonstrando interesse por outras culturas e modos de vida; ser capaz de autocuidado, de controle corporal nas brincadeiras e outras atividades, ter desenvolvido habilidades manuais; ser capaz de expressar-se livremente na pintura, desenho etc.; conseguir exprimir ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem, recontar histórias; estabelecer relações de comparação entre objetos, diferentes materiais, relacionar números e quantidades, conseguir relatar eventos importantes sobre sua própria história e a de seus familiares.

Para a BNCC (2017), a síntese das aprendizagens deveria ser um indicativo, mas não uma condição de acesso ao Ensino Fundamental. O documento também estabelece a faixa etária abarcada pela Educação Infantil: de 4 a 5 anos e 11 meses.

A prontidão escolar e a pedagogia Waldorf

Como a proposta pedagógica Waldorf dialoga com essas indicações?

De forma muito sintética, podemos afirmar que a Pedagogia Waldorf fundamenta suas práticas respeitando os diferentes períodos de de-

envolvimento infantil, propondo conteúdos e metodologias que abarquem as características das distintas faixas etárias (STEINER, 1988, 2003, 2013).

Para esta proposta pedagógica, cada período de desenvolvimento, que dura aproximadamente sete anos (setênio), engloba conquistas de novas habilidades corporais, socioemocionais e cognitivas, sempre e quando as crianças e jovens possam receber de seu ambiente os estímulos para tal (LIVEGOED, 1994). Quando as experiências correspondem às necessidades infantis, a criança pode experimentar o conhecimento como significativo. Na perspectiva da pedagogia Waldorf, a antecipação de conteúdos e atividades pode comprometer a possibilidade de a criança vivenciar seu processo de aprendizado a partir de um impulso interior e é essa vivência que lhe confere sentido.

As experiências sensório-motoras e socioafetivas vivenciadas pelas crianças em seus primeiros anos de vida e abarcados pela Educação Infantil no contexto escolar podem ser vistas como essenciais para o aprendizado formal no Ensino Fundamental. A alfabetização, o aprendizado dos números, a rotina de aulas e distintas disciplinas e professores se apoiam nas habilidades conquistadas no período anterior.

O início da escolarização formal torna-se, dentro de uma proposta pedagógica ancorada em uma observação cuidadosa do desenvolvimento infantil, uma questão muito importante, que impacta não apenas o primeiro ano escolar, mas sua relação com o aprendizado em anos futuros, sua inserção social e sentimento de autoestima (BANNING, 2009; GREUBEL, 2018).

O tema da prontidão escolar parece ter desaparecido dos debates contemporâneos referentes à passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com a exceção já citada das escolas que trabalham com a proposta pedagógica Waldorf. Porém, vimos que alguns autores, como Campos et al. (2011), apontam a necessidade de repensarmos o critério apoiado unicamente no corte etário para a determinação do momento de transição entre os níveis, como acontece atualmente no Brasil.

Um olhar cuidadoso sobre a proposta pedagógica Waldorf permite afirmar que seus jardins de infância oferecem às crianças condições de desenvolverem as competências elencadas pela BNCC (2017), em coerência com seus princípios pedagógicos. O descompasso aparece na delimitação que o documento faz da faixa etária abarcada pela Educação Infantil, de

quatro a cinco anos e onze meses, com a entrada prevista no Ensino Fundamental ao redor dos seis anos de idade. Para a pedagogia Waldorf, o ciclo da Educação Infantil se encerra, de forma variável para cada criança, ao redor dos seis anos e meio, sete anos de idade (GUGLIELMO, et al., 2022).

Em função deste apontamento, ao longo dos últimos anos, as escolas e jardins de infância Waldorf têm se deparado com dificuldades no momento da transição. Na tentativa de manter uma coerência com sua compreensão do desenvolvimento infantil e com as necessidades específicas de cada criança, as escolas têm tentado, de diversas maneiras, garantir que a passagem ocorra no momento adequado, porém as pressões provenientes das supervisoras de ensino²⁹ são grandes e as instituições menores se sentem fragilizadas para sustentar uma discussão sobre a necessidade de permanência de seus alunos, mesmo com a anuência das famílias.

Uma forma encontrada pelas escolas foi a entrada com processos judiciais por solicitação dos pais pleiteando a possibilidade de permanência da criança na Educação Infantil por mais um ano. Essa ação solitária resolve situações isoladas, porém, apesar do número de casos bem-sucedidos, não há garantia de que a família conseguirá o direito de permanência. Essa alternativa também explicita as diferenças sociais do país. Muitas famílias não têm condições financeiras de levar adiante o processo, vendo-se impossibilitadas de garantir aos filhos as experiências adequadas à sua faixa etária de acordo com a pedagogia que escolheram. O fato constitui um contrassenso, uma vez que a Constituição brasileira garante aos pais liberdade na escolha da proposta pedagógica que melhor atenda às suas necessidades.

Em 2018, o Supremo Tribunal Federal deliberou a idade mínima de ingresso para o ensino fundamental para todas as crianças que completam seis anos até 31 de março. Embora a decisão tenha sido tomada para impedir o acesso a alunos com idade inferior, evitando os prejuízos de uma escolarização precoce, na prática tornou muito difícil a manutenção de crianças mais velhas na Educação Infantil. A medida afirma que o ingresso deve se dar *a partir* dos seis anos, porém é interpretada como se a entrada devesse ocorrer *com* seis anos.

29. As supervisoras de ensino são responsáveis por supervisionar e fiscalizar as instituições de ensino que lhe são atribuídas prestando orientações técnicas e auxiliando na correção de falhas administrativas e pedagógicas. (Governo do Estado de São Paulo – Diretoria Regional de Ensino, 2020).

O impacto sentido pelas crianças pré-escolares decorrente da perda de experiências que ancoram o desenvolvimento de competências sensório-motoras e socioemocionais demanda uma discussão mais ampla por parte da sociedade. Pudemos sentir o agravamento da situação vivida pelas crianças contemporâneas durante os anos da pandemia de COVID-19 e ainda lidamos com seus efeitos nas instituições escolares.

Deve-se ressaltar que a discussão sobre o corte etário para a entrada no Ensino Fundamental, levantada pelo movimento de pedagogia Waldorf no Brasil, abarca questões de um escopo mais amplo para a educação brasileira, com destaque para a importância da Educação Infantil no cultivo das habilidades citadas acima e para o estabelecimento de uma relação significativa com o aprendizado. Um debate aprofundado sobre a prontidão escolar e a transição entre os níveis pode gerar um ambiente propício para mudanças nas políticas públicas nacionais, com impactos positivos sobre a qualidade da infância contemporânea.

Projeto de Iniciação Científica: a prontidão escolar

Apesar da amplitude e importância do tema, não encontramos no movimento pedagógico Waldorf uma pesquisa sistemática sobre o tema da prontidão escolar, bem como sobre a eventual relação entre a ausência de prontidão e o fracasso escolar. A falta desse material fragiliza os argumentos da pedagogia Waldorf em seu diálogo com a academia e os órgãos governamentais.

Nesse sentido, o presente projeto se propôs a cobrir uma lacuna, buscando artigos e trabalhos científicos sobre o tema prontidão escolar. A pesquisa de iniciação científica desenvolvida na Faculdade Rudolf Steiner teve como objetivo inicial realizar este levantamento, para, em um momento posterior, analisar o material e disponibilizá-lo com o intuito de fundamentar o debate em torno a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada com a participação da aluna de graduação em pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner, Isabella Ackerman Stefanelli, de 02/05/2022 a 31/01/2023 e contou com o apoio do Núcleo de Pesquisas da instituição. Durante esse período, foi realizada uma revisão sistemática dos artigos referentes à prontidão escolar publicados entre os anos de 2010 e 2022 em português e inglês, visando à produção do presente artigo.

A metodologia usada foi uma pesquisa sistemática dividida em três etapas: (1) determinação da abrangência da pesquisa; (2) leitura explanatória e analítica; (3) arquivamento.

Para a pesquisa, foram utilizados os “domínios” Google Acadêmico, Oasisbr e Scielo e as palavras-chave: maturidade escolar, prontidão escolar, transição + educação infantil, transição 1 ciclo, transição escolar e transição para o primeiro ciclo. Foram encontrados 81 trabalhos referentes ao tema, destes, 8 não foi possível encaixar nas categorias que citaremos abaixo.

Os 73 trabalhos se dividiram entre: 9 TCCs ou monografias, 35 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado, 24 artigos e 2 capítulos de livro. 48 dos trabalhos encontrados foram resultado da busca com a palavra-chave “prontidão escolar” e apenas 4 por “maturidade escolar”. O período de 2010 a 2015 concentra a maior parte do material levantado (52 trabalhos).

Cabe acrescentar que o projeto de pesquisa, objetivo, metodologia e resultados parciais foram apresentados pela graduanda no III Congresso Internacional FRS (2022), no grupo de trabalho relativo ao tema “Iniciação Científica: múltiplas experiências e desafios da pesquisa”.

Com a primeira parte do projeto finalizada, o levantamento bibliográfico, esperamos poder realizar a leitura crítica do material e criar as bases para um diálogo bem fundamentado sobre a prontidão escolar dentro e fora das escolas Waldorf.

Considerações finais

A pedagogia Waldorf possui um olhar ampliado e integral para o ser humano e seu desenvolvimento que abarca dimensões físicas, psíquicas e espirituais. Essa concepção pode realizar muitos diálogos frutíferos com outras vertentes pedagógicas que também estão comprometidas com uma educação humanizada. Para que esse diálogo possa ocorrer de forma salutar, produtiva, e impactar a realidade educacional brasileira, é necessário que as práticas pedagógicas Waldorf sejam registradas, pesquisadas e compartilhadas em contextos mais amplos, como revistas científicas e congressos acadêmicos.

Há pouco mais de uma década, surgiu um impulso dentro do movimento pedagógico Waldorf formado por um grupo de professores pesqui-

sadores. Este movimento vem, aos poucos, no Brasil e em outros países, criando um corpo de conhecimentos acadêmicos associados à concepção antroposófica de ser humano (STEINER, 1988). Os frutos desses trabalhos podem contribuir, de maneira significativa, para diversas práticas educativas, inclusive em contextos não escolares.

Simultaneamente, o diálogo estabelecido com outros autores e práticas tem se mostrado muito fértil para repensar práticas, tornar conceitos mais claros e revitalizá-los à luz de contribuições de vários autores contemporâneos que pensam, não apenas a educação, mas campos de estudo correlatos, tais como a biologia, psicologia, sociologia etc.

O tema da prontidão escolar, apresentado neste artigo, é um exemplo no qual o diálogo com a sociedade de forma mais ampla se torna necessário. Como vimos acima, ele tem impactado, de forma direta, o dia a dia das escolas Waldorf na Educação Infantil e Ensino Fundamental, possuindo repercussões na esfera legal. A discussão em torno do corte etário demanda o estabelecimento de diálogos, alianças e pontes, a fundamentação das práticas pedagógicas e a revisão de suas premissas. E, nesse sentido, podemos ver algo de muito positivo na movimentação que ele gera no movimento pedagógico Waldorf. Resta muito por fazer.

Referências

BANNING, N. *First Grade Readiness: resources, insight, and tools for Waldorf Educators*. Spring Valley: Waldorf Early Childhood Association of North America, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC. 2017.

CAMPOS, M.M.; BHERING, E.B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 15-33, 2011.

ECKSCHIMDT, S. et al. *Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessia*. São Paulo: Editora Passarinho, 2022.

GREUBEL, S. Las ramificaciones sociales y de desarrollo de la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. *Research on Rudolf Steiner Education*, v. 8, n. 2, p. 78-88. 2018.

GUGLIELMO, M.F.; JURDI, A.P.S.; PEREIRA, A.P.D.S. *Transitions to school: perspectives and experiences from Latin American*. UK: Springer, 2022.

KERN, M. L.; FRIEDMAN, H. S. Early education milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 30, n. 4, p. 419-430, 2008.

LIEVEGOED, B. *Desvendando o crescimento*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1994.

STEINER, R. *A arte de educar I: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1988.

STEINER, R. *A arte de educar II: metodologia e didática*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, R. *Os primeiros anos da infância: material de estudo dos jardins de infância Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

O desenvolvimento da linguagem como caminho para a liberdade: um olhar para a Educação Infantil

Dayse Cristina Araújo da Cruz*

Erika dos Anjos**

Julia Fladt***

*Pedagoga e mestra em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialista em Educação Infantil Waldorf e professora do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner. Orientou a pesquisa de Iniciação Científica que embasou este artigo como bolsista da Faculdade Rudolf Steiner.

**Aluna do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner e ex-aluna de Iniciação Científica da mesma instituição, cuja pesquisa embasou este artigo.

***Aluna do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner e ex-aluna de Iniciação Científica da mesma instituição, cuja pesquisa embasou este artigo.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo evidenciar a importância do desenvolvimento da linguagem como caminho para a liberdade, tomando como contexto de investigação a Educação Infantil. Levando em consideração, ainda, a pandemia da COVID-19, que ganhou espaço desde o início de 2020 e que, devido a protocolos necessários à contenção do vírus, gerou consequente influência nas práticas pedagógicas. Tendo em vista o contexto, restrições instituídas pelo âmbito oficial limitaram vivências sensoriais, sociais e espaciais; levantando, assim, questionamentos a respeito da elaboração da linguagem e construção da liberdade na criança pequena, além de interferências em seu desenvolvimento integral de curto e longo prazo. A pesquisa, por sua vez, tem como proposta oferecer um cenário de concepções e práticas pedagógicas que consideram a criança um ser dotado de corpo, alma e espírito e reconhecem a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre seu desenvolvimento, a partir dos sentidos. O artigo alicerça-se sobre a revisão bibliográfica da temática considerada sob o prisma da Análise do Discurso de linha francesa, a partir das considerações de Maingueneau (2005), e das contribuições de Koch (2011), da área da Linguística textual. A partir do levantamento, realizado com base na pesquisa de Baseio e Jardim (2022), foi feita a sistematização do material coletado, elaborando um panorama composto por concepções e propostas práticas que consideram a multiplicidade de sentidos que constituem a de criança e a relevância dessa para o desenvolvimento saudável da linguagem e, por sua vez, como essa última pode relacionar-se com a construção e aquisição da liberdade na infância, partindo das noções de linguagem e liberdade em Rudolf Steiner.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia Waldorf; Linguagem; brincar.

ABSTRACT

The present research aims to highlight the significance of language development as a path to freedom, taking early childhood education as the investigation context. It is also taken into consideration the COVID-19 pandemic scenario, which has gained ground since the beginning of 2020. Due to necessary protocols to contain the virus, the pandemic has had an important influence on pedagogical practices. Restrictions instituted by the official scope limited sensory, social and environment experiences. Thus, raised questions about language elaboration and the acquisition of freedom in young children, besides possible interferences in their integral development in the short or long term. The research proposes pedagogical practices that consider the child as an endowed with body, soul and spirit and recognize the need for a more in-depth look at their development, based on the senses. The article is based on a bibliographical review of the theme, considered from the perspective of French Discourse Analysis, based on Maingueneau's (2005) considerations and Koch's (2011) contributions from the field of Textual Linguistics. Based on the research by Baseio and Jardim (2022), the collected material was systematically organized, creating an overview composed of conceptions and practical proposals. The proposals consider the multiplicity of senses that constitute the child and their relevance for language development. Ultimately, the research relates language development to the construction and acquisition of freedom in childhood, based on the conceptions of language and freedom by Rudolf Steiner.

Keywords: Early Childhood Education; Waldorf pedagogy; Language; Play.

Introdução

A brincadeira une cabeça, mãos e coração
(Clouder & Nicol)

O presente artigo parte da análise de três discursos, essencialmente. O primeiro deles, o discurso oficial, baseia-se no que diz respeito à legislação e às diretrizes brasileiras voltadas à educação infantil. Sendo assim, partiremos da análise de concepções e percepções do que se entende por linguagem e liberdade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro do contexto etário delimitado.

O segundo discurso constitui-se no âmbito científico. Serão analisadas a compreensão sobre a linguagem na pedagogia Waldorf e o conceito de liberdade desenvolvido por Rudolf Steiner, em sua obra *Filosofia da Liberdade* (1988).

O último discurso colocado em análise para o desenvolvimento do artigo, por sua vez, pertence ao âmbito pedagógico. A partir do levantamento bibliográfico realizado por Jardim (2022), selecionamos artigos relacionados às palavras-chaves da presente pesquisa a fim de compreender como os discursos anteriores recaem sobre a prática pedagógica e como são vivenciadas as noções de linguagem e liberdade cotidianamente na educação infantil.

Considerando a importância da clareza sobre as concepções de linguagem em situação de concorrência, tanto de aliança, quanto de confronto neste campo discursivo, adotaremos a perspectiva sócio-histórica para que seja possível estabelecer conexões com a perspectiva antropológica, utilizando os recursos analíticos da Análise Discursiva. Desse modo, a pesquisa tem como objetivo compreender de que forma o desenvolvimento da linguagem influenciaria na construção da liberdade na infância.

Levando em consideração os documentos oficiais e todo o levantamento subsequente, nota-se que a criança pertencente a tal faixa etária é considerada um ser sensório e que se desenvolve a partir do movimento. Por esse motivo, faz-se necessário o amplo trabalho com seus sentidos básicos, para que apreenda o mundo e o traduza para si por meio de seu organismo sensório, que se encontra extremamente desperto para captar as impressões do ambiente externo.

Tendo em vista as problemáticas do contexto pandêmico, que re-

duziu as possibilidades sociais e espaciais nos diferentes âmbitos da vida humana, o desenvolvimento sensório, a exploração e investigação dos sentidos, em sua mais ampla possibilidade, sofreu grandes limitações na recente infância. Assim, a busca por práticas pedagógicas embasadas em teorias que consideram o desenvolvimento integral do ser humano faz-se relevante àqueles que almejam o desenvolvimento pleno e a formação de indivíduos livres.

O discurso oficial e as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil

A compreensão da linguagem como expressão objetiva e subjetiva de si, manifestada em diversas vias, é capaz de recriar-se constantemente enquanto pertencente a um meio sociocultural, permitindo que seu desenvolvimento se mostre contínuo durante toda a vida do indivíduo. Compreender a biografia humana para além dos anos escolares, portanto, possibilita que se engrandeça o papel da linguagem e seu desenvolvimento. Em outras palavras, as práticas pedagógicas e aquilo que é proposto e trabalhado nos anos iniciais da vida de uma criança, ganham uma nova perspectiva no contexto atual.

[..] a aquisição de um princípio abstrato, como aponta a antropóloga Jean Lave, é um evento específico que se dá em circunstâncias específicas e, portanto, “qualquer ‘poder de abstração’ é completamente situado, na vida das pessoas e na cultura que o faz possível” (LAVE; WENGER, 2003, p. 4, tradução livre). A esse respeito, pode-se pensar na instituição escolar como um contexto específico que vem contribuindo para a produção desta forma de pensamento na modernidade (HERNANDEZ, 2017, p. 71).

O discurso caracterizado como oficial, no presente artigo, refere-se ao conteúdo circunscrito ao Ensino Infantil no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que promove diretrizes para a educação básica no Brasil. Perceber como o documento apresenta suas concepções de criança e educação torna-se relevante, uma vez que tais diretrizes influenciam diretamente na construção de práticas adotadas em prol da transformação social.

O documento prevê, neste sentido, que se garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, sendo eles: convi-

ver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, por sua vez, são garantidos pelo trabalho realizado nos campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considera-se pertinente, no que se refere aos campos de experiência, o desenvolvimento da autonomia da criança na realização de tarefas, na apropriação de seu corpo, em suas formas de comunicação e expressão individual, e na construção de sua identidade. Quanto a esta última, o documento propõe que os alunos produzam, “[...] conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural [...]” (BRASIL, 2018) e que “[...] se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades[...]” (BRASIL, 2018).

Ressalta-se, ao longo de todo o documento, a necessidade de que o trabalho pedagógico esteja pautado em múltiplas linguagens, a partir das quais a criança possa relacionar-se com o seu entorno, com seus pares e educadores. O conceito de linguagem, por sua vez, mostra-se intimamente relacionado aos pontos centrais apresentados acima – sobretudo à conquista da expressão e à elaboração da subjetividade do indivíduo. Ao fazê-lo, a criança constrói sua individualidade e identidade, ao mesmo tempo em que se utiliza destas para constituir sua autonomia e agir no mundo.

A possibilidade da exploração de múltiplas linguagens, portanto, auxilia o processo de autocompreensão, aspecto imprescindível dentro do contexto da educação infantil, na qual a significação de si, do outro e do meio, permitirá que o indivíduo construa as bases para os anos seguintes.

Compreender gostos, vontades, limites, formas de se colocar e ser no mundo permite, ainda, que a criança se reconheça e, gradativamente, conquiste sua liberdade. É importante ressaltar que, sem que se perca de vista o contexto infantil e os aspectos necessários aos seus cuidados, ao percorrer o caminho para a conquista dessa liberdade, a criança não depende de um outro que lhe determine ou determine aquilo de que tem vontade.

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para

a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2018, p. 37).

Portanto, como discurso oficial, entende-se como responsabilidade das instituições de ensino, em território nacional, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ampliando seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades. Os conceitos de linguagem e liberdade são abarcados pelos campos de experiência, nos quais é incentivado o contato com o maior número de linguagens possíveis, sejam artísticas ou verbais. Por meio destes, visa-se ao desenvolvimento de crianças livres, aspecto que se relaciona diretamente com a aquisição de autonomia.

Liberdade e Linguagem: da Filosofia da Liberdade à Pedagogia Waldorf

O segundo discurso posto em análise no presente artigo situa-se na esfera científica. A partir da ótica discursiva, este entra em diálogo com dois outros discursos pertencentes ao espaço discursivo que abrange a linguagem e a liberdade no contexto da educação infantil – o discurso oficial e o discurso pedagógico.

O discurso científico é representado pelas concepções de linguagem e liberdade tomadas como premissa para a proposta de pesquisa: a liberdade por Rudolf Steiner, tendo como base sua obra *Filosofia da Liberdade* (1988), e a noção de linguagem na Pedagogia Waldorf; isto é, como compreendida pela perspectiva antropológica.

Colocando em proximidade os discursos oficial e científico, todavia, é possível a percepção de algumas dissonâncias. Isso porque, apesar de tratarem de temáticas semelhantes, os conceitos são decorrentes de ideias e autores pertencentes a formações discursivas distintas e, portanto, as proposições sobre a linguagem e a liberdade podem não apresentar o mesmo significado dependendo do contexto em que se inserem.

O espaço discursivo tem então um duplo estatuto: pode-se apreendê-lo como um modelo dissimétrico que permite descrever a constituição de um discurso, mas também como um modelo simétrico de interação conflituosa entre dois discursos, para os quais o outro representa totalmente ou em parte seu Outro. (MAINGUENEAU, 2005, p. 40).

A análise destes discursos permite que se apresentem dois campos enunciativos distintos, que possuem funções sociais específicas. Enquanto o discurso oficial propõe diretrizes educacionais, o discurso acadêmico constitui-se de conceitos não relacionados a contextos pré-determinados. Assim, em oposição ao primeiro discurso, em que linguagem e liberdade atrelam-se a finalidades e práxis claras, o segundo discurso trabalha com conceitos como matéria prima, isto é, elabora tais ideias sem que estas estejam arraigadas em um contexto específico.

Ingedore Villaça Koch (2011), em seu livro *Argumentação e linguagem*, compreende que a interação social por meio da língua se caracteriza, substancialmente, pela argumentatividade. Os textos, como forma de cognição social, permitem organizar e classificar o mundo, e é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de preservação e transmissão do saber. Desse modo, os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas sócio cognitivamente existente.

Assim, ao analisar o discurso pedagógico, a partir da ótica linguística de Koch, pode-se relativizar a linguagem na infância: primeiro, por se constituir fator denominativo de suas ações e, segundo, porque ela conquista, por meio desta, o desejado, o não dito e o imaginável por meio da representação. Portanto, “[...] a linguagem é uma forma de ação, ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologias, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 2011, p.15).

Com a compreensão de que produzir um texto consiste em um ato social, observamos sua natureza dialógica a partir da percepção da relação entre locutor e interlocutor que ele supõe. Há, então, mais probabilidade de que o ato de se expressar, via fala ou escrita, seja um exercício interessante e, quem sabe, até prazeroso e libertador. Para Koch, cada ato de linguagem é constituído por três partes: o falar, que é a produção de frases; o dizer, que é a produção de enunciados; e o mostrar, o que diz respeito à enunciação.

O relacionamento do homem tanto com a natureza quanto com os seus semelhantes é mediatizado por símbolos; em outras palavras, as relações homem-natureza e homem-homem se estruturam simbolicamente. Ora, ao passo que o relacionamento entre o homem e a linguagem como representação do mundo (KOCH, 2011, p.17).

O relacionamento entre o ser humano e o mundo se dá por meio dos símbolos, dos gestos, da observação e da corporalidade que se transforma em linguagem. Fica claro que, mesmo sem haver palavras, há comunicação, há expressão de ideias e manifestação dos sentidos. Não obstante, surge uma espécie de acordo, para que haja compreensão em ampla escala, segundo Benveniste (1976, p.19), “[...] a língua assumida como exercício pelo indivíduo.”, ou seja, a partir da validação e dos limites desse conhecimento, torna-se possível a interação no âmbito social.

A argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. Não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa (KOCH, 2011, p.60).

Desse modo, nós nos valem da linguagem não só para transmitir informações ou ideias, mas também para provocar mudanças. A linguagem é, portanto, um instrumento de ação sobre o outro e sobre a própria conduta ou liberdade. Nessa perspectiva, a análise do discurso centra-se na língua em funcionamento, como um ato social e concreto, concebe, pois, uma “língua viva” e, sendo assim, a linguagem é pulsante. Nessa análise, observamos que a interdiscursividade se estabelece a partir de valores sociais, identitários, políticos e culturais que são construídos ou reconstruídos a partir da linguagem.

O conceito de liberdade

Em sua obra *Filosofia da Liberdade* (1988), Steiner debruça-se sobre o conceito de liberdade por uma ótica monista – discurso que alicerça sua concepção de um indivíduo pertencente às esferas subjetivas e objetivas da existência. A liberdade, por conseguinte, resulta da complementaridade de tais esferas.

Para caracterizar as ações livres, Steiner parte da análise daquilo que antecede as ações humanas: a vontade. Contrapõe-se, já em um primeiro momento, à compreensão de que a liberdade se conceba pela mera satisfação da vontade. Um indivíduo verdadeiramente livre não se determina por condições externas. O sujeito que pratica ações livres, antes

de satisfazer suas vontades, deve ter a ciência de que seus atos volitivos surgem em si mesmo. Para Steiner (1894, p. 5), “[...] a liberdade não é uma escolha arbitrária e sem ordem, mas sim a capacidade de ter a causa ordenadora em si mesmo.”

Assim, para a compreensão da noção de liberdade apresentada por Steiner e adotada no presente artigo, destacamos que se propõe a análise do pensar humano como caminho para o entendimento da constituição dos atos volitivos e de que maneira estes orientam as respectivas ações individuais. Partindo da perspectiva complementar entre as faces objetiva do mundo concreto e subjetiva da individualidade humana, o pensar é representado por Steiner como uma forma de superar tal dualidade e a contraposição entre o “eu” e o mundo.

Tal superação, por sua vez, inicia-se no campo da percepção sensorial acerca do entorno. A realidade é percebida de forma imediata, pelos sentidos do indivíduo, em contato direto com a materialidade concreta. O cérebro, ao interpretar as informações recebidas, as une, criando representações mentais próprias e autorais. Inicia-se aqui, portanto, o entendimento individual da realidade. A associação entre representações mentais, ou a articulação dessas, são aspectos capazes de formular conceitos e ideias, movimentando o pensar em questão. Alcança-se, desse modo, o pensar caracterizado como conceitual.

O objeto, por sua vez, não é totalmente concreto, assim como o pensar não é totalmente subjetivo. Ambos se organizam de forma complementar, objetiva e subjetivamente. Reintegramos, pois, pelo pensar, o que antes é separado pelos sentidos - a realidade total, através da visão monista, é a integração da percepção e do conceito (STEINER, 1894, p. 30).

O complemento conceitual à realidade, isto é, aquilo que se intui para além da compreensão sensorial do mundo ao redor e das representações mentais por essas formadas, são essenciais para a compreensão do mundo. A faculdade de intuir, de deduzir e formular conceitos a partir da sensorialidade e, posteriormente, da produção representativa, reforça o discurso monista que sustenta a visão de Steiner acerca da realidade.

Assim como integro pelo pensar uma percepção isolada do mundo externo ao universo como um todo, integro também

por meio do pensar as percepções de mim mesmo, obtidas por introspecção, ao mundo como um todo. (STEINER, 1894, p. 28).

Enquanto a representação mental refere-se, mais explicitamente, à percepção sensória primeira da realidade, o conceito é formulado a partir de maior carga subjetiva, uma vez que se articula a partir das próprias representações mentais formadas a priori pelo indivíduo. Apesar do mecanismo do pensar constituir-se de modo universal, segundo Steiner, este adquire caráter individual pela disposição caracterológica de cada indivíduo. Isto é, cada sujeito organiza-se mentalmente de forma determinada; organização essa que resulta de referenciais, contextos e sentimentos distintos. Assim, pessoas diferentes acabam por significar o mundo de formas também diversas.

A fim de compreender o que conduz ao agir humano, Steiner afirma que determinadas disposições subjetivas serão responsáveis por transformar representações mentais e conceitos em motivos; enquanto o julgamento, positivo ou negativo, a sensação de agrado ou desagradado – derivado da disposição caracterológica do indivíduo – diante de uma representação mental ou de um conceito, será responsável pelos atos volitivos e pela composição das forças do querer.

A realização de atos volitivos com base na consciência de seus motivos, contudo, não seria suficiente para se configurar ações livres de fato. Segundo Steiner, um indivíduo verdadeiramente livre não apenas é consciente dos motivos de suas ações, como também os determina.

O supremo princípio moral é, no entanto, aquele que não possui de antemão tal relação com as percepções dos sentidos, mas se origina na intuição pura e desenvolve a relação com a vida apenas posteriormente. [...] Quando todas as possíveis determinações do agir vão para o segundo plano, o que decide em cada caso é a intuição conceitual, ou seja, o conteúdo ideal figura como motivo (STEINER, 1894, p. 47).

Ainda de acordo com a perspectiva monista de compreensão da realidade, o espírito e agir livre constroem-se a partir do diálogo e transição constante entre aquilo que caracteriza o mundo concreto e o mundo ideal. Faz-se da liberdade um conceito vivo, em permanente construção. Diante da esfera moral que tange as ações humanas, Steiner coloca-se de acordo

com a ideia de uma moralidade autônoma. Desse modo, o julgamento e as razões morais devem ser produzidos da mesma forma que os motivos de uma ação livre: individualmente, por meio da intuição ideativa. Não dissociado do entorno concreto e objetivo, mas articulado essencialmente por princípios do pensar genuíno do sujeito, de forma particular. Para tal, Steiner afirma a necessidade de dispor de fantasia moral, pois “[...]somente homens com fantasia moral são eticamente produtivos[...]” (STEINER, 1894, p. 56). Ações livres, portanto, estariam alicerçadas, também, por intuições morais; como parte integrante daquilo que constitui o indivíduo, tanto na esfera subjetiva como objetiva.

A realidade possui, portanto, uma característica plástica e artística, porque precisa ser constantemente reconstruída pela interação entre pensar e percepção. Capacidade artística (criadora) e científica colaboram e confluem na apreensão da realidade (STEINER, 1894, p. 79).

Em última instância, a liberdade caracteriza-se por seu princípio também criativo. A significação do mundo se dá de forma a traduzir o entorno concreto para a esfera subjetiva do indivíduo. A fim de superar a dualidade formada, colocar-se na realidade concreta demanda mobilização por parte do próprio sujeito. Para fazê-lo de forma verdadeiramente livre, portanto, é imprescindível que se exerça o potencial criativo humano – que, então, permitirá a construção de motivos e, posteriormente, de um agir próprio do sujeito, traduzido em ações livres.

O conceito de Linguagem

Ao observar a criança, é possível notar como se utiliza de diferentes linguagens para se comunicar: o choro, para indicar a fome ou algum incômodo; o riso, para indicar contentamento. A linguagem ganha forma, no primeiro setênio, com a interação, seja com os objetos, educadores ou com o ambiente, a partir do brincar.

Na compreensão antroposófica sobre o desenvolvimento humano, os sentidos são as portas da percepção do mundo, do outro e de nós mesmos. A Antroposofia amplia o olhar para as janelas sensoriais e identifica doze sentidos e sete processos vitais fundamentais à nossa vida. Através dos sentidos nos relacionamos e estabelecemos o contato entre o mundo

interno e o mundo externo.

Rudolf Steiner destaca a importância de observar que os nossos sentidos passam por um processo de desenvolvimento ao longo da vida, em uma sequência que começa com os sentidos corpóreos e vai evoluindo até os espirituais.

A liberdade, como impulso, só pôde desenvolver-se no homem durante o período de evolução da Terra. Portanto, os sentidos ainda não eram a base para este tipo de consciência que nós possuímos durante a época terrestre; constituíam apenas a base para uma consciência que era mais indistinta e mais imaginativa do que a atual consciência terrena, e que se assemelhava, como já foi exposto várias vezes, à atual consciência de sonho (STEINER, 1916, p. 8).

Karl Konig corrobora as concepções de Steiner ao abordar a importância das habilidades adquiridas pela criança em seu desenvolvimento, exercendo a liberdade e sua autonomia na conquista dos seus primeiros passos, gestos, palavras e contato com o mundo. Em específico, há uma relação com os sentidos, trazendo complementaridade à ideia da linguagem, do simbolismo e da liberdade, como conquistas intrínsecas desse processo, para além do olhar da criança.

Depois que a criança se ergueu para a posição ereta e, além disso, pôde adquirir a livre movimentação espacial, sucede o segundo passo do ser humano: o aprendizado da linguagem e da fala (KONIG, 2011, p.27).

Ao adquirir a fala, aprendemos a denominar as coisas, reproduzindo a ideia de um acordo, que pressupõe uma compreensão comum através do nome.

Assim, já nesta curta observação encontramos as propriedades anímicas que formam a linguagem e a fala. Somente em pequena proporção a linguagem é a manifestação do ser e estar humanos: neste âmbito ainda está intimamente ligada ao que temos de animalesco. Quando, porém, eleva a voz acima dessa esfera, humanizando o som, este se torna então servo da palavra. O som se une ao poder da palavra e, assim, o nome das coisas pode ser pronunciado. É a própria linguagem que, agin-

do por intermédio do homem, chama as coisas por seus nomes (KONIG, 2011, p.28).

Há também menção à diferenciação entre o ser humano e os demais âmbitos que há no mundo, pois a palavra se difere de qualquer outro signo, como algo primordial, que leva à ideia da teoria da evolução das espécies, mas, também, deixa claro na humanidade o aspecto de liberdade de escolha como fator incomum, assim como a consciência, as atitudes, os sentidos desenvolvidos de maneira simbólica, além da própria fala. Nesse sentido, Steiner (1925, p.121) diz que: “[...] o homem é toda a fala, a linguagem é composta por ele mesmo, se metamorfoseia pela laringe, através do corpo todo, é a própria forma do homem”. Aqui há uma explicação integrada sobre o ser humano e os seus sentidos, sobre essa constituição do sentido da audição, como órgão sensório, partindo do sentido da palavra, como organismo agente.

Só no ouvido interno é que se situa a cela misteriosa onde estão guardados os nomes dos seres e das coisas. É lá que as ideias eternas das quais são formados todo existir e vir a ser, tocam o espaço terrestre do organismo humano e pronunciam seus nomes próprios. É até lá que alcança a mão aérea do organismo da linguagem; lá ela apalpa a palavra destinada a cada ser e a cada coisa (KONIG, 2011, p.32).

Os sentidos e a própria internalização do mundo a partir do pensar, do sentir e do agir, surgem como formas de construção desse indivíduo e dessa habilidade em si, pois “[...] a linguagem pode ser descrita como uma entidade com dois lados: um motor – a fala – e um sensorial – a audição” (KONIG, 2011, p.35).

Resumindo o que foi exposto até agora, este período poderia ser denominado como o período do ‘dizer’. A criança usa a linguagem para expressar a si mesma e suas aspirações com sentenças de uma palavra só (KONIG, 2011, p.39).

O autor ainda salienta que, ao passar a fase do dizer, a criança passará a denominar, e assim tudo que era o outro se tornará parte dela, parte do seu conhecimento, parte material do que para ela era abstrato.

O olhar sobre o discurso acadêmico-pedagógico com base na Antroposofia

O terceiro discurso posto em análise na presente pesquisa diz respeito à prática e à reflexão pedagógica demonstrada por meio dos artigos pertencentes à formação discursiva da Pedagogia Waldorf. Estes, todavia, colocam os conceitos liberdade e linguagem, anteriormente compreendidos pelos discursos oficial e acadêmico, inseridos em uma dimensão prática.

Assim, apresentam-se novos elementos ao espaço interdiscursivo em questão, uma vez que os discursos primeiro e segundo, já previamente apresentados, passam a dialogar com a educação em sua prática cotidiana. Portanto, liberdade e linguagem, se antes entendidas em esferas de maior amplitude, no discurso aqui denominado pedagógico, passam a ser articuladas de forma a ganhar corpo e vida concreta, já circunscritas a um contexto educacional específico. Entende-se, assim, por vias de afirmação e contraste entre discursos, de que maneira ganham vida, tanto linguagem quanto liberdade, dentro da Pedagogia Waldorf.

Lição da Borboleta

Um homem estava observando, horas a fio, uma borboleta se esforçando para sair do casulo. Ela conseguiu fazer um pequeno buraco, mas seu corpo era grande demais para passar por ali. Depois de muito tempo, ela pareceu ter perdido as forças e ficou imóvel. O homem, então decidiu ajudar a borboleta; com uma tesoura abriu o restante do casulo, libertando-a imediatamente. Mas seu corpo estava murcho, era pequeno e tinha asas amassadas. O homem continuou a observá-la esperando que ela levantasse voo. A borboleta passou o resto da vida rastejando com um corpo murcho e asas encolhidas, incapaz de voar. O que o homem, em sua gentileza e vontade de ajudar, não compreendia, era que o casulo apertado e o esforço necessário à borboleta para passar através da pequena abertura foi o modo escolhido pela natureza para exercitá-la e fortalecer suas asas (HERNANDEZ, 2017, p. 75).

A linguagem é parte do aprendizado da cultura e configura um constante processo criativo da expressão de si. Sendo assim, ao mesmo

tempo em que a criança está suscetível a uma forma de vida em particular, nesta experiência, passa a criar repertório para sua manifestação subjetiva, o que deriva da linguagem como criação e não como forma de reprodução. A linguagem limitada, circunscrita e determinada, por sua vez, limita também as possibilidades de existência do sujeito.

Segundo Bogarin (2012, p. 75), “[...] o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação[...]”. Em outras palavras, o brincar infantil apresenta-se, por tal concepção, como forma de expressão da compreensão representativa da criança, capaz de externalizar o que essa digeriu da realidade ao seu redor. Alessandra Hernandez (2017) adiciona à noção do brincar a possibilidade de a criança constituir a si mesma:

Nesta fase, as “forças plasmadoras” (ou “corpo etérico”) da criança tomam como matéria os quatro elementos da natureza (terra, ar, água e fogo) para transformar o “corpo físico” herdado de seus pais e assim criar o seu próprio corpo. O foco da prática educativa nesse período é posto no brincar [...] (HERNANDEZ, 2017, p. 66).

É perceptível pela análise do discurso pedagógico, aplicado ao contexto educacional Waldorf, que o brincar ocupa o lugar central no desenvolvimento da criança, sendo fundamental para a construção de sua autonomia, identidade e diálogo com o mundo. Colocado em proximidade com o segundo discurso abordado neste artigo, que se debruça sobre a perspectiva de linguagem, o discurso pedagógico suscita a possibilidade desta última estar presente na cultura brincante infantil.

O desenvolvimento da linguagem como caminho para liberdade na Educação Infantil

Ao afirmar que o discurso se constitui “[...] por textos comensuráveis com a “rede institucional” de um “grupo”, aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível”, Maingueneau (2005, p.22) reforça a ideia da construção de um discurso pela prática discursiva, e não apenas por um conjunto de textos.

Tendo em vista os três discursos colocados em diálogo neste espaço discursivo, cria-se, pelas relações interdiscursivas e pela posição enunciativa que ocupam, novas perspectivas a partir do já apresentado. Isto é,

o corpo de um discurso ganha forma, justamente, a partir do modo como, nele, relacionam-se as ideias anteriormente colocadas em circulação. Partindo deste novo discurso, discute-se a ideia de criar caminhos para a formação de sujeitos livres a partir da linguagem, tendo como base o espaço da educação infantil.

Assim, o Outro não deve ser pensado como uma espécie de “invólucro” do discurso, ele mesmo considerado como o invólucro de citações tomadas em seu fechamento. No espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma (MAIN-GUENEAU, 2005, p. 36).

Considerando o brincar como linguagem central da criança, o caminho para a liberdade torna-se mais evidente. A noção de liberdade adotada explicita que, para que um sujeito aja de forma verdadeiramente livre, conforme sua moral e motivos, é preciso que não apenas o indivíduo esteja plenamente ciente destes como, ainda, deve ter autoria sobre eles. O caráter criativo para a construção da liberdade individual é, portanto, substancial.

Contudo, anterior à potência criativa, todo o percurso para que se dê a existência do espírito livre é, também, imprescindível. A possibilidade de vivenciar o entorno e explorá-lo ao máximo permite ao indivíduo uma grande exposição sensorial. Toda a elaboração de representações mentais, conceitos e posterior articulação do pensamento intuitivo terá como base primeira a experiência na realidade objetiva, filtrada por sua composição caracterológica - também dependente de suas vivências individuais.

Tendo em vista a ótica monista em que se alicerça Steiner, é basilar que o indivíduo se constitua tanto pela esfera objetiva, quanto pela esfera subjetiva, colocando-as em diálogo constante.

Terá uma experiência mais rica aquele que dispuser de um número maior de conceitos individualizados. [...] Tanto o viajante distraído quanto o erudito mergulhado em sistemas abstratos de pensamentos são incapazes de adquirir uma rica experiência (STEINER, 1894, p. 33).

O brincar da criança pequena, por sua vez, apresenta em sua substância aspectos significativos para que ela consiga conduzir-se às ações livres. O desvendar do mundo à sua volta por meio do toque ou do olhar atento permite que, paulatinamente, a criança passe a permear a realidade que a rodeia e, então, trazê-la a si, compreendendo-a. Ao brincar, a criança é capaz de atribuir significado ao mundo a que pertence e, ao fazê-lo, pode renová-lo também. O brincar livre, portanto, permite à criança atribuir sentido a si e àquilo que a rodeia. A autonomia e a autoria são fatores que, transpostos para o discurso aqui analisado, estão intrinsecamente relacionados ao percurso proposto por Steiner na direção da liberdade.

Assim como a identidade, a liberdade não é algo a ser alcançado propriamente. Isto é, à medida em que o indivíduo vive, sua identidade vai sendo cunhada, da mesma maneira que se desvenda o agir livre durante a sua existência. Se colocada como uma “linha de chegada” ou algo pré-fixado, ser livre deixa de ser parte do devir humano para tornar-se um estado coercitivo e já determinado – indo diametralmente contra o pensar intuitivo, e o espírito livre como um todo.

Para Bach (2012, p. 335), o papel da educação frente a liberdade é de “[...] auxiliadora de algo que está sempre nascendo. Ajudar a nascer é ser parteira e não a presunção de levar a fama de ser a mãe ou de ser o pai (dessa liberdade) [...]”. Ao permitir que a criança pratique o brincar livre, o educador abre caminhos para que o agir livre se constitua, pautado na criação, autonomia e na construção da identidade. Ao brincar, a criança é capaz de transitar entre o objetivo e o subjetivo, incorporando o mundo e a cultura a que pertence, ao mesmo tempo em que projeta a si mesma na realidade, renovando suas possibilidades.

Com base na *trimembração social*, Steiner compreende a educação como uma esfera pertencente ao âmbito cultural da sociedade, assim como a ciência e a arte. Este, por sua vez, norteia-se pela premissa da liberdade, definida por Bach (2012, p. 336) como “[...] o processo de conquista da identidade da individualidade, de uma identidade que não foi herdada nem cunhada no passado. Esta identidade é desconhecida, ela quer vir à tona, este é o sentido de evolução em Steiner.”.

O brincar livre, como linguagem no contexto da educação infantil, apresenta-se como ferramenta potente e fundamental para o desenvolvimento dos aspectos em questão. A educação infantil, que pressupõe a formação de sujeitos livres, portanto, deve ter como principal alicerce a di-

versidade de possibilidades, espaços, contextos e recursos que permitam a exploração do brincar livre ao máximo.

Na visão antroposófica, o brincar livre, do zero aos três anos, é uma atividade muito séria, assim como o trabalho para o adulto, pois é durante o brincar que a criança faz movimentos pequenos, de dentro para fora, potencializando seus processos de criação, e movimentos grandes, de fora para dentro, de abertura para a natureza, expandindo suas relações. Ao brincar, as crianças conhecem seu próprio corpo, conquistam sua posição ereta - seu andar, falar e pensar; desenvolvem sua motricidade, sua linguagem e sua imaginação (KÖNIG, 2011, p.43).

A criança, imersa em seu organismo sensório, vivencia a partir do corpo o processo de domínio do seu equilíbrio e controle de sua motricidade. Ademais, os movimentos expressivos vão surgindo, nos quais a comunicação é almejada, como falar e expressar emoções. A ponte para a liberdade está intrinsecamente amalgamada à sua maneira de expressão, pelo movimento corpóreo, conhecido, explorado e espontâneo, ao movimento em repouso, que Steiner denomina como pensar. O pensamento de caráter mais intuitivo surgirá na criança após a troca dos dentes, por volta dos sete anos. Este fato ocorre quando a criança emancipa a sua memória e se torna apta ao ensino escolar.

O movimento, o agir e os gestos são imagens concretas expressas por meio do corpo, pelo brincar. As palavras e a linguagem são traduções das imagens da experiência do ser no mundo, de suas vivências. Essa conexão com o sentido do movimento e o sentido da palavra é expressa no brincar no qual a criança é livre e imersa em seu imaginário.

Steiner (2013, p.43) diz que: “Se a criança é capaz de se entregar por inteiro ao mundo ao seu redor em sua brincadeira, então em sua vida adulta será capaz de se dedicar com confiança e força a serviço do mundo”. Assim se torna nítida a forma colaborativa que a escola tem na vida da criança, para que ela possa despertar e ter consciência de suas potencialidades para uma vida adulta de qualidade.

Para a Pedagogia Waldorf, os âmbitos cognitivo e intelectual não são os únicos indicadores de desenvolvimento. Considerando integralmente o ser humano e as fases de sua vida, Steiner (2014, p.111) enfatiza: “[...] precisamos saber que na idade infantil se encontra o germe de toda a

vida humana terrena”, ou seja, a maneira pela qual a criança for educada na primeira infância irá refletir diretamente em sua vida adulta.

Além do autoconhecimento, exercer a liberdade também demanda o desenvolvimento de nossos sentidos e de nossa percepção, para que possamos apreciar as manifestações do mundo à nossa volta, além de certa capacidade intuitiva. Já aqui, a liberdade não significa não ter limites; estes são estabelecidos pelas próprias relações, pelas características específicas do ambiente natural e social e pelo brincar como linguagem.

Considerações Finais

Conclui-se, por meio das relações descritas neste artigo, que a linguagem está intimamente conectada ao mundo interior da criança e que sua expressão pode auxiliá-la em seu caminho para a liberdade. É importante ressaltar que cada fase da infância possui determinadas características que permitem que a criança se relacione com tais conceitos de maneiras distintas.

Na fase compreendida entre o nascimento e os sete anos, observa-se a necessidade de que a criança possa explorar o ambiente de maneira livre, ainda que supervisionada. Esta exploração lhe permitirá conhecer a natureza concreta e material de seu meio, bem como suas características culturais. Desse modo, as habilidades adquiridas pela criança nestes primeiros anos, poderão auxiliar na construção gradativa de sua autonomia, seja ao conquistar os seus primeiros passos, seja ao dizer as primeiras palavras.

Como linguagem principal utilizada pela criança, o brincar é a tradução mais genuína do imaginário e da fantasia, da interação com o meio social e natural. Compreendido como forma de se expressar no mundo, seria um exercício ininterrupto de construção e desconstrução no primeiro setênio. Aqui reside a importância da flexibilidade na educação infantil.

Assim, o papel do educador seria o de assegurar que a criança possa desenvolver-se de maneira livre e conquistar a sua autonomia. Para tal, é importante compreender os gestos da criança, esta é a essência da sua linguagem. Os sentidos e o desenvolvimento do sentir, do agir e do pensar, fazem parte de toda construção desse indivíduo e dessa habilidade em vir a ser.

Além da confiança, a criança nos ensina a como olhar para o tem-

po. Citando uma frase da psicanalista infantil, Françoise Dolto (2008, p.40): “[...] a criança quando brinca não está vivendo nem o passado nem o futuro e, sim, o tempo da eternidade”. Enquanto para nós, adultos, vivemos na angústia do que já passou, na ansiedade do que virá e ficamos presos nessa transição do tempo, que em verdade é único e por isso mesmo, eterno.

Quando a linguagem verbal é manifestada pela escrita, busca-se estabelecer na comunicação uma interação e um objetivo. Assim, pode-se dizer que o ato de ler e escrever amplia o olhar do ser humano que apreende conhecimentos ao interagir, proporcionando ao indivíduo, assumir uma liberdade no mundo. A liberdade está expressa na linguagem, na escolha do discurso e, ao mesmo tempo, está no que há de mais puro e verdadeiro, no primordial, na vontade, na ação, na fantasia e no brincar livre.

Referências

BACH, Jonas. Possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. In: BACH, Jonas. *A pedagogia waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - UFPR, Curitiba, 2012.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana; JARDIM, Clara Ribeiro. Levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos com abordagem das propostas Rudolf Steiner em Banco de Dados Nacionais. *Jataí*, v. 4, 2022. Disponível em: <https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2022/10/Revista-Jatai-online-final-1-03-10-2022.pdf> Acesso em: 20/01/2023.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BRANDÃO, Luiza Coneglian; REIS, Claudia Jesus Tietsche. Importância do ambiente de jardim da infância Waldorf no desenvolvimento da coordenação motora de crianças de quatro a seis anos. *Revista Entreideias, Educação, Cultura e Sociedade*, 15 abr.2018. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Import%C3%A2ncia-do-ambiente-de-jardim-de-inf%C3%A2ncia-no-da-Reis-Brand%C3%A3o/3996aaa78429bf836574ddffd1fb8c6f23d52853>. Acesso em: 16 ago.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

DOLTO, Françoise; NASIO, J.-D. *A criança do espelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

HERNANDEZ, Alessandra Rivero. In: HERNANDEZ, Alessandra Rivero. *O corpo e a vida: uma etnografia dos modos sensíveis de criação infantil*. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONIG, Karl. *Os três primeiros anos da criança: a conquista do andar, do falar e do pensar*. 5.ed.rev. e atual. São Paulo: Antroposófica, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. 2.ed. GA (Obra Completa) 4. Trad. Alcides Grandisoli. São Paulo: Antroposófica, 1988.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do Homem*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação de escolas Waldorf no Brasil, 2013.

Paisagens de si: a iniciação científica na formação de graduandos de Pedagogia

Bianca Jamel El Bacha*
Cynthia Minne Schauff Ringel**
Nathan Zílio Sakamoto***

*Aluna do curso de Pedagogia da FRS e bolsista de IC.

** Aluna do curso de Pedagogia da FRS e bolsista de IC.

*** Aluno do curso de Pedagogia da FRS e bolsista de IC.

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre expectativas, desafios e aprendizagens da participação de alunos-pesquisadores de Iniciação Científica do curso de Licenciatura em Pedagogia, durante a fase quantitativa do projeto “Egressos de escolas Waldorf: experiências e narrativas”, financiada pelo Instituto Mahle. O artigo tem potencialidade para benefício de graduandos, docentes e pesquisadores, pois consiste em um relato informativo, crítico e dialógico de discentes a respeito de sua vivência como ingressantes na pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Relato de experiência; pedagogia Waldorf; egressos; Iniciação Científica.

ABSTRACT

This experience report aims to reflect on the expectations, challenges and learning experiences through a Scientific Initiation program of the Pedagogy degree course, during the quantitative phase of the project “Waldorf School Graduates: experiences and narratives”, funded by Mahle Institute. The article is potentially useful to students, teachers and researchers, as it constitutes an informative, critical and dialogical report produced by undergraduates about their experiences as newcomers to academic research.

Keywords: Experience report; Waldorf education; former students; Scientific Initiation.

Introdução

O seguinte trabalho trata-se de um relato de experiência elaborado pelos alunos-pesquisadores do Programa de Iniciação Científica da Faculdade Rudolf Steiner, contemplados no edital da pesquisa “Egressos de escolas Waldorf: experiências e narrativas”³⁰, financiada pelo Instituto Mahle desde 2021.

O objetivo geral desta investigação foi “conhecer a visão de mundo de egressos/ex-alunos das Escolas Waldorf no Brasil, a partir da escuta sensível de suas narrativas, a fim de analisar os impactos da pedagogia Waldorf em suas escolhas de vida”(BASEIO, et al, 2022a, p. 6). Para atingir esse objetivo, foram previstos os seguintes objetivos específicos: 1. Mapear quantitativamente dados demográficos dos ex-alunos Waldorf; 2. conhecer os caminhos profissionais, éticos, políticos, religiosos, traçados por ex-alunos Waldorf; 3. registrar narrativas sobre as histórias de vida de ex-alunos Waldorf; 4. compreender conceito de egresso no contexto educacional

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre expectativas, desafios e aprendizagens da participação dos alunos-pesquisadores IC do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) privada, na zona sul de São Paulo, durante a fase quantitativa deste projeto acadêmico.

Segundo a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), em relação a seus fundamentos,

a Pedagogia Waldorf baseia-se numa visão ampliada e completa do ser humano e do seu desenvolvimento, em que crianças e jovens são considerados em seus aspectos individuais e nas particularidades da faixa etária a que pertencem. A Pedagogia Waldorf procura então dar condições para que cada indivíduo descubra seu potencial e se desenvolva, superando os seus desafios e realizando seus talentos. A formação de pessoas livres,

30. A pesquisa Egressos de escolas Waldorf no Brasil: experiências e desafios tem duração de 3 anos – 2021-2023 e os pesquisadores responsáveis são: Profa. Dr. Maria Auxiliadora Fontana Baseio; Prof. Dr. Marcelo Rito; Profa. Dra. Lourdes Ana Pereira Silva. Há participação de Cristiane Del Nero Velasco, com bolsa Capes, parceria com programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA. O relato de experiência em questão foi produzido pelos orientandos de Iniciação Científica: Bianca Jamel El Bacha; Cynthia Minne Schauff Ringel e Nathan Zílio Sakamoto – com bolsa financiada pelo instituto Mahle.

sensíveis e criativas é feita com base nos valores da fraternidade e responsabilidade, consciência de grupo, alimentação saudável e a relação respeitosa e produtiva com a natureza. Procura-se desenvolver o “pensar” de forma adequada a cada faixa etária, em sintonia com sentimentos equilibrados e fomentando a força de vontade e a determinação, formando assim pessoas com potencial para transformar a sociedade em que vivem (FEWB, s.d).

Destaca-se, nessa perspectiva, a (re)aproximação entre arte e ciência, cuja indissociabilidade é proposta por seu idealizador, o filósofo austríaco Rudolf Steiner, como expressão máxima da capacidade humana de criar conceitos e produções estéticas dirigidas àquilo que se poderia acessar como essência humana. Assim, ciência e arte tornam-se meios complementares de conhecer o mundo (BASEIO et al., 2022a).

De 1890 a 1897, Steiner trabalhou no *Goethe und Schiller Archiv* e editou partes dos trabalhos de Goethe a respeito das ciências naturais (GOETHEANUM, s.d.). Seu primeiro livro publicado foi *A obra científica de Goethe* (1984). Esta obra nos serviu de base para debate, no início da pesquisa, acerca do conceito de sujeito e objeto pelo olhar da fenomenologia goetheana a partir da leitura do capítulo “A gnosologia de Goethe” (STEINER, ano, p. 84-98). Também buscamos compreender como é o olhar do pesquisador para o objeto de sua pesquisa e sua relação com o ambiente em que se insere socialmente. Para isso, foram definidos quatro eixos que compreendem a integralidade do indivíduo nos âmbitos: identitário, sociopolítico, filosófico-artístico e religioso. Com o primeiro, buscou-se traçar o perfil sociodemográfico do indivíduo; com o segundo, a visão política e o engajamento social; com o terceiro, a forma como se orienta e se expressa sua visão de mundo e, no último, como se manifesta sua espiritualidade, vinculada ou não a uma religião.

Uma distinção entre os termos “egresso” e “ex-aluno” foi estabelecida para melhor compreensão da experiência pedagógica e de como ela atravessa o sujeito. Ressalta-se que essa distinção vocabular é aplicada somente para fim dessa pesquisa. De acordo com o projeto: entende-se por “ex-aluno” “aqueles sujeitos cuja passagem por escola Waldorf é apontada por eles como mera frequência, sem grande contribuição para sua vida posterior à fase escolar” (BASEIO et al., 2022a, p. 7). Diferentemente, usou-se a palavra “egresso” “para designar aqueles participantes cuja vida,

na visão deles, seria marcada pela convivência em ambiente educacional Waldorf”(BASEIO et al., 2022a, p. 7).

Cunha, Barbosa e Antunes-Souza (2021) realizaram uma revisão de literatura com trabalhos acadêmicos no âmbito da pós-graduação publicados no período de 2000 a 2020 a respeito das contribuições da IC para a formação inicial de professores cursando licenciatura. Em seu trabalho, partem “[...] do pressuposto de que uma referência fundamental para a formação e constituição da profissionalidade docente é a pesquisa” (CUNHA; BARBOSA; ANTUNES-SOUZA, 2021, p. 1352). Então, a partir da leitura de 11 trabalhos, identificaram três núcleos de contribuições da IC relacionada aos cursos de licenciatura: “a) para a formação acadêmica e científica dos bolsistas; b) como instrumento de permanência do ensino superior; c) para o exercício da docência” (CUNHA; BARBOSA; ANTUNES-SOUZA, 2021, p. 1357).

O material elaborado aqui tem potencialidade para benefício de graduandos, docentes e pesquisadores, pois consiste em um relato informativo, crítico e dialógico de discentes a respeito de sua vivência como ingressantes na pesquisa acadêmica.

Segundo Cunha, Barbosa e Antunes-Souza (2021), “[...] chama a atenção que, entre 100 trabalhos (teses, dissertações e artigos), apenas 11 sejam dedicados à temática da Iniciação Científica nos cursos de licenciatura” (CUNHA; BARBOSA; ANTUNES-SOUZA, 2021, p.1356). Assim, a escrita deste relato mostra-se relevante, pois, como apresentado, fomenta a reflexão a respeito de expectativas, desafios e aprendizagens da participação dos alunos-pesquisadores na Iniciação Científica.

Para a organização do relato, levou-se em conta a divisão em cinco seções, tal como é de praxe em trabalhos científicos: “Introdução”, “Materiais e métodos”, “Resultados”, “Discussão” e “Considerações finais”. Para cada parte, Almeida, Flores e Mussi (2021) sugerem questões a serem respondidas, como um roteiro de elaboração do documento. Desta maneira, para a “Introdução”, contemplou-se campo teórico e objetivos. Em “Materiais e métodos”, descrições a respeito da experiência (período, local, do que se trata); como a atividade foi desenvolvida; público da ação interventiva; recursos; instrumentos; critérios de análise e referenciais éticos. Nos “Resultados”, inserem-se informativos das principais experiências vivenciadas. A respeito das “Discussões”, diálogos entre o relato e a literatura; limitações e potencialidades; reflexões críticas que o texto suscita e

a explicação dos resultados da experiência por outros estudos. Por fim, nas “Considerações finais”, o grupo de alunos-pesquisadores informa se o intuito foi alcançado e propõe caminhos novos, para além do que fora realizado.

Materiais e Métodos

A pesquisa é uma ação coletiva envolvendo dois orientadores internos e uma orientadora externa, uma pesquisadora convidada e três discentes IC cursando a graduação em Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade privada da zona sul de São Paulo e está situada no âmbito do Ensino Superior, com um projeto de Pesquisa. O grau de intervenção foi estritamente acadêmico, envolvendo áreas diversas do conhecimento, tais como: Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Estatística.

Como é usual em todo planejamento, precisou-se de ajustes no cronograma ao longo do percurso. O projeto de pesquisa tem como duração o período de três anos, sendo inicialmente dividido por etapas semestrais e planos de curto a médio prazo. Para ambas as abordagens da pesquisa (quantitativa e qualitativa), optou-se por tarefas em grupos menores, de dois a três integrantes, e, posteriormente, revisões das produções.

Iniciou-se o processo de investigação por meio de levantamento bibliográfico e realização do estado da arte relacionado ao tema “egressos” dentro do campo da Pedagogia, o que revelou número reduzido de trabalhos científicos disponíveis. Foram utilizadas, para a constituição do Estado da Arte, plataformas de pesquisa acadêmica, tais como Scielo, Capes, Google Scholar, Biblioteca Digital de Teses Dissertações da USP, dentre outras.

Em seguida, realizou-se mapeamento de todas as escolas Waldorf presentes no Brasil associadas à FEWB e, a partir disso, houve tentativas de contato com algumas dessas instituições, porém sem êxito em acessar informações de ex-alunos por razões éticas da parte burocrática das escolas, o que se agravou diante do contexto de pandemia, em que os contatos se deram majoritariamente por meio virtual. Optou-se, então, por reduzir a abrangência territorial para as regiões Sul e Sudeste do Brasil, onde o número de escolas Waldorf é consideravelmente maior, e o contato se deu de maneira mais próxima por meio de uma rede de tutores de turmas já formadas.

Desde o princípio, sabia-se da necessidade de colher um volume de dados que pudesse abranger o escopo da pesquisa e, para isso, utilizou-se como instrumento de coleta um questionário na plataforma *Office Forms*,

desenvolvido pela equipe a partir dos eixos considerados fundamentais, já citados anteriormente, para conhecer o perfil do egresso de acordo com os objetivos específicos 1, 2 e 4.

O projeto foi submetido ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) após desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista narrativa), modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Confidencialidade. O prazo de avaliação foi maior do que o esperado e obteve-se como devolutiva a necessidade de se incluir todos os riscos possíveis, pois, segundo a Resolução CNS 466/2012 (BRASIL, 2013, p.7), “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. É importante que o pesquisador considere todas as possibilidades de risco (danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente). Para isso, chegou-se aos possíveis riscos da pesquisa:

risco de origem emocional; tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista e a possibilidade de algum desconforto ao responder o questionário e a entrevista; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado (BASEIO et al., 2022c, p.1).

A fim de minimizar esses riscos, adotamos no projeto as seguintes medidas:

[..] garantia do sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; buscaremos garantir o acesso em um ambiente que proporcione sua privacidade durante a coleta de dados, adotando uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante; garantimos a não identificação nominal no questionário e também nas entrevistas, a fim de assegurar o seu anonimato. (BASEIO et al., 2022c, p.1)

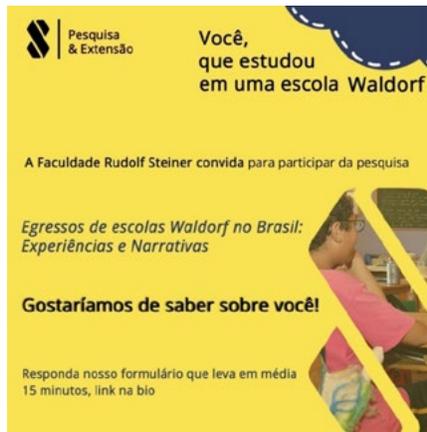
Aprovado pelo CONEP em 19 de abril de 2022, os aspectos referentes à ética na pesquisa de Iniciação Científica do grupo têm respaldo pela Plataforma Brasil com protocolo CAAE 55504421.3.0000.5597, em conformidade com a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2013).

Para se realizar a pesquisa, foi necessário que os participantes assinassem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido),

[...] documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (BRASIL, 2013, p. 3).

Após a aprovação do Projeto de Pesquisa, aplicou-se o questionário de modo digital com o período de duração de um mês para coleta de dados. Foi divulgado um card elaborado pelo grupo, para circulação em redes sociais e grupos do *Whatsapp* vinculados à pedagogia Waldorf.

Fig.1 Card- convite para a pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores

A coleta de dados realizada com a técnica do questionário foi feita por conveniência, ou seja, uma amostragem não probabilística e não aleatória, considerando, principalmente, a disponibilidade dos egressos. Também foi previsto coletar dados por meio de egressos/ex-alunos que ainda mantêm algum contato com integrantes de seu passado escolar. A finalidade foi verificar o desenvolvimento das ideias associadas à abordagem quantitativa, isto é, na descrição e interpretação dessas trajetórias de um modo geral, sem adentrar nas complexidades ao particularizar sua trajetória individual.

O enfoque se deu para variáveis categorizadas, dentre as quais, questões qualitativas nominais, ou seja, as quais aceitavam rótulos como resposta para identificar uma categoria, por exemplo, os rótulos “Sudeste”, “Sul”, “Centro Oeste”, “Norte”, “Nordeste” para identificar a categoria “Região”. Também foram utilizadas questões qualitativas ordinais para aquelas cuja ordem era significativa, por exemplo, para a categoria “Etapa de escolarização”, as alternativas foram respectivamente, “Ensino Fundamental I e II”, “Ensino Médio”, “Ensino Superior”, “Pós-graduação”, “Outra”. (ANDERSON et al., 2019)

Após o término do período de coleta de dados, obtiveram-se respostas de 375 participantes.

Para o processo de análise estatística, os dados foram baixados da página do Forms em que o questionário estava disponibilizado e um dos discentes os organizou em um banco de dados no *Excel*, totalizando 27 variáveis qualitativas nominais e ordinais correspondentes ao número de perguntas, mais a categoria “identidade (ID)” dos participantes da pesquisa, correspondente a números de 1 a 380; todavia, sendo que cinco pessoas enviaram o questionário após o prazo de coleta, a pesquisa contou com 375 participantes.

Para manter o sigilo, os arquivos foram protegidos com senha, utilizando-se o caminho Arquivo>Informações>Proteger Pasta de Trabalho>Criptografar com Senha.

Devido ao fato de as variáveis serem categorizadas, tal como apresentado na construção do instrumento de coleta, a análise estatística foi limitada, pois mesmo tendo sido possível

sintetizar os dados categorizados contando o número de observações em cada categoria ou calculando a proporção das observações em cada categoria [...], mesmo quando [...] são identificados por um código numérico, operações aritméticas [...] não produzem resultados significativos [para variáveis qualitativas] (ANDERSON et al., 2019, p. 7).

Não obstante, uma análise univariada e bivariada dos dados qualitativos nominais e ordinais já estaria de acordo com o objetivo da pesquisa. Assim, empregaram-se métodos tabulares e métodos gráficos simples, tais como distribuições de frequências absolutas (*contagem de cada rótulo=frequência da classe*) e relativas ($Fr = (F \text{ classe})/n$) (tabela 1) considerando n o total de observações de uma variável. Para representar as frequências de forma visual, foram gerados gráficos de setores (gráfico 1) e de barras bivariadas (gráfico 2) (ANDERSON et al., 2019).

Tabela1 - Questão: você já se envolveu em projetos sociais?*

	Sim, já participei (e participei) de projetos sociais como voluntário(a).	Sim, já trabalhei (trabalho) com projetos sociais.	Nunca atuei em projetos sociais.	Não sei.	Total Geral
Egresso.	51%	32%	15%	2%	100%
Ex-aluno.	31%	35%	31%	4%	100%
Total Geral	48%	32%	17%	2%	100%

Gráfico 1: você já se envolveu em projetos sociais?*

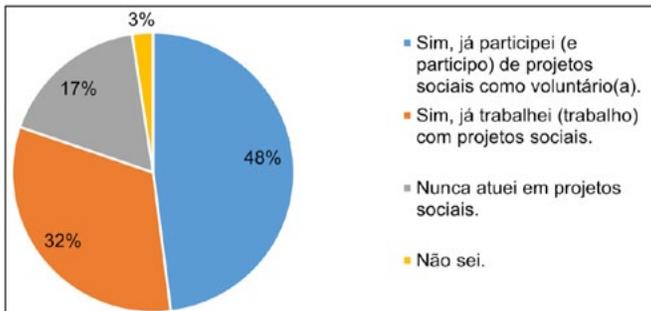


Gráfico 2: Envolvimento dos participantes egressos e ex-alunos com projetos sociais*

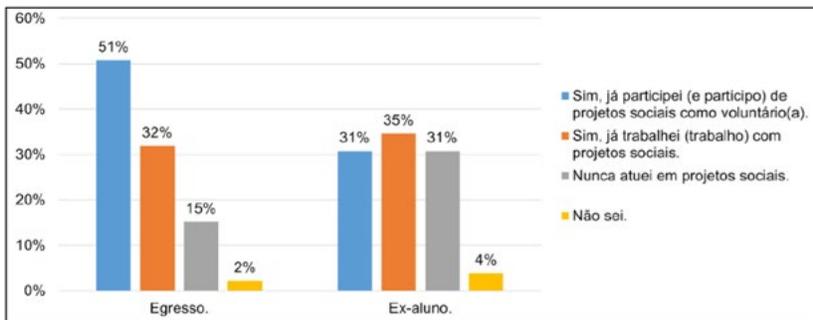
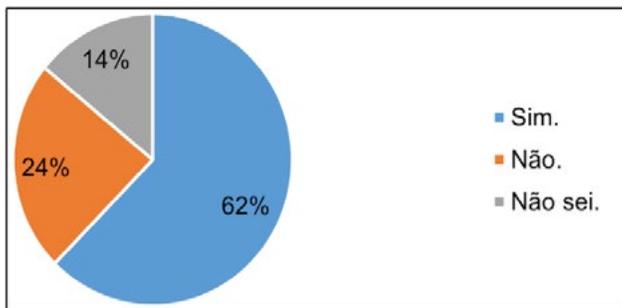


Gráfico 3: Resposta de egressos e ex-alunos para a pergunta: “Considerando que a base antroposófica da pedagogia Waldorf propõe a união matéria e espírito, você diria que seu passado escolar influencia sua atual espiritualidade?”.**

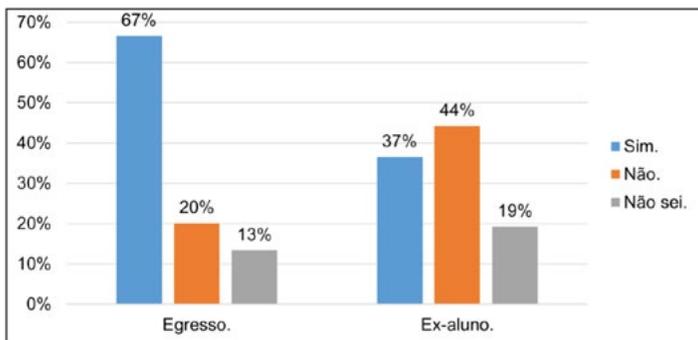


*Fonte: Dados da pesquisa (base de 375 respostas).

Com a análise univariada não se faz distinção entre egresso/ex-aluno, mas permite-se apreciar escolhas produzidas por quem já passou pela escola Waldorf como estudante, tal como cursos de graduação, ou também referente ao engajamento político. Por exemplo, referente à questão do gráfico 3, a maioria (62%) dos participantes da pesquisa considera que seu passado escolar influencia sua atual espiritualidade.

Já com análise bivariada, é possível desvelar mais uma parte da informação obtida, relacionando-a com outra variável. As análises bivariadas foram feitas cruzando cada variável com a variável nominal relativa à questão “[...] você se considera ex-aluno ou egresso?” (BASEIO et al., 2022a, p. 46), a fim de identificar quais poderiam apresentar alguma tendência estatística na enunciação de si como ex-aluno ou egresso, por parte de um estudante que passou pela escola Waldorf. Por exemplo, com o gráfico 4, obteve-se que participantes egressos afirmam em maior porcentagem que seu passado escolar influencia sua atual espiritualidade e parte significativa de ex-alunos diz o contrário.

Gráfico 4: Resposta de egressos e ex-alunos para a pergunta: “Considerando que a base antroposófica da pedagogia Waldorf propõe a união matéria e espírito, você diria que seu passado escolar influencia sua atual espiritualidade?”.



Fonte: Dados da pesquisa (base de 375 respostas).

Realizaram-se reuniões uma vez por semana, pelo período de 1h para elaboração das tarefas, discussões do processo e encaminhamentos para realização em pares ou individualmente retornando referências bibliográficas fundamentais para pesquisa a fim de inferir sobre dados obtidos.

Para as discussões em pares, o grupo se organizou de tal forma que o total de gráficos foram divididos pelo número de duplas e encaminhados para que, na reunião seguinte, as análises estivessem em processo de finalização ou já finalizadas. Isso agilizou o processo, pois se aproveitou das reuniões para mostrar e receber feedback do que fora produzido durante a semana.

Em função da pandemia, os encontros aconteceram em ambiente virtual Zoom, para o qual a IES possui assinatura institucional. As reuniões mantiveram-se no mesmo formato durante todo o percurso devido à praticidade.

Dado que a pesquisa ocorreu de forma remota, cada pesquisador contou com um notebook pessoal. Optou-se pelo Microsoft *Office Forms* para disponibilizar o questionário aos respondentes da pesquisa, pois a instituição disponibiliza o pacote *Office Home & Student*, no qual também é disponibilizado acesso ao *OneDrive*, serviço de armazenamento em nuvem utilizado pelo grupo.

A comunicação entre pesquisadores e participantes da pesquisa realizou-se via *Microsoft Outlook*, *Whatsapp* e redes sociais Instagram e *Linkedin*. Para a tabulação de dados e gráficos, usou-se *Microsoft Excel* e *Microsoft PowerPoint*. A redação do relato foi realizada em *Microsoft Word*. O *card* de divulgação do formulário foi montado com *Adobe Photoshop* e utilizou-se versão gratuita da plataforma de *design* gráfico *Canva* para compartilhamento de apresentações realizadas em congressos e demais encontros.

Como mencionado neste trabalho, alguns prazos foram remanejados mediante o processo de pesquisa. Tal foi o caso da análise dos dados do questionário, cujo período se estendeu até o final de 2022.

Resultados

A finalização da etapa quantitativa da pesquisa permitiu ao grupo a construção de um perfil de ex-aluno/egresso, que se define majoritariamente como:

[...] pessoa branca; com Ensino Médio completo; moradora do Sudeste brasileiro; com Ensino Superior; solteira; entre 21 e 25 anos [vale ressaltar a variedade de faixas etárias, abrangendo grupos acima de 50 anos]; feminina; brasileira; estudante de fa-

culdade privada; formada na área de Ciências Humanas; que habita com parentes; assalariada entre 10 e 30 salários mínimos; autodenominada egressa da pedagogia Waldorf; simpatizante dessa pedagogia a ponto de colocar seus filhos nesse modelo escolar; engajada política e socialmente; insatisfeita com a política no Brasil no contexto de 2021-2022; participante de ações sociais ainda que sem vínculo institucional; espiritualizada, mas não religiosa; crítica e apreciadora de variadas expressões artísticas (BASEIO et al., 2022a, p. 42).

Com esse resultado, filtrou-se, então, no banco de dados, indivíduos que produziram escolhas similares e diferentes a esse perfil com intuito de selecionar um corpo de quatro participantes (mais cinco reservas) para a fase qualitativa da pesquisa.

Os alunos-pesquisadores de Iniciação científica reconhecem que houve aprimoramento na divisão de tarefas em trabalho em grupo, assumindo responsabilidades e percebendo a importância dos pares de pesquisa para desenvolvimento de projetos, tal como na escrita do corpus da pesquisa e ao cumprir tarefas com os prazos acordados.

Em novembro de 2021, apresentou-se o que foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa até aquele momento, de acordo com o cronograma, no “II Congresso Internacional da Faculdade Rudolf Steiner — Na dança de roda da natureza: Meio Ambiente e Educação”. No grupo de trabalho (GT6) “Iniciação Científica: múltiplas experiências e desafios da pesquisa”, foram partilhadas experiências com o processo de pesquisa e abordaram-se pormenores dos processos das etapas de: produção do projeto de pesquisa; levantamento bibliográfico e realização do estado da arte; mapeamento de escolas Waldorf do Brasil por região; construção dos instrumentos de coleta de dados (quanti e quali) e submissão do Projeto de Pesquisa ao CEP. O questionário ainda não havia sido disponibilizado para respostas, portanto ainda não havia dados a serem exibidos.

Em abril de 2022, a apresentação ocorreu no “Simpósio Internacional do Programa de Mestrado em Ciências Humanas”, da Universidade de Santo Amaro. O grupo de trabalho que reuniu alunos de mestrado e graduação para exibir seus trabalhos de pesquisa contou com a exposição do trabalho “Egressos de escolas Waldorf no Brasil: Experiências e Desafios” para comentar o percurso realizado pelo grupo no tocante às etapas da pesquisa já mencionadas, com atenção especial para a elaboração do

questionário, na época, recém finalizado para ser disponibilizado à rede de ex-alunos.

Em setembro de 2022, para o “III Congresso internacional da FRS — 1822,1922, 2022 e o próximo centenário: liberdade, identidade e interculturalidade na construção da educação brasileira”, apresentou-se parte dos resultados obtidos por meio do questionário com dados representados em gráficos. Comentou-se a respeito da etapa quantitativa, sobre a análise estatístico-descritiva realizada pelo grupo de pesquisa em pares, tal como fora apresentado nos métodos deste relato.

Os alunos-pesquisadores reconhecem a experiência como impactante para a perspectiva de autoria e desenvolvimento de postura investigativa da pesquisa.

Discussão

O objetivo deste relato foi refletir sobre expectativas, desafios e aprendizagens da participação de graduandos de Licenciatura em Pedagogia na fase quantitativa da Pesquisa com a participação efetiva como bolsistas de IC, refletindo sobre sua própria atuação no projeto e o que lhes atravessou. Com isso, os resultados recém apresentados serão discutidos com o “Estudo Socioeconômico” realizado pelo Instituto Semesp (2020) e o trabalho de Cunha, Barbosa e Antunes-Souza (2021), “Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores”.

Discutir-se-á, pois, “[...] o enfrentamento crítico-reflexivo da experiência, especialmente centrada nas principais experiências geradoras de aprendizagem” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p.70) da Iniciação Científica em relação à/ao: acessibilidade dos discentes ao programa; concessão de bolsas de pesquisa; tempo de dedicação ao projeto; impactos da pandemia; contribuições para a formação inicial do docente; contribuições da Iniciação para o exercício da docência; assim como empecilhos, soluções e potencialidades com as quais os discentes se depararam.

Na IES em questão, 15% dos discentes estão inseridos em algum projeto IC, dos quais dois dos sete projetos correntes são financiados, todos pelo Instituto Mahle. Esse número é condizente aos dados do estudo socioeconômico realizado pelo Instituto Semesp (2020) durante o 20º Con-

gresso Nacional de Iniciação Científica (CONIC-Semesp). De acordo com a pesquisa,

[...] a maioria dos alunos não possui bolsa de estudos e/ou financiamento específico para o projeto de iniciação científica. Esse percentual é ainda maior nas instituições privadas (INSTITUTO SEMESP, 2020, p.13).

A questão relativa ao auxílio ganha relevância enquanto não se mostra um motivador para o ingresso do discente em programas de pesquisa; todavia, a pesquisa levanta que não trabalhar, nem fazer estágio, e/ou receber auxílio bolsa/financiamento para o pagamento do curso são fatores influentes na dedicação de um tempo maior ao projeto de Iniciação Científica (INSTITUTO SEMESP, 2020).

Os autores deste relato reconhecem que os projetos de Iniciação Científica não remunerados não impedem o envolvimento dos alunos, tendo em vista que colegas da mesma IES participam do programa; as participações em estágios, cursos de extensão e a dedicação às disciplinas curriculares não são impedimentos para o bom aproveitamento da Iniciação, mas consomem o tempo que poderia ser dedicado à pesquisa. Assim, não raras vezes, os alunos tiveram de realizar o projeto aos finais de semana. Percebe-se também que atividades de Iniciação Científica remuneradas colaboraram para uma postura profissional em relação à prática de pesquisa.

A bolsa concedida ao grupo pelo Instituto Mahle, dividida entre os alunos e docentes, foi aproximadamente o valor do benefício da Iniciação Científica oferecido pelo CNPq estabelecidos pelo governo federal em 2013.

No decorrer do projeto, ocorreu flutuação na carga horária despendida ao projeto devido a variações em tarefas encaminhadas. A média de carga semanal dos alunos de Iniciação foi aproximadamente de três a cinco horas, tal como fora constatado no estudo do Instituto Semesp (2020): “a maioria dos alunos se dedica em torno de três a cinco horas semanais” (INSTITUTO SEMESP, 2020, p.17).

O estudo investigou também os impactos da pandemia da Covid-19 no andamento de projetos IC e inferiu que não foram afetados ou, se foram, a IES ofereceu suporte a 74,3% dos alunos-pesquisadores da rede privada e 70,8% da rede pública (INSTITUTO SEMESP, 2020). Como apresentado na metodologia deste relato, o projeto foi executado duran-

te a pandemia, fato que não impediu a realização de reuniões semanais; contudo, acredita-se que a calamidade possa ter prejudicado a coleta de dados.

Assim, é apresentado pelo Instituto Semesp como parte das considerações finais do Estudo Socioeconômico (2020):

O contato mais próximo do aluno com o projeto, com os docentes e com a instituição de ensino eleva a possibilidade de melhor desempenho universitário, ampliando a possibilidade de interesse em continuar os estudos em um curso de pós-graduação como mestrado, por exemplo (INSTITUTO SEMESP, 2020, p.31).

A presente reflexão conduz à constatação dos aspectos dispostos no estado do conhecimento realizado por Cunha, Barbosa e Antunes-Souza (2021). Dentre as contribuições coletadas para o *percurso acadêmico* dos discentes, foram introduzidos métodos científicos ao seu conhecimento, assim como aprimoradas as práticas de leitura, interpretação, análise de dados e escrita. A identificação com a postura investigativa foi fomentada pelo prazer em pesquisar, pela postura crítica frente ao senso comum e por intercâmbios com atores de sua área do conhecimento. Constata-se que esses fatores refletem significativamente no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aproveitamento do curso como um todo.

Reconhecem-se os benefícios da pesquisa acadêmica no processo de *formação profissional*, também em diálogo com o artigo de Cunha, Barbosa e Antunes-Souza (2021), tais como: o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo; a relação entre teoria e prática; a atividade docente como espaço de produção de saberes; a metodologia científica como abordagem didática; a compreensão de que o trabalho gerido e organizado coletivamente é fundamental, assim como a formação continuada.

*

Durante o processo de pesquisa, o grupo deparou-se com dificuldades, algumas previstas; outras não. Foi desafiadora a construção do questionário que contemplasse os quatro eixos propostos e que possibilitasse a expressão da dimensão subjetiva, a contextualização sociodemográfica e que, ao mesmo tempo, permanecesse acessível e dinâmica.

No princípio, almejava-se abranger egressos de escolas Waldorf

em território nacional; contudo, dentre os participantes da pesquisa, observou-se que 79% frequentaram uma escola Waldorf na região Sudeste, enquanto apenas 15%, 5% e 1% estudaram no Sul, Centro Oeste e Norte respectivamente. Não foi possível investigar o atravessamento da pedagogia Waldorf em contextos demográficos variados, pois o contato próximo dos envolvidos da pesquisa era de pessoas de São Paulo, SP, e obteve-se como retorno das instituições a inviabilidade em se contatar redes de ex-alunos para possível coleta de dados, o que poderia incorrer na transgressão da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Houve, ademais, necessidade de ajuste das perspectivas dos pesquisadores sobre os objetivos da pesquisa durante a análise gráfica, pois o relatório sugere que o

[...] objetivo geral é conhecer a visão de mundo de egressos/ex-alunos das Escolas Waldorf no Brasil, a fim de analisar os impactos da pedagogia Waldorf em suas escolhas de vida. Nesta etapa quantitativa da pesquisa, os objetivos específicos são: mapear dados demográficos dos egressos/ex-alunos Waldorf; conhecer caminhos profissionais, éticos, políticos, religiosos por eles traçados; compreender conceito de egresso no contexto educacional (BASEIO et al., 2022a, p. 8).

A dificuldade surgiu de análises descritivas as quais se dispersavam para além do objetivo geral e específicos. Ao invés de se ter como foco o mapeamento das respostas de ex-alunos e egressos como um só corpo, diferentemente do proposto pelos objetivos, iniciou-se um movimento de separação entre ambos a fim de identificar quais questões apresentavam maior tendência em sua enunciação com o epíteto, procurando disparidade entre eles e considerando relevantes mínimas variações na frequência relativa (%) entre suas respostas. Esse conflito se deu pelas representações gráficas não serem condizentes com o objetivo da pesquisa, citado acima. Enquanto seriam necessárias apenas representações de setores ou barras, insistiu-se em utilizar de barras cruzadas.

Outra dificuldade concerne à formatação das figuras, tabelas e gráficos no documento *Word*. Como o relatório conteve mais de 50 imagens, tempo em demasia foi despendido para ajuste do espaçamento entre texto, legendas e títulos. Ao editar o documento, qualquer alteração formatava o arquivo e as imagens desapareciam com frequência. O tamanho

atingira os 7.000 KB e a velocidade baixa de rolamento da tela dificultou a navegação, com eventuais travamentos do sistema.

*

Para a fase quantitativa, compreendeu-se que essa pesquisa conseguiu abrangência nacional, pois representantes de outras regiões além do Sudeste participaram; todavia, para a fase qualitativa, foram selecionados três do Sudeste e um do Sul; não obstante, o participante que respondeu “Sul” também estudara no Sudeste, o que seria apenas contemplado em entrevista na fase qualitativa. Então, no *corpus* de participantes selecionado,s constam apenas egressos e ex-alunos desta região. Consentiu-se isso, pois as pessoas selecionadas haviam mostrado maior diversidade em outras áreas relevantes ao estudo, diversidade essa que não se encontrou num *corpus* formado por pessoas de diferentes regiões.

Uma vez que se havia compreendido o objetivo da pesquisa, optou-se por não incluir todos os gráficos gerados no documento final, utilizando-se apenas dos setores e barras. Dispôs-se de barras cruzadas apenas quando se revelou disparidade entre respostas de egressos e ex-alunos.

Perante a questão da desformatação e da insalubridade do documento, copiaram-se todas as imagens para um arquivo *PowerPoint*, organizando-as em ordem, com legenda em cada *slide* e foram deletadas imagens remanescentes no documento *Word*, aumentando a velocidade do sistema.

Mostrou-se potencialidade do processo, o fato de, no início, o grupo ter promovido reflexões a respeito do que é realizar pesquisa científica, quais os caminhos, possibilidades e o motivo de ser necessário um percurso diferenciado.

Levando em consideração desafios e contornos realizados, configuraram-se como potencialidades do processo o envio do questionário para um grupo grande de ex-alunos a partir do contato direto com uma de suas integrantes, também membro da IES. É um grupo homogêneo em relação a todos terem estudado em escola Waldorf, mas heterogêneo em relação às escolhas de vida e opções políticas, o que se verificou por meio da coleta de dados na entrevista narrativa, na abordagem qualitativa da pesquisa.

Ainda no que se refere à coleta de dados, para além deste grupo, mostrou-se uma potencialidade o envio do formulário para tutores de tur-

ma, os quais os encaminharam para seus ex-alunos. Assim, o contraste que não se obteve com a localidade tornou-se possível com a faixa etária dos respondentes da pesquisa.

Aprendizados no âmbito da pesquisa se configuram também como potencialidades da Iniciação Científica, dentre os quais: tudo o que se for realizar metodologicamente precisa de embasamento teórico, desde a construção de gráficos, tal como outros processos metodológicos da pesquisa, para sua validação científica.

As representações gráficas servem para simplificar informações e torná-las acessíveis. A consulta prévia de autores para o trabalho de representação gráfica teria economizado tempo individual e coletivo. Leva-se como aprendizado que, a partir do momento em que um grupo não entender um gráfico e for necessária sua explicação, tal fato pode indicar a incongruência entre o gráfico e sua função.

Mostrou-se de suma importância registrar datas em todos os documentos e guardar versões antigas, pois foram valiosas para consultas.

Mostrou também potencialidade do trabalho em projetos ceder ideias, pois sugestões apresentadas por outros integrantes podem contribuir melhor para o projeto. A boa relação entre os pesquisadores permite aos indivíduos críticas mais diretas, a fim de construir uma pesquisa mais eficiente. Essas configuram-se posturas condizentes a “um processo contínuo de problematizar o cotidiano; questionar as formas como o conhecimento e a prática são construídos, avaliados e empregados; desafiar as próprias suposições [...]” (CUNHA; BARBOSA; ANTUNES-SOUZA, p.1352).

Tal como aponta o “Estudo Socioeconômico” do Instituto Semesp (2020, p.23), a Iniciação Científica é potencializada enquanto as IES possibilitam “[...] qualidade do ensino, o incentivo à pesquisa, um corpo docente bem preparado e atencioso, suporte ágil e apoio de excelência ao aluno, ótima comunicação de docentes e orientadores”, tal como foi vivenciado pelos autores deste relato.

Considerações Finais

Acredita-se que o intuito deste relato de experiência foi alcançado, pois, como objetivo, almejou-se refletir sobre expectativas, desafios e aprendizagens da participação na fase quantitativa da pesquisa de Iniciação Científica de uma IES privada da zona sul de São Paulo.

Ao longo deste documento, a paisagem externa fora descrita, assim como a paisagem interna, de si dos próprio fora contemplada nos resultados e discussão, ao se construir uma trama de significados para as aprendizagens do processo de maneira informativa, crítica e dialógica.

Para além do que fora realizado no escopo da fase quantitativa da pesquisa “Egressos de escolas Waldorf no Brasil: experiências e narrativas”, quanto à abrangência da pesquisa, o grupo poderia ter telefonado para diversas escolas Waldorf do país e lhes enviado um link redirecionando ao questionário a ser enviado em grupos de *Whatsapp* de avisos aos docentes e solicitar seu envio para ex-alunos com o quais mantivessem contato.

Acredita-se que, se um novo questionário fosse criado, poder-se-ia deixar a idade das pessoas escritas por elas em forma numérica, a fim de que a questão fosse uma variável quantitativa discreta, pois seria possível identificar a média, mediana e desvio-padrão da idade do participantes da pesquisa.

Outra sugestão seria utilizar questões em Escala Likert, metodologia psicométrica de análise de dados, a fim de chegar a um índice de pertencimento à escola Waldorf e o cruzamento disso com a variável “Egresso/ex-aluno” para verificar se os participantes da pesquisa marcaram essas classes de acordo com as expectativas do grupo pesquisador do que significam esses termos artificialmente utilizados na pesquisa. Com Escala Likert, seria possível selecionar participantes com níveis alto, médio e baixo de pertencimento à escola Waldorf, assim como *outliers* (pontos fora da curva), embora se deveria cuidar para que não se tornassem o centro da análise, principalmente porque a pesquisa poderia se tornar mecanicista em demasia e fugir ao escopo da organicidade científica sugerida por Goethe (STEINER, 1984).

Com a entrega do Relatório de Pesquisa (Fase 1: Pesquisa Quantitativa) ao Instituto Mahle e a conclusão deste relato, a atenção se volta à fase qualitativa. O grupo já realizou entrevistas com os quatro participantes, assim como as transcreveu, seguindo a metodologia da História Oral (MEIHY, 2005). O projeto encontra-se atualmente em fase de análise comparativa a partir da metodologia Narrativa de Vida (BERTAUX, 2010).

Referências

ANDERSON, David R. et al. *Estatística aplicada à administração e economia*. Tradução Solange A. Visconte. São Paulo, SP: Cengage, 2019. 544 p.

BASEIO, Maria A. F.; RITO, Marcelo; SILVA, Lourdes A. P.; EL BACHA, Bianca J.; RINGEL, Cynthia M. S.; SAKAMOTO, Nathan Z. *Egressos de escolas Waldorf no Brasil: experiências e narrativas*. Relatório de pesquisa (Fase 1: pesquisa quantitativa). São Paulo: Faculdade Rudolf Steiner, 2022a.

BASEIO, Maria A. F.; RITO, Marcelo; SILVA, Lourdes A. P.; EL BACHA, Bianca J.; RINGEL, Cynthia M. S.; SAKAMOTO, Nathan Z. *Egressos de escolas Waldorf no Brasil: experiências e narrativas*. Questionário. São Paulo: Faculdade Rudolf Steiner, 2022b. Disponível em: < <https://bit.ly/3MjHkZn> >. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BASEIO, Maria A. F.; RITO, Marcelo; SILVA, Lourdes A. P.; EL BACHA, Bianca J.; RINGEL, Cynthia M. S.; SAKAMOTO, Nathan Z. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP. São Paulo: Faculdade Rudolf Steiner, 2022c. Disponível em: < <https://bit.ly/3lqkmys> >. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide Alvez Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Editora Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/1mTMIS3>> Acesso em: 20 de maio de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Governo Federal anuncia reajuste de bolsas do CNPq e da CAPES. Brasília: 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/3MK2UaL>> Acesso em: 20 de maio de 2023.

CUNHA, Renata C. O. B.; BARBOZA, Andreza; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1350-1371, jul.-set. 2021.

FEWB. *Fundamentos da Pedagogia Waldorf*. Disponível em: <<https://www.fewb.org.br/pw.html>>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

GOETHEANUM. Rudolf Steiner. Disponível em: <<https://goetheanum.ch/en/rudolf-steiner>>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

INSTITUTO SEMESP. Estudo socioeconômico: inscritos no 20º Congresso Nacional de Iniciação Científica. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3WL3MG6>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

MEIHY, José C. S. B. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MUSSI, Ricardo F. de; FLORES, Fábio F.; ALMEIDA, Claudio B. de. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento. *Revista práxis educacional*. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. v. 17, n. 48, p.60-67, out-dez.

STEINER, Rudolf. *A obra científica de Goethe*. Tradução de Rudolf Lanz. 1.ed. São Paulo: Antroposófica, 1984.