

ainda falta diagramar a folha de rosto

ANA PAOLA ZEMINIAN * GABRIELA MORAES
PAULA LEVY * PAULA TOSCHI DASSIE
REGINA GIACHETTA * ROSEMEIRE LAVIANO
TALITA MELONE * TELMA BENEDICTO
VANDA ELISA DE FARIAS RAULINO

CUIDAR, CULTIVAR, FLORESCER

100 Anos do Jardim de Infância Waldorf

*Edição comemorativa com vozes de educadoras e a tradução
inédita do livro:*

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

o Jardim de Infância Waldorf,
de
ELIZABETH VON GRUNELIUS

Organizado por:

Maria Aparecida Pagenotto, Paula Levy e Vanda Elisa de Farias Raulino

FEWB
Seção pedagógica

2026

Título do livro: Elisabeth von Grunelius – das origins do Jardim de Infância Waldorf às perspectivas de futuro

Organizado por: Maria Aparecida Pagenotto, Paula Levy e Vanda Elisa de Farias Raulino

Autoras: Gabriela Moraes, Elisabeth von Grunelius, Ana Paola Zeminian, Paula Levy, Paula Toschi Dassie, Regina Giachetta, Rosemeire Laviano, Talita Melone, Telma Benedicto, Vanda Elisa de Farias Raulino

Detentor de copyright: Copyright ©2026 FEWB. Todos os direitos reservados.

Capa, projeto gráfico, ilustrações e fotografia da capa: Paula Toschi Dassie

Revisão: Marcella Ravena Pinheiro

Apoio: SAGST

Parceria da Seção Pedagógica

Título do original da Grunelius: *Erziehung in früher Kindesalter: der Waldorf-Kindergarten*

Título traduzido: *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*

Título original:

ISBN:

Detentor de copyright: ©1980 Novalis Verlag AG, Schaffhausen. 5. ed. 1984.

Tradução: Paula Toschi Dassie

Reserva de direitos de publicação:

Todos os direitos reservados à Federação das Escolas Waldorf no Brasil
Rua São Benedito, 1917 – Alto da Boa Vista CEP 04735-004 SÃO PAULO/SP

ISBN (PCTD)

CIP (PCTD)



Prefácio



*E*ste livro é um dos presentes oferecidos ao Movimento dos Jardins de Infância Waldorf no Brasil, celebrando os 100 anos do Primeiro Jardim de Infância (1926 – 2026). Movimento que dia a dia, mês a mês, ano a ano, dedica-se plenamente à infância; que se faz, se constrói em todos os cantos do mundo e em nosso país. Para ele queremos convergir nossos olhares e intenções.

O local escolhido para o nascimento da primeira escola¹ recebe, sete anos depois, a primeira sala de Jardim de Infância. Foi também nesse espaço que Rudolf Steiner falou pela primeira vez a futuros professores e professoras sobre a arte de educar a partir da observação do ser humano, considerando sua vida pré-natal, sua vida terrena e sua vida pós-morte. Ser humano constituído de passado, presente e futuro.

Waldorf e Rudolf Steiner são os nomes herdados das origens local e paterna, respectivamente pelo Movimento que passou a ser conhecido como o Movimento educacional independente que mais cresce no mundo. Mas vamos buscar a sua essência capaz de ampliar espaços e se perpetuar nos tempos nos ciclos de conferências pedagógicas proferidas por Rudolf Steiner desde o primeiro ano (1919) até o último (1924).

Na sua primeira conferência, em 2 de agosto de 1919, Rudolf Steiner chama nossa atenção para o fato *de não estarmos atuando simplesmente como pessoas que vivem aqui, no corpo*

1. Stuttgart, 1919.

físico. Ele amplia este espaço de atuação para a dimensão suprafísica, espiritual: para a *relação com os poderes espirituais* ao cumprirmos com nossa missão de educar. Conscientiza-nos também sobre as sempre novas tarefas exigidas à humanidade no transcurso dos tempos e, com isso, a necessidade de desenvolver, para cada época, uma educação distinta da época anterior. No cerne desta conferência está um ritual, *um ato solene da ordem universal*.²

Como chegamos aos nossos novos tempos, ao século XXI? Tempos de crises climáticas e questões sociais? Tempos de corridas de tecnologias de ponta, de Inteligência Artificial, de excesso de informações e das redes sociais? Espanta-se com a sensação de que o tempo vem passando mais depressa; que já não se tem mais tempo para nada! Há uma necessidade ansiosa de acelerar, de fazer uma coisa após a outra – ou sobreposta à outra. E o que se faz mais é o superficial, o imediato, o pronto. Que tempos são estes para as infâncias vividas dentro de uma rotina voraz, mecanicista dependente da produtividade que engoliu a organicidade da vida e seus ritmos? São tempos que aceleram suas conquistas preparando-as, para o futuro, antecipando-as para o mercado de trabalho. Tempos que as colocam em ambientes impeditivos para suas descobertas e movimentações livres.

A proposta das Escolas e Jardins Waldorf chega aos nossos dias, se não como a maior, como uma das maiores, que defende incondicionalmente o período da primeira infância, ou seja, o tempo de amadurecer brincando. Os ritmos, as repetições e os rituais fazem parte da sua prática pedagógica. Ritmos são aliados essenciais ao cultivo, ao crescimento e manutenção da vida da Natureza, da infância e de todo o desenvolvimento humano. E os rituais são marcos, festas, que confirmam através dos tempos a origem, a continuidade

2. STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação I*. São Paulo: Antroposófica, 1988, p. 19.





da existência e da atuação de um ser, de um ente divino, de um grupo de pessoas, de um movimento. É a pausa para não esquecer; lembrar sempre, de novo e de novo do passado e ofertar novas e abundantes forças de vida para o futuro.

Nos Jardins Waldorf, em dias de aniversário, a criança é colocada no centro do dia e ocupa os lugares especiais à mesa, nas rodas. Para a aniversariante convergem todas as intenções: músicas, dádivas, brincadeiras, enfeites e uma história que lembrará a sua origem divina, a sua chegada à vida e os passos dados até aquela idade. Aniversários marcam o fechamento de um ciclo de vida e início de outro.

O que vamos encontrar nesta edição dos 100 Anos é a roda de aniversário que coloca Elizabeth von Grunelius em seu centro, coroando-a e reverenciando-a como a mulher, a mãe, a *Professora Primordial dos Jardins de Infância Waldorf*. De mãos dadas, Maria Aparecida Pagenotto, Paula Levy e Vanda Elisa de Farias Raulino – organizadoras do livro – convidam várias Jardineiras brasileiras à roda, passam toadas uma à outra contando, cantando as venturas do grande ciclo de vida dos Jardins Waldorf. Rememoram a sua origem e, principalmente, a desvendam – pois quão pouco sabemos dos rituais que há 100 anos foram feitos, clamando por seu nascimento e para os seus primeiros passos? Elas nos mostrarão o quanto o Movimento dos Jardins Waldorf se desenvolveu, buscando sua individuação, expandindo-se para a diversidade do mundo, e como foi seu pioneirismo e sua expansão em nosso país. Vamos poder olhar para o grande marco em seus 70 anos de Brasil: a criação da Rede de Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf.

Como um Movimento Pedagógico, predestinado em berço a uma longevidade de outros tantos séculos, não faltarão as perguntas sobre seus passos futuros e os ritos necessários para seu fortalecimento na travessia do longo ciclo já vivido para o novo que se abre.

Mas é ela, a mestra, que está no centro da roda que nos remeterá à essência do nosso trabalho junto às crianças pequenas em nossos Jardins e Maternais. Com sua melodia tão pura, como a sair da alma de uma criança que acaba de nascer, ela nos lembrará da orientação recebida de Rudolf Steiner: *meditar e trabalhar a partir da imitação*; ser exemplo para as crianças imitarem...

A todas e todos que trabalham com a Educação Infantil Waldorf deixo o convite para entrarem nesta roda, ampliando, presentificando, eternizando com suas perguntas a persistente busca por renovação a partir da essência.

A roda é forma que entrelaça o passado, o presente e o futuro; é vivência de encontros, trocas, do espaço *entre*; é símbolo, na Terra, do círculo de poderes celestes, que nos auxiliam. Que rode a roda, que todos e todas se reúnam para fazer chegar às famílias, ao mundo, a consciência do grande valor desta arte de cuidar e educar na infância.

Rosa Fantini





Apresentação



Pois somente o novo que cuidar de suas raízes no que é venerável é que conseguirá subsistir no mundo. Talvez a tragédia e a profunda pobreza de nossa época resultem do fato de se dizer constantemente que é preciso ter isto ou aquilo novo, e que tão poucas pessoas estejam dispostas a plasmar esse novo, com respeito, a partir do antigo.¹

Rudolf Steiner

A benção², mãe...

*E*ste livro é uma forma de pedir a bênção... Hábito em desuso no mundo acelerado e caótico no qual vivemos. Quem ainda pede a benção a seus pais, seus mais velhos, àqueles que vieram antes, prepararam a terra e plantaram a semente que hoje é nossa colheita? Quem?

Olhar para trás. Saudar nossos ancestrais. Saber que somos a continuidade de uma corrente que vem de longe. Ter nossos antepassados conosco, como guardiães que abençoam nosso caminho.

O Movimento de Jardins de Infância Waldorf cresce ininterruptamente no Brasil. O ambiente encantador, suave e caseiro de um Jardim de Infância Waldorf, onde a criança pode ser criança, cativa e enternece quem o vê: “parece a casa da minha avó!”, dizem alguns.

1. STEINER, Rudolf. *Fundamentos da arte de educar*. São Paulo: FEWB, 2015.

2. Optamos por grafar a forma *bença*, que é uma abreviação da palavra *bênção*. A palavra *bença*, mais informal e coloquial, é muito popular no Brasil. (N.A.)

E, ao mesmo tempo, quando começamos a estudar a Pedagogia Waldorf, observamos que seu precursor, Rudolf Steiner, pouco disse a respeito da Educação Infantil – apesar de muito ter dito sobre a tônica única dos sete primeiros anos de vida do ser humano.

A imagem da criança pequena foi delineada, oferecendo ampla possibilidade de compreensão acerca desse período da biografia humana. Porém, ao contrário do que ocorreu em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a compreensão antropológica não gerou uma metodologia ou didática dela decorrentes enquanto Rudolf Steiner ainda vivia.

De onde veio o Jardim de Infância Waldorf? Será que você já parou para conviver com essa pergunta?

Quando a primeira Escola Waldorf começou em Stuttgart, em 1919, nela não havia um Jardim de Infância. Quem foi, então, que o criou? Em que circunstâncias? Assim como a própria Escola Waldorf, o Movimento pedagógico voltado à primeira infância também nasceu em meio a desafios e imensas dificuldades... Porém, seu parto foi bem mais longo, já que a primeira e enorme dificuldade a ser superada foi o limiar de consciência acerca de sua importância. O reconhecimento da necessidade do trabalho de Jardim de Infância foi ocorrendo lentamente.

Por isso, perguntas como essas que estamos trazendo aqui nos conduzem a uma centralidade reflexiva: conhecer a origem de algo nos aproxima de sua essência. Somos herdeiros que desconhecem seus antepassados. Quem criou o legado metodológico do Jardim de Infância Waldorf, já que sabemos que não foi Steiner?

Muito devemos a uma moça delicada, chamada Elisabeth von Grunelius. Ela conviveu com Rudolf Steiner, participou da construção do primeiro Goetheanum e se vinculou fortemente ao estudo da Antroposofia. Foi a Jardineira-pioneira na escola de Stuttgart e, no meu entender, criou um estilo de *Kindergarten* Waldorf ancorado naquilo que podemos





chamar de observação fenomenológica da natureza infantil. Isso fica claro quando lemos o seu livro: ela era uma exímia observadora.

Mas ela não foi a única pioneira. Houve outras pessoas que desbravaram os primórdios da linha pedagógica Waldorf voltada à Educação Infantil. Houve, portanto, diversos legados – inclusive alguns controversos...

Obviamente, há muitas formas de se contar uma mesma história. Nossa proposta, neste livro, é a de nos aproximarmos de Elisabeth e da essência de seu Jardim de Infância. Outras histórias podem – e devem – ser contadas. O espaço permanece aberto para que outras peças desse quebra-cabeças histórico sejam apresentadas e encaixadas. Só assim teremos a possibilidade de uma visão profunda acerca de nossa identidade.

No Movimento antroposófico, as perguntas endereçadas a Rudolf Steiner sempre tiveram um papel especial. Eram as perguntas que possibilitavam que novos âmbitos do conhecimento espiritual fossem abordados e que novas práticas de atuação no mundo pudessem nascer e amadurecer. Assim foi com a própria Pedagogia Waldorf. As perguntas indicavam que o solo estava fertilizado para uma nova e específica semente. Porém, em relação ao nascimento do Jardim de Infância Waldorf ocorreu o contrário.

A pergunta veio dele, em 1919. E não encontrou solo propício. Ele repetiu a pergunta em 1920. Foi ele quem procurou a jovem Elisabeth e perguntou se ela poderia implantar um Jardim de Infância na Escola Waldorf Livre, em Stuttgart. Ela disse que não se sentia pronta e segura. Ele insistiu. Reconsiderando – talvez por perceber que nós nunca estaremos prontos e seguros para as grandes tarefas, uma vez que somos humanamente incompletos –, ela respondeu: “Se o senhor me apoiar, eu consigo.”

Consideramos essa frase o *turning point* do Movimento de Jardim de Infância Waldorf, que tem uma longa gesta-

ção, prenúncios, tentativas, espera. Muita espera. Foi preciso esperar exatamente um setênio até que o Jardim de Infância nascesse junto à escola, após Steiner repetir anualmente sua pergunta quanto à possibilidade de abertura...

O Jardim só nasceu oficialmente no outono de 1926, quando Steiner já falecera. Foi a última semente diretamente espargida por ele, com nascimento tardio. Elisabeth, apesar da insegurança, seguiu à frente desse trabalho com tenacidade. E transformou a insegurança em instrumento de navegação. Ela precisava comprovar empiricamente aquilo que aprendera com Steiner nas palestras sobre o primeiro setênio³. Tornou-se uma educadora ativa, que construiu sua prática pedagógica a partir da mais profunda e minuciosa observação da criança.

Esse é o início de uma história fascinante, que percorreu 100 anos e que ainda tem potência para prosseguir em direção ao futuro carregando o propósito renovado de proteção das infâncias.

Por isso, neste ano, 2026, para celebrar o centenário do Movimento pedagógico da Educação Infantil Waldorf, trazemos às leitoras e leitores do Brasil um pouco dessa História que não pode se perder.

Em 1950, após muita insistência, Grunelius registrou aquilo que se tornou alicerce do seu trabalho pedagógico. Ela lançou seu primeiro e único livro, simples, singelo e ao mesmo tempo essencial, que continha suas reflexões e sua prática pedagógica, relativas à educação na primeira infância.

No entanto, alguns elementos da prática desenvolvida por Grunelius já não refletem exatamente o trabalho que hoje encontramos nos Jardins Waldorf. Há diferenças

3. Rudolf Steiner aborda a biografia humana a partir de ciclos de sete anos e das características centrais de cada ciclo. Tais características podem ser concretamente observadas, e apontam para um princípio de desenvolvimento predominante no período em questão. O primeiro setênio corresponde ao ciclo do nascimento aos sete anos de idade.





que irão instigar o leitor. O que mudou e o que permanece? Esta é a pergunta central que nos revela a essência do Jardim de Infância Waldorf. E nos dá a chave identitária, o pertencimento.

Ler Grunelius hoje exige que o leitor vá além da camada imediata e superficial, na qual ela descreve uma ou outra atividade. Provocativamente, podemos dizer que só leu Grunelius verdadeiramente aquele que foi capaz de adentrar um território subterrâneo, onde pulsa o impulso mais genuíno do Jardim de Infância Waldorf. O que nos aproxima, ainda que façamos atividades diferentes? O que nos une na diversidade? O que nos faz outros, e também os mesmos que, 100 anos depois, zelam pelo mesmo impulso pedagógico?

Portanto, são as perguntas extremamente contemporâneas que vão iluminando esse texto empoeirado que, tristemente, quase caiu em esquecimento por parte dos nossos Jardins Waldorf...

Assopre a poeira e reencontre o brilho que ele contém e que o torna tão importante na dimensão histórica dos Jardins Waldorf: a partir dele, podemos contemplar um Movimento que é vivo, que sofre modificações com o tempo, que engendra metamorfoses. Ele é o marco zero de um impulso que deu a volta ao mundo, e que chegou ao Brasil em 1956, quando a Escola Waldorf Rudolf Steiner foi fundada no bairro de Higienópolis, em São Paulo, já com o Jardim de Infância. Foi nesse momento que uma jovem professora – Christa Glass – ingressou nessa instituição como auxiliar do Jardim de Infância. A partir daí, sua vida e a vida do Jardim de Infância Waldorf brasileiro se fundiram. Ela foi a pessoa que amparou o nascimento de muitas iniciativas pelo Brasil afora. Cuidou da substância antroposófica que sustenta esse trabalho em uma época em que a Pedagogia Waldorf era quase um segredo em nosso país. Christa foi exímia Jardineira Waldorf, traduziu inúmeras obras de Steiner, coordenou grupos de estudos, ouviu, observou, aconselhou amorosamente. Foi

ela quem, no princípio da década de 1990, criou as Regionais de Jardins de Infância, que até hoje permanecem como forte recurso geopolítico de articulação do nosso Movimento.

Quem fomos, quem somos e quem seremos... Só caminharemos para o futuro se formos capazes de nos rever a partir de nossa biografia.

No Capítulo 1 apresentamos a História do nascimento do Jardim de Infância Waldorf, na década de 20 do século XX, na Alemanha.

No Capítulo 2 trazemos o livro de Elisabeth von Grunelius, pela primeira vez traduzido para a língua portuguesa, enquanto preciosidade histórica.

A chegada do Movimento de Educação Infantil Waldorf no Brasil, na década de 50 do século XX, e os fluxos de expansão nas décadas subsequentes para as cinco regiões de nosso país são abordados no Capítulo 3.

No Capítulo 4 é apresentada a luta das iniciativas sociais brasileiras inspiradas no Movimento do Jardim de Infância Waldorf – trabalho árduo e extremamente necessário em nosso país.

Trazemos uma visão de futuro no Capítulo 5, a partir da confirmação e ressignificação da missão e do propósito de nosso Movimento pedagógico: quais são nossos sonhos possíveis? Onde está a nossa força? Como reafirmamos nossa tarefa perante a complexidade do mundo contemporâneo? Compartilhamos com a leitora e com o leitor a análise, talvez poética, dos rumos que nos aguardam, e que exigirão que sejamos plurais e abarcantes.

Finalmente, trazemos no Capítulo 6 um artigo de experientes Jardineiras Waldorf que, em diálogo com o livro de Grunelius, resgatam a importância dos gestos rítmicos no desenvolvimento das crianças nos sete primeiros anos de vida.

Desejamos uma boa leitura, que neste caso específico, precisa, necessariamente, ser feita com amor.

Paula Levy





Sumário



Capítulo 1

A FUNDAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF EM
STUTTGART, EM 1926
por Paula Levy.....

Capítulo 2

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O JARDIM DE INFÂNCIA
WALDORF
por Elisabeth von Grunelius, tradução de Paula Toschi

INTRODUÇÃO.....
OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
JARDIM DE INFÂNCIA.....
A GESTÃO DE UM JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF.....
O CUIDADO COM A CRIANÇA EM CASA.....
CITAÇÕES DE PALESTRAS E ESCRITOS DE RUDOLF STEINER
SOBRE A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS.....
PROJETO E INSTALAÇÃO DE UM JARDIM DE INFÂNCIA.....
OBSERVAÇÕES FINAIS.....
POSFÁCIO DA EDIÇÃO DE 1964.....

Capítulo 3

GESTOS RÍTMICOS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
NOS SETE PRIMEIROS ANOS DE VIDA.
por Rosemeire Laviano e Regina Giachetta

Capítulo 4

A CHEGADA DA PEDAGOGIA WALDORF AO BRASIL:
OS PRIMEIROS JARDINS DE INFÂNCIA E AS PRIMEIRAS
JARDINEIRAS – ENTREVISTA COM CHRISTA GLASS
por Ana Paola Zeminian, Paula Levy e Paula Toschi

Capítulo 5

NAVEGANDO EM MUITOS BRASIS
*por Gabriela Moraes, Talita Melone, Telma Benedicto, Vanda
Elisa de Farias Raulino – Rede de Escolas Sociais*

Capítulo 6

QUAL O LUGAR DO FUTURO NOS NOSSOS JARDINS?
por Vanda Elisa de Farias Raulino

Sobre as autoras

Créditos





Capítulo 1

A FUNDAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF
EM STUTTGART, 1926



Quando não sabemos quem fomos, não sabemos quem somos, portanto, não sabemos para onde estamos indo... Muitas vezes, quando nos esquecemos para onde estamos indo, devemos voltar de onde começamos.

*Sotigui Kouyaté
Griô Mestre da Tradição Oral Burkinafasso*

OS PRIMÓRDIOS E A CONCEPÇÃO:
A PERGUNTA DE RUDOLF STEINER

O nascimento do Jardim de Infância Waldorf, na década de 20 do século passado, foi surpreendente: ele não resultou de resoluções claras e de planejamento. Não resultou de tomadas de decisão realmente sólidas e de uma gestação onde algo germinal foi se fortalecendo e se desenvolvendo até atingir a maturação, que lhe permitiu adentrar este mundo e aqui estar. Pelo contrário, foi o elemento faltante que impulsionou um nascimento inusitado e, por isso mesmo, resiliente: falta de recursos econômicos, falta de espaço, falta de prioridade, falta de metodologia, falta de exigência legal e, principalmente, falta de compreensão acerca da sua real importância. Não foi um transbordamento, mas uma carência.

E, apesar de tantos elementos faltantes, o Jardim de Infância Waldorf irrompeu, abriu seu caminho junto à humanidade e se conectou com um horizonte amplo e vital.

Havia uma comporta impedindo seu nascimento, que foi mantida fechada por inúmeros motivos justos e racionais como os descritos acima. Mas isso só fez com que as águas desse Movimento se avolumassem e ganhassem força...

É com essa moldura de impedimentos que somos levados a pensar que o Jardim de Infância Waldorf nasceu porque tinha necessidade imperiosa de nascer. Nasceu de um gotejamento modesto e quase racionado junto a uma rachadura na comporta para ir se tornando caudaloso no decurso do tempo: hoje, ninguém segura a correnteza de suas águas e de seu propósito.

Foi assim que esse nascimento ocupou frestas inusitadas. Não foi cultivado em canteiros regulares. Nosso Jardim foi o mato que nasceu no quintal da Escola Waldorf, sem ser, de fato, semeado. Nasceu da teimosia – ou, melhor dizendo, da extrema força de consciência – de um senhor chamado Rudolf Steiner... Ele queria um Jardim de Infância. Talvez porque apenas ele tinha clareza da importância desse impulso educacional para a primeira infância, enquanto os demais participantes da Escola Waldorf Livre de Stuttgart¹ não abraçavam esse projeto.

Vamos contar essa história aqui, ainda que os registros historiográficos sejam poucos e precários, reforçando esta contradição: quando o Jardim de Infância Waldorf nasceu – trazendo ao mundo um importante e decisivo trabalho de educação voltada à primeira infância – houve poucos testemunhos. Naquele momento, parece que pouca gente percebeu que algo grandioso estava nascendo...

1. Primeira Escola Waldorf, fundada em 1919, na cidade de Stuttgart. (N.A.)





O alerta de que houve poucos registros é necessário. A história que aqui será contada é apenas uma narrativa possível. Pode ser que outras pesquisas lancem luz a novos detalhes, meandros e acontecimentos que ficaram envoltos em névoa e submergiram no esquecimento.

Há um importante artigo de Susan Howard², Jardineira Waldorf norte-americana, que narra o nascimento do Jardim de Infância Waldorf em Stuttgart. Ela menciona que, já em 1919, Rudolf Steiner queria muito um Jardim de Infância. Ele, zeloso dessa necessidade, pergunta aos professores se seria possível implantá-lo já na fundação da escola. Recebeu uma resposta negativa, pois não havia espaço disponível, nem recursos financeiros. Além disso, investir em um Jardim deve ter sido considerado um esforço secundário...

Howard prossegue apontando que novamente, em 1920, Steiner repetiu a pergunta sobre a abertura de um Jardim de Infância, salientando que seria muito bom tê-lo para que as crianças pudessem ser recebidas com menos idade. Ele defendia que o trabalho no Ensino Fundamental seria mais fácil se as crianças recebessem, primeiramente, tal impulso. Porém, mais uma vez, os professores da Escola Waldorf Livre disseram não possuir condições para isso.

Na primavera de 1920, mudanças na legislação de ensino estabeleceram que o ano escolar passaria a ter início em setembro, ao invés de se iniciar na Páscoa. Isso gerou uma questão prática imediata: as crianças que ingressariam no primeiro ano deveriam esperar até setembro para iniciar suas atividades escolares. Prevalecendo-se dessa lacuna forçada,

2. HOWARD, Susan. *The First Waldorf Kindergarten: The Beginnings of Our Waldorf Early Childhood Movement [O primeiro Jardim de Infância Waldorf: os primórdios do nosso Movimento Waldorf para a primeira infância]*. *Kindling Journal*, n. 36, out. 2019. Disponível em www.waldorftoday.com.

Steiner foi rápido: perguntou *repentinamente*³ a uma jovem ligada ao Movimento antroposófico desde 1914, e que estava próxima ao Movimento pedagógico, Elisabeth von Grunelius, se ela poderia manter um grupo de Jardim nesse período. Ele fez a pergunta na Sexta-feira Santa, dia 2 de abril de 1920. Howard nos conta como Grunelius descreveu esse momento:

“Eu já havia terminado meu treinamento (estatal) e tinha muita certeza de que, de jeito nenhum, queria trabalhar com crianças! Eu queria estudar Medicina. Respondi a Rudolf Steiner: “Preciso pensar mais sobre isso” e fiquei ali, olhando para baixo, pensativa. Enquanto eu estava ali, ele também permaneceu em pé, como se estivesse esperando uma resposta externa minha. Quando levantei os olhos, fiquei intrigada por ele ainda estar ali. Pensei: “Bem, se Rudolf Steiner estiver junto comigo e ajudar, então talvez eu consiga!” E respondi: “Se o senhor me apoiar, eu consigo!”⁴

Podemos nos relacionar com a resposta de Grunelius a partir de diferentes campos interpretativos. Obviamente, a camada mais concreta e objetiva nos mostra que ela ainda se sentia relutante e insegura para carregar a tarefa de conduzir um Jardim de Infância, e pedia amparo. Mais que isso, o chamado da missão biográfica ainda não era claro para ela. Mas, em uma dimensão sutil, sua resposta nos faz pensar: quem, entre nós, está realmente pronto para as grandes tare-

3. BROCHMANN, Inger. *Elisabeth Grunelius and the first Waldorf Kindergarten: implications for today* [*Elisabeth Grunelius e o primeiro Jardim de Infância Waldorf: implicações para hoje*]. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, Spring 1995, p.3.

4. HOWARD, Susan. *The First Waldorf Kindergarten: The Beginnings of Our Waldorf Early Childhood Movement* [*O primeiro Jardim de Infância Waldorf: os primórdios do nosso Movimento Waldorf para a primeira infância*]. *Kindling Journal*, n. 36, out. 2019. Disponível em www.waldorftoday.com.





fas que nos chegam? E quem, entre nós, consegue reconhecê-las conscientemente? Realizá-las só é possível quando nos apoiamos mutuamente. Precisamos de forças de proteção e sustentação – físicas, anímicas e espirituais. É nesse reconhecimento fundante que o trabalho do Jardim de Infância Waldorf se ergue. E mesmo que estejamos fisicamente sozinhos em uma sala com um grupo de crianças pequenas, nunca estamos espiritualmente sozinhos... “Pouco a pouco vamos adquirindo a confiança de que, no sentido mais elevado da palavra, não estamos sós no mundo...”⁵. A certeza de que não estamos sós é algo que nos é colocado desde nosso nascimento, é condição existencialmente humana. Embora no decurso biográfico, em muitos momentos, ela nos escape e a solidão pareça intransponível... É intrigante pensar que no nascimento do Jardim de Infância Waldorf tal certeza foi afirmada com simplicidade.

Em agosto de 1919, Rudolf Steiner iniciou o curso preparatório para os professores que assumiriam a Escola Waldorf abordando a importância da relação do ser humano com hierarquias espirituais, o Ato Solene. Esse foi o ato inaugural da linha pedagógica que ali se configurava. Por isso, de forma prosaica e singela, podemos arriscar pensar que a resposta de Grunelius a Steiner, naquela Sexta-feira Santa, foi mais abarcante do que a literalidade estrita de suas palavras. Foi, em um sentido lato, simbólica: coragem e confiança na ajuda sempre presente do mundo espiritual sobrepujam o medo de tentar.

Inger Brochmann⁶, Jardineira Waldorf dinamarquesa – que entrevistou Grunelius durante a primeira *International*

5. STEINER, Rudolf. *A direção espiritual do homem e da humanidade*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1991, p.11.

6. BROCHMANN, Inger. *Elizabeth Grunelius and the first Waldorf Kindergarten: implications for today [Elizabeth Grunelius e o primeiro Jardim de Infância Waldorf: implicações para hoje]*. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, Spring 1995, p.2.

Waldorf Kindergarten Conference [Conferência Internacional dos Jardins de Infância Waldorf], em Dornach, no ano de 1984 – registrou que o trabalho com as crianças começou uma semana depois, por três horas diárias, no período da tarde. Foi utilizada a mesma sala que abrigava a 8ª série pela manhã. Isso trazia grandes limitações, pois o chão era pintado de preto e as mesas eram pesadas e fixas. Elisabeth prevaleceu-se do fato de ser primavera e verão, passando a maior parte do tempo ao ar livre com suas crianças. Além disso, não havia brinquedos apropriados para essa faixa etária na escola...

Tudo parecia transcorrer com total informalidade, como uma ação de menor importância entre amigos. Esta foi a atmosfera desse prenúncio de nascimento do Jardim de Infância Waldorf: improvisação, falta de recursos e até mesmo ausência de profissionais preparados para esse fim. Mas, acima de tudo, havia o entusiasmo de Rudolf Steiner e o desejo de tentar uma vez. Tal como encontramos em um de seus aforismos: “Não importa a perfeição com a qual podemos realizar aquilo que deve provir da Vontade, mas sim que seja uma vez realizado o que deve surgir aqui na vida, mesmo que ainda surja imperfeito, de modo que um começo seja feito!”.

Nesse período, Grunelius mostrou a Steiner desenhos feitos pelas crianças, e ele sugeriu que seria melhor fazer aquarelas coloridas, com cores fluidas e pincéis grandes ao invés de utilizar giz de cera. Ela própria refletiu que tal orientação talvez se devesse ao fato de que as crianças em questão eram potenciais alunos do primeiro ano, e naquela época o giz de cera era venenoso... Prontamente, ela comprou os pincéis e tintas e os mostrou a Steiner, que pintou para experimentar e os considerou bons. Ele acrescentou:

“Não é a imagem que importa”, disse ele, “mas, sim, que as crianças imitem a sua ‘atitude nobre’ – elas vão que-





rer “bagunçar” com a tinta (*nachpatschen*) ao invés de copiar exatamente os seus gestos”.⁸

Steiner insistiu no princípio educativo da força imitativa como base do trabalho do Jardim de Infância. Grunelius ponderou que ninguém, no mundo inteiro, pensara em educar a partir da imitação da mesma forma como Steiner propunha. Ela não havia aprendido isso em sua formação de Jardineira, e teve de fazer suas experiências:

Ela [Elisabeth von Grunelius] lembrou-se, mais tarde, de uma menininha que batia a porta com muita força todos os dias. Havia pedido várias vezes para que ela o fizesse com delicadeza, sem obter sucesso. No terceiro dia, Elisabeth percebeu que ela mesma não fechava a porta completamente. Então, quando a menininha estava observando, Elisabeth fechou a porta “com delicadeza” e, depois disso, percebeu que a menininha também a fechava com delicadeza todas as vezes. Esta foi uma experiência incrível para Elisabeth naquela época.⁹

Além da imitação, Steiner recomendou a *meditação* como base do trabalho da Jardineira. Estas foram as balizas para o trabalho de Elisabeth com a criança de primeiro setênio:

Ela tinha apenas as afirmações de Rudolf Steiner de que a meditação deveria ser a base da vida no Jardim de Infância, e que deveria trabalhar a partir da imita-

7. *Nachpatschen*: palavra coloquial do alemão austríaco que significa mexer, remexer, brincar de forma desajeitada ou desordenada com algo macio ou líquido, como tinta, massa ou lama — geralmente com as mãos. (N.E.)

8. HOWARD, Susan. *The First Waldorf Kindergarten: The Beginnings of Our Waldorf Early Childhood Movement [O primeiro Jardim de Infância Waldorf: os primórdios do nosso Movimento Waldorf para a primeira infância]*. *Kindling Journal*, n. 36, out. 2019

9. Idem.

ção – duas ideias totalmente radicais que ela nunca havia encontrado antes em sua formação para a educação infantil!¹⁰

Grunelius contou a Brochmann que Steiner, ainda em 1920, lhe pediu que escrevesse 60 páginas sobre como poderia ser o trabalho de Jardim de Infância para crianças de 3 a 5 anos. Ela não conseguiu escrever, pois sentia falta de primeiro ter a experiência prática, tendo, no entanto, plena compreensão de que a natureza do trabalho do professor de classe é ensinar, enquanto a do professor de Jardim é *ser e viver*. Em 1921, ao encontrar com Steiner em uma escada, ela menciona que nada escrevera. Ele a tranquiliza dizendo que haverá tempo suficiente. E pergunta quantas crianças ela desejaria ter em sala de aula, ao que ela responde: vinte. “Ele concordou e disse que seria o suficiente. Seria possível ter até 25 crianças em sala de aula, mas então mais adultos seriam necessários.”¹¹ .

Nos registros das conferências de Rudolf Steiner com os professores da Primeira Escola Waldorf, é possível acompanhar a participação de Elisabeth von Grunelius. No dia 12 de junho de 1920 ela perguntou se deveria fazer trabalhos de recortes no Jardim de Infância. E recebeu a seguinte resposta: “Eu só permitiria que uma criança trabalhasse com

10. HOWARD, Susan. *The First Waldorf Kindergarten: The Beginnings of Our Waldorf Early Childhood Movement [O primeiro Jardim de Infância Waldorf: os primórdios do nosso Movimento Waldorf para a primeira infância]*. *Kindling Journal*, n. 36, out. 2019.

11. BROCHMANN, Inger. *Elizabeth Grunelius and the first Waldorf Kindergarten: implications for today [Elizabeth Grunelius e o primeiro Jardim de Infância Waldorf: implicações para hoje]*. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, Spring 1995, p.4. [Nota da Autora: esta observação foi feita em 1921 e não pode ser transposta para os dias atuais sem a devida reflexão sobre as especificidades da criança de hoje.]





recortes se eu visse que essa criança tem tendência para isso. Mas eu não faria essa atividade com todas as crianças.”¹²

Ao terminarem as férias de verão, essa experiência teve de ser encerrada. Não havia condições materiais de prosseguir, nem apoio por parte dos professores de classe. Grunelius permaneceu na escola, assumindo aulas de Trabalhos Manuais no Ensino Fundamental e substituindo professores quando necessário. Auxiliou a professora de classe do segundo ano, que estava com a saúde fragilizada. Elas compartilhavam a Aula Principal. Em 1921, essa classe foi dividida em duas por causa do ingresso de novos alunos. A pedido de Steiner, Grunelius assumiu a regência de uma delas. Em 1922, quando Steiner renovou esse pedido, ela recusou, preferindo retornar a Dornach para as atividades artísticas e cursos. Ali, desenvolveu-se na Eurytmia, Modelagem, Arte da Fala, Pintura e estudos de Antroposofia. Para Howard, essa pode ser considerada a sua formação como Jardineira Waldorf.

É um tanto trágico o fato de que a pobreza (e Rudolf Steiner fala de uma notável “abundância de falta de dinheiro”) e a falta de consciência diante das consequências e danos ao desenvolvimento infantil no primeiro setênio tenham impedido o início do Jardim de Infância. A escola, enfiada no Café Uhländhöhe e em barracões, não conseguia dispor de um espaço.¹³

12. STEINER, Rudolf. *Conferências com os professores da primeira Escola Waldorf*. São Paulo, FEWB: 2025.

13. KÜGELGEN, Helmut von. *Die erste Waldorfkinderkämpferin: Elisabeth von Grunelius* (15 Juni 1895 – 3 Oktober 1989) [*A primeira professora de Jardim de Infância Waldorf: Elisabeth von Grunelius* (15 junho 1895 – 3 outubro 1989)]. *Nachrichtenblatt: Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht* [*Boletim informativo: o que está acontecendo na Sociedade Antroposófica*], 1990, n. 4.

A respeito da brecha ocorrida em 1920, Helmut von Kugelgen¹⁴, professor Waldorf com importante atuação no Movimento de Jardins Waldorf, nos conta que:

Rudolf Steiner ve aí a chance de estruturar o Jardim de Infância, que precederia os 8 anos com os quais a Escola Waldorf iniciou seus trabalhos. Pouco tempo depois ele teria exclamado, dolorosamente, que teria sido mais importante estruturar o Jardim de Infância do que o Ensino Médio.¹⁵

Em 1921, em um ciclo de conferências pedagógicas em Dornach, Steiner disse:

Para mim, seria uma profunda satisfação se as crianças mais novas também pudessem ser incluídas no ensino da Escola Waldorf. No entanto, além de outras dificuldades, principalmente o fato de sofrermos uma enorme escassez de recursos financeiros em todos os âmbitos do Movimento antroposófico opõe-se  instalação de um Jardim de Infância; devido  falta de verbas, resta esperar que futuramente, desde que a Escola Waldorf não encontre uma oposição demasiadamente hostil, seja possível incluir a primeira infância nessa Escola Waldorf.¹⁶

O tempo foi passando. Rudolf Steiner manteve acesa a chama da necessidade de que o Jardim de Infância nas-

14. **Helmut von Kugelgen** (1916–1998), pedagogo antropsofo alemão.

15. KUGELGEN, Helmut von. *Die erste Waldorfkindergrtnerin: Elisabeth von Grunelius* (15 Juni 1895 – 3 Oktober 1989) [*A primeira professora de Jardim de Infância Waldorf: Elisabeth von Grunelius* (15 junho 1895 – 3 outubro 1989)]. *Nachrichtenblatt: Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht Boletim informativo: o que está acontecendo na Sociedade Antroposófica* 1990, n. 4.

16. STEINER, Rudolf. *O desenvolvimento saudável do ser humano* (GA 303). São Paulo: FEWB, 2020.





cesse, apesar dos impedimentos. Essa gestação controversa perdurou por sete anos até que finalmente, em 1926, o parto aconteceu.

O PARTO: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA VERDADEIRA

Em 1924, um dos professores da Escola Waldorf Livre de Stuttgart, Herbert Hahn¹⁷, sensibilizou-se perante tamanha insistência de Rudolf Steiner em prol da criação de um Jardim de Infância. Hahn decidiu tomar para si a tarefa de criá-lo no terreno da escola. O pesquisador Manfred Berger aponta: “A professora do Jardim de Infância, Elisabeth von Grunelius, financiou a construção do Jardim com seus próprios recursos pessoais.”¹⁸. E menciona que também Caroline von der Heydebrand¹⁹ apoiava a iniciativa.

Como apontamos na Apresentação, estamos acostumados a ouvir que Rudolf Steiner esperava por perguntas. Ele as ouvia e, apenas a partir delas, certos impulsos podiam ser trazidos à existência. A pergunta é, de fato, a chave para que certas portas se abram. A pergunta de Steiner relativa à possibilidade de abertura de um Jardim de Infância demorou cerca de cinco anos para ser escutada, para gerar sensibilidade e deflagrar ações...

Quem a escudou e finalmente a acolheu foi o professor Herbert Hahn, que participara da fundação da escola desde sua gênese. Ele integrou a decisiva reunião de 25 de abril de 1919 na fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, junto a Stei-

17. **Herbert Hahn** (1890–1970), professor alemão e antropósofo. (N.E.)

18. BERGER, Manfred. *Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkinder Gartens [Sobre a história e a teoria do Jardim de Infância Waldorf]*. NIFBE: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, 13 August 2018.

19. **Caroline von Heydebrand** (1886-1938), professora alemã e antropósofa. (N.E.)

ner, Emil Molt²⁰ e Karl Stockmeyer²¹. Ali foram concebidas as principais ideias estruturantes da escola que começava a nascer.

Foi Hahn quem conversou com os demais professores do Colegiado de Professores em 1924 sobre o Jardim de Infância. Segundo nos conta Helmut von Kùgelgen, conseguiu convencê-los a “sacrificar” uma parte do Ginásio de Esportes para tal finalidade. E começou uma obra que só seria finalizada no outono de 1926, oito meses após a morte de Rudolf Steiner. Ali foi criado um núcleo de barracões de madeira com base de concreto, compondo 3 salas, dentro da Escola Waldorf Livre de Stuttgart, especificamente construído para abrigar o *Kindergarten*. Elisabeth von Grunelius retornou à escola para assumi-lo.

Uma das salas, pintada de rosa-malva, era destinada à prática da Eúritmia. Grunelius considerava essa cor especialmente benéfica para a criança do primeiro setênio. A outra era uma sala azul-escura, quase esverdeada – de um azul mais escuro do que o céu –, própria para pintura. E a terceira era a sala de brincar, pintada de vermelho-carmim. Do lado de fora, fizeram uma caixa de areia e reservaram um pequeno pedaço de jardim para que as crianças pudessem trabalhar em seus canteiros.

É assim que temos essa composição interessante: Rudolf Steiner com a pergunta que abriu um caminho de futuro. Pergunta que movimentou mundos, que foi difícil de ser acolhida pelos seus contemporâneos – que não conseguiam

20. **Emil Molt** (1876–1936) foi um industrial alemão e antropólogo. Dirigiu a Fábrica de Cigarros Waldorf-Astoria, em parceria com Rudolf Steiner, cofundou a primeira Escola Waldorf, cujo nome deriva da empresa.

21. **Karl Stockmeyer** (1886–1963) foi professor, administrador escolar e colaborador central na fundação da primeira Escola Waldorf. Atuou na organização prática da instituição, na formação do corpo docente e no desenvolvimento das disciplinas científicas, desempenhando papel decisivo para a consolidação do modelo pedagógico.





antever a importância do que estava se renunciando... Mais do que a pergunta, Rudolf Steiner tinha a certeza de que algo precisava ser feito na direção de que crianças pequenas fossem atendidas institucionalmente: “Precisamos de Jardins de Infância! Precisamos de Jardins de Infância!”, disse ele certa vez, ao sair de sua visita às classes, segundo Nora von Baditz-Stein^{22, 23}

Precisamos. Continuamos precisando. Mas, muitas vezes, o que é necessário é relegado a um segundo plano, é problematizado, enfraquecido, questionado... E o que é simples – *precisamos de Jardins de Infância!* – torna-se complexo.

Herbert Hahn foi o parteiro. Ajudou o Jardim de Infância a nascer. Não o concebeu, mas o trouxe ao mundo. Mobilizou esforços e disse “sim” à sua existência dentro da Escola Waldorf.

Caroline von der Heydebrand publicou ensaios e livros, nos quais abarcou a importância da primeira infância e “contribuiu significativamente para a melhor compreensão e disseminação da Pedagogia Waldorf para o Jardim de Infância”²⁴. Ela inclusive participou como palestrante, em 1932, de um importante congresso de Educação Infantil promovido pela prefeitura de Berlim-Schöneberg, representando a Pedagogia Waldorf. Dessa forma, foi uma madrinha para o trabalho que surgia.

22. **Nora von Baditz-Stein** (1891 – 1965), pedagoga. Trabalhou na Escola Waldorf Livre de Stuttgart até 1933. (N.E.)

23. KÜGELGEN, Helmut von. *Die erste Waldorfkinderärztin: Elisabeth von Grunelius* (15 Juni 1895 – 3 Oktober 1989) [*A primeira professora de Jardim de Infância Waldorf: Elisabeth von Grunelius* (15 junho 1895 – 3 outubro 1989)]. 1990, n. 4.

24. BERGER, Manfred. *Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkinder Gartens* [*Sobre a história e a teoria do Jardim de Infância Waldorf*]. NIFBE: *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung* [Instituto da Baixa Saxônia para Educação e Desenvolvimento na Primeira Infância], 13 de agosto de 2018.

Elisabeth von Grunelius foi a mãe que o acalentou, carregou no colo e o guardou em sua consciência. Ela o embalou, o criou, deu-lhe forma e o nutriu.

Muitos aspectos desse nascimento careceram de registros. Ficaram apenas na memória daqueles que vivenciamos o momento. Como foi o primeiro dia desse Jardim? Houve um jarro com flores sobre a mesa? Talvez não, pois Elisabeth conta que não havia nem mobília, nem brinquedos. Será que ela estava com o coração palpitando ao receber cada criança que lhe fora confiada? Do que brincaram essas crianças – sem brinquedos! – no espaço recém-criado para elas? Apesar do outono, tiraram seus sapatinhos na areia? O que foi dito às famílias sobre o trabalho do Jardim de Infância? Alguma turma do Ensino Fundamental saudou o Jardim de Infância que ali nascia, tocando uma suave música nas flautas? Houve uma pequena solenidade de inauguração? Interessante pensar que não havia, naquele primeiro Jardim de Infância Waldorf, uma cabaninha com um telhado de tecido para acolher o brincar das crianças, tão típica, hoje, em nossos Jardins...

Talvez algumas dessas memórias ainda vivam na Escola Waldorf Livre de Stuttgart, em fotografias ou relatos informais, passados de boca em boca, de geração a geração. De qualquer forma, cada um de nós que tenta reviver imaginativamente esse dia parece tornar-se cúmplice desse nascimento. Não estávamos lá. Mas as janelas do tempo são mais generosas do que supomos... E podemos espiar por elas, testemunhando que ali nascia um Movimento pedagógico impressionante, portador da potência da delicadeza.

“O MENINO NASCEU – O MUNDO TORNOU A COMEÇAR!”²⁵

25. ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.





O Jardim nasceu, e um universo começou a pulsar. Steiner já falecera. Coube a Grunelius conceber o dia a dia e as atividades do Jardim de Infância Waldorf. Inspirada nos ensinamentos e conselhos de Rudolf Steiner - em especial a questão do trabalho meditativo e da força da imitação infantil - ela foi se acercando do que seria adequado ou não a esse Jardim. Trabalhou nele por doze anos, até a proibição do funcionamento da escola, em 1938. Mas não usufruiu, como os demais professores, do privilégio das visitas de Steiner. Portanto, teve de bastar-se a partir de sua sensibilidade, tato, contemplação, cuidado, investigação da natureza infantil... Tudo isso marcou o nascimento da prática pedagógica do Jardim de Infância Waldorf. E isto é o que não pode morrer nunca, pois essa é a essência do nosso trabalho: o cuidadoso processo de consciência, que dá a sustentação ao que é feito ou não no ambiente do Jardim. Elisabeth não tinha respostas. Tinha muitas dúvidas. E foi tentando, experimentando, sentindo, avaliando.

O que realmente significa trabalhar com a força de imitação? Será que nós a compreendemos em sua real abrangência? Uma das perguntas centrais do Jardim de Infância Waldorf, que até hoje deveria guiar o trabalho realizado a partir dessa linha pedagógica, é: como impregnar o ambiente com atividades ligadas ao fazer humano, em diálogo com a região onde o Jardim se encontra, preenchidas de sentido e significado, para que possam ser imitadas?

Grunelius, ainda no relato de Howard, em seu primeiro Jardim de Infância Waldorf, experimentou levar até as crianças um jovem artesão, para fazer um grande cesto de galhos trançados junto delas. E nelas observou o desejo de fazerem aquilo também. Proporcionou-lhes o material necessário e testemunhou crianças de quatro anos realizando cestaria, sem que necessitassem de ajuda.

Grunelius deixou o legado da sua prática pedagógica em seu único livro. Sua grande fonte de inspiração foi,

indubitavelmente, a Antroposofia. Não estava preocupada em criar regras e normas. É cuidadosa quando diz: “Os menores devem ser organizados de acordo com o grupo de crianças, as condições do país e do local em que se encontram e a individualidade da educadora infantil.”²⁶

Deixar a prática pedagógica pouco formatada exige coragem. É mais fácil construir trilhos, que nos dão segurança, de forma que podemos nos esquecer de onde estamos vindo e para onde estamos indo. Apenas seguimos o fluxo predeterminado. Porém, é inegável que a mãe desse Movimento pedagógico tenha colocado em cada educador a corresponsabilidade pela preservação da essência da Pedagogia Waldorf em seu trabalho diário.

A reflexão do professor Waldorf israelense, Gilad Goldsmidt, pode ser estendida aos rumos do Jardim de Infância Waldorf:

Minha preocupação é que, em muitos lugares, as escolas Waldorf tendem a se tornar tradicionais, fornecendo uma série de respostas sem perguntas, uma série de hábitos; que elas se transformem em “esta é a maneira certa de fazer”, em algumas formas específicas congeladas de símbolos externos – sábios, belos, estéticos, humanos, mas ainda assim meras técnicas, meras formas.²⁷

A MATERNIDADE COMPARTILHADA:
MULTIPLICAÇÃO DO IMPULSO

26. Ver, no Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie. (N.E.)

27. GOLDSMIDT, Gilad. *Jornal da Seção Pedagógica do Goetheanum*, n. 72, ano não informado.





Howard nos conta que, por volta de 1929, uma moça chamada Klara Hattermann²⁸, de Hannover, aproximou-se de Grunelius.

Klara Hattermann estava tão segura de que esse seria o passo certo para seu próprio desenvolvimento que ela ficava na porta do Jardim de Infância todos os dias, pedindo para entrar.²⁹ Klara desejava um treinamento para formar Jardineiras Waldorf. Ela reuniu 4 ou 5 moças igualmente interessadas e solicitou a Grunelius essa formação que, mesmo relutante por considerar-se ainda inexperiente, concordou em oferecer tal treinamento. No entanto, pouco antes de iniciar o trabalho, Grunelius desistiu. Apenas Klara permaneceu e tornou-se sua assistente. Para Howard, Klara e Elisabeth são consideradas as pioneiras do Movimento Waldorf de Jardim de Infância.

A visão de Berger é um pouco diferente. Ele relata que os primeiros Jardins de Infância antroposóficos foram criados por mulheres que eram ou ligadas à Comunidade de Cristãos, ou que simpatizavam com a Antroposofia. Eram iniciativas individuais, desvinculadas de escolas. A iniciativa vinculada à escola de Stuttgart teria sido uma exceção.

Isso nos faz pensar que Rudolf Steiner lutou por um Jardim dentro da escola. Uma hipótese para sua insistência é que talvez tenha considerado importante que a criança pequena também estivesse inserida em uma instituição totalmente comprometida com a trimembração do organismo social. Não sabemos – assim como não sabemos quando surgiu o discurso de que o ideal para a criança pequena seria estar na própria casa da educadora, ou em condição similar. É difícil rastrear a origem de algumas crenças que acabam

28. Klara Hattermann (1909–2003), professora Waldorf alemã.

29. ALMON, Joan. *Conversations with Klara Hartmann and Frau von Radecki* [*Conversas com Klara Hartmann e Frau von Radecki*]. *Conferência de Pentecostes*. Dornach, 28 de maio de 1999.

por se fortalecer no bojo do Movimento de Jardins de Infância Waldorf. A única certeza trazida pela pesquisa histórica é a de que esse discurso não partiu, de forma alguma, de Rudolf Steiner. Pelo contrário: enquanto ele era vivo, parece que já existia algum Jardim nesse formato caseiro. Grunelius o mencionou a Brochmann: “Eu disse a Elisabeth Grunelius ser uma pena não existirem Jardins da Infância durante a vida de Rudolf Steiner, e ela me disse que, na verdade, existiu um durante a vida dele.”³⁰.

Qual foi a interação de Steiner com tal Jardim? Há registros disso? Ele chegou a visitá-lo? Deu alguma orientação? Quem era a Jardineira?

Sua meta era o Jardim de Infância Waldorf. E Jardim de Infância Waldorf é aquele que existe dentro da Escola Waldorf. Outros formatos são possíveis e seguramente benéficos para a criança, a partir de uma inspiração advinda da Antroposofia e da antropologia antroposófica. Mas ele lutou por esse formato. Isso é um fato histórico.

Como apenas em 1969 foi criada a Associação Internacional de Jardins de Infância Waldorf (*International Association of Waldorf Kindergartens*) (IAWK – IASWECE)³¹, com o compromisso de lutar pelo direito das crianças a uma educação humanizadora, não há nenhum registro desses pequenos Jardins iniciais... Berger aponta que, na historiografia do Jardim de Infância Waldorf, há um esquecimento significativo: o Jardim de Infância da Comunidade de Cristãos

30. BROCHMANN, Inger. *Elizabeth Grunelius and the first Waldorf Kindergarten: implications for today* [*Elizabeth Grunelius e o primeiro Jardim de Infância Waldorf: implicações para hoje*]. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, Spring 1995, p.2 e 3.

31. Surge inicialmente na Alemanha, reunindo 24 Jardins Waldorf e aos poucos congregou Jardins de Infância Waldorf de outros países. Hoje: *International Association for Steiner/Waldorf Early childhood Education* (IASWECE). (N.E.)





de Dresden, chamado *Neu-Pädagogischer Kindergarten*³². Esse Jardim pertenceu, desde 6 de abril de 1925, a Elisabeth Hunaeus³³. Também surgiu nesse mesmo ano, em 30 de outubro, outro Jardim, em Gartenstadt Hellerau. Interessante notar que Berger salienta que as Jardineiras dessas instituições foram treinadas no *Fröbelseminar*, em Kassel, e na *Pestalozzi-Fröbel-Haus*, em Berlim.

Segundo Berger, foi Elisabeth Hunaeus que fundou o Seminário para Educação Feminina em Dresden-Helbrau em 3 de maio de 1926 para formar Jardineiras. Esse Seminário funcionava no Instituto Educacional de Música e Ritmo Jacques-Dalcroze e foi o primeiro seminário comprometido com a visão antroposófica a ser aprovado pelo Ministério da Educação Saxão.

Mas o Seminário não formou professoras de Jardim de Infância Waldorf “puras”. Em uma palestra, a fundadora da escola apontou que o treinamento considerava “informações importantes da pedagogia de Friedrich Froebel”, apesar da rejeição dos brinquedos de montar, de construir e das dobraduras de Froebel, porque, neles, as “formas abstratas são muito dominantes”. Foi dada ênfase na educação artística das seminaristas, dentre as quais especialmente as “aulas de Desenho, Trabalhos Manuais, Jardinagem, Ginástica, Dança Folclórica e Teatro Amador”.³⁴

32. A tradução poderia ser algo como “Jardim de Infância Neopedagógico”. (N.E.)

33. Elisabeth Hunaeus (1893–1973), pedagoga alemã. (N.E.)

34. BERGER, Manfred. *Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkinder Gartens [Sobre a história e a teoria do Jardim de Infância Waldorf]*. NIFBE: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung [Instituto da Baixa Saxônia para Educação e Desenvolvimento na Primeira Infância], 13 de agosto de 2018, p.5.

Em 1933 essa instituição mudou-se para Wilsdruff, e em 1938 para Kempfenhausen. Gozou de relativo prestígio, e foi nela que Hunaeus consagrou a tradição dos Autos Natalinos de Oberufer, muito apreciados por Rudolf Steiner – e até hoje encenados em inúmeras instituições antroposóficas ao redor do mundo. Esse Seminário finalmente encerrou suas atividades em 1989/1990, por falta de demanda.

Berger prossegue apontando que, a partir das experiências do Jardim de Infância Waldorf em Stuttgart e em Dresden, surgiram outros Jardins em Berlim, Wrocław, Hamburgo, Munique, Nuremberg e Wuppertal, fundados por amigos de Grunelius e Hunaeus, “em bases puramente privadas”.

Klara Hattermann, por sua vez, após o período de seis meses com Grunelius – no qual uma forte amizade surgiu – retorna a Hannover, a pedido da Escola Waldorf, que considera estar preparada para a abertura de um Jardim de Infância. Entre 1931 e 1941, Klara trabalha nesse Jardim, cujo espaço físico lhe é disponibilizado pela escola. Hattermann conta a Joan Almon³⁵:

A escola ofereceu o espaço, mas não o real suporte para o trabalho do Jardim de Infância. Ela [Klara Hattermann] teve de criar tudo sozinha. Sua mãe esteve ao seu lado e fez tudo juntamente com ela. Foram anos difíceis, e elas frequentemente tinham fome. O espaço disponível para o Jardim era na casa de alguém: um quarto e uma varanda. Para ir ao banheiro era preciso entrar na casa principal particular. No dia da visita do inspetor, Klara estava certa de que ele acharia tudo inadequado. Ele era um médico idoso, e vestia um chapéu peculiar. As crianças ficaram muito entusiasmadas com o chapéu. Ele passou um período agradável com elas, e se esqueceu

35. **Joan Almon** (1944–2019), Jardineira Waldorf norte-americana. (N.E.)





da inspeção do Jardim. Assim, foram autorizadas a permanecer ali e crescer.³⁶

Durante 10 anos, Klara recebeu diariamente mais de 20 crianças. Embora a Escola Waldorf de Hannover também tenha sido fechada em 1938 em função das restrições impostas pelo regime nazista às instituições educacionais independentes, Hattermann resistiu até 1941, justamente porque o Jardim funcionava em uma casa particular – e permaneceu “esquecido”. Ao ter seu Jardim fechado, Klara fugiu para Dresden e instalou-se em um celeiro, por mais algum tempo. Em 1946 retornou a Hannover, reunindo-se com antigos colegas professores Waldorf e, juntos, reiniciaram o trabalho da escola. A situação era extremamente precária. Não havia mesas ou bancos. O prédio tinha tantos vazamentos que, quando chovia, era preciso assistir às aulas sob guarda-chuvas. Todos, incluindo as crianças, ajudaram na reconstrução da escola. O Jardim de Infância passou a ser abrigado pela escola, ainda que em condições bastante precárias, em meio aos escombros da guerra. Apenas em 1953, após muitos esforços, um novo prédio para o funcionamento do Jardim de Infância foi inaugurado, com um cuidadoso trabalho de marcenaria e mobiliário adequado.

Hattermann comenta, ainda na entrevista concedida a Almon, que, na Escola Waldorf de Hannover, teve de lutar para ser aceita como membro do corpo docente. Inicialmente ganhava um salário igual aos demais colegas, mas não possuía os mesmos direitos, como, por exemplo, o de participar da gestão da escola. Por causa de sua busca por um trabalho consistente e sério acabou sendo reconhecida pelos demais professores. Esse reconhecimento representou muito mais do que algo isolado: representou a consciência em relação aos

36. ALMON, Joan. *Conversations with Klara Hartmann and Frau von Radecki* [Conversas com Klara Hartmann e Frau von Radecki]. Conferência de Pentecostes. Dornach, 28 de maio de 1999.

primeiros sete anos de vida por parte de todo o Colegiado de Hannover. E abriu caminho para que o trabalho de Educação Infantil Waldorf vencesse uma série de preconceitos internos no próprio Movimento Waldorf, que o desvalorizavam e o consideravam algo menos importante do que o trabalho com a criança a partir dos sete anos.

Grunelius, por sua vez, durante a 2ª Guerra Mundial, partiu para os Estados Unidos, onde tinha amigos. Em 1941 abriu um Jardim de Infância Waldorf, a convite da Sra. Myrin de Kimberton, na Pensilvânia, onde permaneceu por seis anos. Esse foi o primeiro passo para que ali nascesse uma nova Escola Waldorf (*Kimberton Farm School*), com o seu apoio e o de seu colega, professor Baravalle. Foi ele quem levou Elisabeth, em 1948, para Garden City, Long Island, junto à recém-inaugurada Escola Waldorf no campus da Universidade de Adelphi, para que ela estruturasse o Jardim de Infância. Howard menciona que, durante esse período (1950), Grunelius finalmente escreveu o livro *Early Childhood and the Waldorf School Plan [Educação Infantil e o plano escolar Waldorf]*, que nunca havia sido traduzido para o português – até agora, 2026. Em 1955, o livro ganhou uma segunda edição em Londres, intitulada *Educating the Young Child [Educando a criança pequena]*. Nesse mesmo ano foi traduzido para o alemão, e para o francês em 1957. A partir de então foi traduzido para muitos idiomas, dentre os quais japonês, italiano e russo.

Em 1947, antes do início dessa tarefa [em Garden City], ela retornou, na primavera, à então destruída Alemanha. Imediatamente entrou em contato com Klara Hattermann e com o reinício dos trabalhos no Jardim de Infância Waldorf no pós-guerra. Como eram modestos esses começos! Antes da reforma monetária, nas ruínas das grandes cidades, algumas pessoas se organizavam para criar um novo momento. A voz e o conselho





de Elisabeth von Grunelius ecoavam nessa nova fase de construção.³⁷

Kügelgen aponta que, em 1954, Grunelius retornou aos EUA e fundou um terceiro Jardim, com uma escola até o 6º ano – que, na época, era o limite da escolaridade obrigatória. E, ainda nesse mesmo ano, ela retornou à Europa, configurando mais um Jardim de Infância, em Chatou, nas proximidades de Paris, França, a pedido da Escola Waldorf de lá.

Em 1950, Hattermann iniciou um trabalho de formação de Jardineiras Waldorf, convidando-as para um encontro anual, nas Noites Santas, de aprofundamento no estudo antropológico da criança pequena. As principais perguntas dos jovens professores eram relativas às atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir do reconhecimento da importância da imitação, a como apoiar as famílias e como buscar um desenvolvimento interior para poder receber a criança pequena. Howard enfatiza que, a partir daí, o Movimento de Jardins de Infância Waldorf começa a se expandir. A consciência do cultivo do organismo sensorial da criança se ampliou, bem como a dimensão da importância decisiva do pensamento da inatualidade e suas decorrências na compreensão da natureza infantil e do ser humano em geral.

Elisabeth von Grunelius fundou Jardins de Infância Waldorf em três países diferentes, com três idiomas distintos. Kügelgen criou um neologismo para caracterizar Grunelius: *Urkindergärtnerin*, que significa “professora de Jardim de Infância primordial, ancestral”. Coube a ele, com o apoio de uma outra Jardineira e formadora de professores Wal-

37. KÜGELGEN, Helmut von. Die erste Waldorfkinderpädagogin: Elisabeth von Grunelius (15 Juni 1895 – 3 Oktober 1989) [*A primeira professora de Jardim de Infância Waldorf: Elisabeth von Grunelius (15 junho 1895 – 3 outubro 1989)*]. *Nachrichtenblatt: Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht* [Boletim informativo: o que está acontecendo na Sociedade Antropológica], 1990, n. 4.

dorf, Freya Jaffke, promover e apoiar a fundação de Jardins Waldorf por toda a Alemanha, Américas do Norte e do Sul, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Namíbia, Egito e Rússia. Mais recentemente, a IASWECE amparou a expansão do *Kindergarten* Waldorf na Ásia, de forma que podemos dizer que esse Movimento pedagógico tem abrangência mundial. “É justo dizer que a educação Waldorf – em termos do número de instituições em todo o mundo – é considerada a mais bem-sucedida abordagem pedagógica de reforma.”³⁸

A PESSOA CERTA NO LUGAR CERTO:
A FORÇA DA SUAVIDADE

Elisabeth e a sua concepção de Jardim de Infância Waldorf

Não se deve fazer coisas demais com as crianças, mas, sim, dar a elas a oportunidade de se descobrirem.

Elisabeth von Grunelius

Nascida em 15 de junho de 1895, em Kolbsheim, na Alsácia (então Alemanha; hoje pertencente à França), Elisabeth Marie Adelheid von Grunelius cresceu em uma família generosa, junto a vários irmãos. Viveu, em parte, em uma propriedade de um castelo perto de Estrasburgo, e também em outras localidades de lindas paisagens junto ao Monte São Odílio.

Sua família proporcionou-lhe uma infância segura e protegida. Recebeu uma educação trilingue. Seus pais eram ligados à Teosofia e, em 1909, contrataram uma tutora para Elisabeth e alguns irmãos. Foi assim que Julia Charlotte

38. BERGER, Manfred. *Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkinder-gartens [Sobre a história e a teoria do Jardim de Infância Waldorf]*. NIFBE: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, 13 August 2018.





Elisabeth von Grunelius
Fonte: Anthrowiki – CC BY-SA 4.0

Mellinger chegou à casa da família Grunelius. Ela assistia a palestras de Rudolf Steiner e estudava intensamente seus livros. Desta forma, a Antroposofia chegou à vida de Elisabeth.

Após ler o livro *Teosofia*, de Steiner, ela partiu para Dornach, Suíça, aos 19 anos de idade. Ali permaneceu por dezoito meses vinculada à construção do primeiro Goetheanum.³⁹ Anteriormente, participara de uma formação para trabalhar em Jardins de Infância em Bonn onde chegou a fazer, em 1914, o exame para ingressar no *Comenius Kindergarten Seminar* [Seminário Comenius de Jardim de Infância]. Porém, desistiu desse curso em prol do trabalho em Dornach, junto com um grupo de artistas que desenvolviam esculturas em madeira para o novo edifício. Nesse período, conseguiu assistir a muitas conferências de Rudolf Steiner. Depois,

39. SELG, Peter. *Helene von Grunelius und Rudolf Steiners Kurse für junge Mediziner* [Helene von Grunelius e os cursos de Rudolf Steiner para jovens médicos]. Dornach: Natura Verlag, 2003.

retomou a sua formação, completando o seu ano de estágios em Jardins de Infância. Seguiu para Berlim, onde estudou no Instituto Froebel-Pestalozzi (*Pestalozzi-Fröbel-Haus*), já em 1916. Titulou-se formadora de Jardineiras. Com o nascimento da Escola Waldorf Livre de Stuttgart, Grunelius passou a interessar-se por essa linha pedagógica.

Sobre a sua interação com Rudolf Steiner, contou para Brochmann:

Eu era tão jovem, e só queria ouvir e ouvir... Não tinha formação acadêmica, e não podia fazer perguntas “inteligentes”. Também era muito tímida por natureza, mas Rudolf Steiner não fez menos de ninguém. Ele era descomplicado e cordial.”

Ao longo de sua vida e de seu trabalho profissional como Jardineira, Elisabeth desenvolveu extrema habilidade na lida com a criança pequena. Para ela, era interessante observar o brilho nos olhos da criança ao acompanhar a atividade do adulto, constatando também que não era necessário que esse acompanhamento ocorresse em plena consciência. Mesmo quando a criança não verbalizava seus aprendizados e suas descobertas, isso não significava que eles não tinham ocorrido.

A criança parte da observação sensorial ativa de algo que está em seu ambiente, transporta elementos daquilo que foi observado para o seu brincar, no qual surge um sentimento para o que foi apreendido e, por fim, após ter vivenciado pelo brincar a atividade em questão, elabora espontaneamente perguntas e demonstra interesse, consolidando representações e conceitos. No adulto, ocorre o contrário: há um caminho de execução de seus propósitos, que parte do *pensar* e permeia os sentimentos para, finalmente, deflagrar a ação.

Tal constatação guiou o trabalho realizado por Grunelius em seu *Kindergarten*: ela criou um ambiente de atividades significativas, onde pouco foi explicado ou fundamentado à





criança. Toda a sua força educativa estava naquilo que fazia, e não no que dizia à criança.

Grunelius chamava a atenção dos educadores para a delicadeza da criança pequena, bem como para o fato de que a criança tem a sua própria maneira de lidar com o mundo e uma linguagem própria. A maneira como a criança se apropria do que percebe é diferente da maneira que o adulto o faz. A forma como o adulto se coloca perante a criança é decisiva para que esta consiga – ou não – encontrar seus próprios caminhos. Grunelius defendia o mínimo de intervenção possível. Ao criar um ambiente de cuidado e respeito à criança, esta se ativa sozinha – o que exige do educador postura paciente e reservada.

Ela ainda considerava que o ambiente ideal para a criança do primeiro setênio se desenvolver era o lar, junto à mãe. Porém, percebia a necessidade cada vez maior de Jardins de Infância, e via nestes a possibilidade de um “oásis” em meio às cidades, onde as crianças pudessem ter um alegre convívio com seus pares, além de um espaço agradável. Segundo ela, a arte deveria ser algo significativo nesse Jardim. Apontava para a necessidade de um equilíbrio entre momentos de um brincar plenamente livre e momentos em que a professora desenvolve trabalhos artísticos criativos, que desafiam o grupo como um todo. E sugeria que o dia fosse finalizado com a contação de alguma história e canções, e que pudesse começar e terminar com o grupo todo reunido.

Berger nos conta que em 1932, em *Erziehungskunst: Zweimonatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners* [A Arte da Educação: publicação bimestral da pedagogia de Rudolf Steiner], Grunelius escreveu:

Gostaria de ver o Jardim de Infância como um lugar onde as crianças tenham a oportunidade mais natural de se reunirem em brincadeiras e em uma socialização alegre. A tarefa do educador em tal lugar deve ser a de es-

tabelecer, com frescor e compreensão aguçada, um reino infantil em meio à inquietação civilizatória de nossa época, no qual as crianças possam se desenvolver plenamente e de acordo com as leis apropriadas à idade.

Grunelius foi implantando atividades artísticas que, de fato, faziam sentido, mas entendia que a escolha e a ênfase de cada uma das atividades dependiam de cada grupo específico. O brincar livre, é claro, ocupou espaço e tempo de honra em seu Jardim. E é nele que, para Grunelius, a imaginação criativa da criança pode ser cultivada e nutrida.

Um ex-aluno de Grunelius tornou-se um antropólogo e pesquisador: Ernst Michael Kranich estudou Biologia, Geologia, Paleontologia e Química, trabalhando como professor especialista de biologia e química na Escola Waldorf Livre de Rendsburg. Ele contou, segundo Brochmann, que a qualidade que mais o marcou no ambiente do Jardim de Infância foi o humor. Grunelius eludia críticas e era cuidadosa em suas conversas com as crianças, para evitar trazer-lhes conceitos já prontos acerca do que quer que fosse. Helmut von Kügelgen conta:

Os ex-alunos do Jardim de Infância, bem como os ex-alunos de classes mais avançadas, mantêm a sua presença na lembrança: como que envolta por luz e leveza. Os pequenos, que a seguiam, carregavam-na como que sobre asas invisíveis de dedicação e amor.

Em sua lida com a criança, Grunelius parecia ser muito conscienciosa e primava pela coerência. Podemos perceber que havia, subjacente a seu modo de trabalho e às premissas que o embasavam, uma profunda confiança na capacidade da criança:

A criança é, por si só, um ser ativo e inteligente, ansioso por compreender tudo o que se passa à sua volta e se integrar ao seu ambiente. Mas isso leva tempo, principal-





mente porque o processo não afeta apenas a vida interior, mas é acompanhado por todo o desenvolvimento orgânico. Uma criança que tem a possibilidade de vivenciar seu ambiente de dentro para fora durante seu primeiro setênio, e que também tem bons exemplos diante de si, possui tudo o que precisa para desenvolver sua vida futura, e isso vem sendo repetidamente confirmado.⁴⁰

Outro ponto decisivo, tanto para a compreensão do trabalho realizado por ela quanto da própria obra pedagógica de Steiner, está contido nesta afirmação do mesmo livro: “Uma parte fundamental da educação, principalmente quando estamos lidando com crianças pequenas, é a autoeducação dos adultos.”

Em vez das “diretrizes curriculares”, tal como as chamamos hoje, Elisabeth von Grunelius enfatizou a orientação discreta e o incentivo à atividade liderada pela criança. Isso se alcança por meio de uma atenção educacional confiável, focada na criança individualmente, percebendo suas necessidades, como ela está se saindo, ouvindo o que ela diz e como ela fala.⁴¹

O foco da Pedagogia Waldorf em relação à primeira infância não é aquilo que o adulto é capaz de ensinar à criança, mas, sim, o quanto ele é capaz de se autotransformar, oferecendo a ela a possibilidade de conviver com um ser humano comprometido com um caminho de desenvolvimento interior.

40. Ver o Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie. (N.E.)

41. BERGER, Manfred. *Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkinder Gartens [Sobre a história e a teoria do Jardim de Infância Waldorf]*. NIFBE: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, 13 August 2018.

Finalmente, completando sua concepção de *Kindergarten*, Grunelius afirma em seu livro:

A educação em um Jardim de Infância Waldorf nunca será orientada para o desabrochar da aprendizagem precoce, ainda que tais manifestações encontrem apoio. Qualquer esforço de memória, qualquer coisa escolarizada no Jardim de Infância, especialmente a aprendizagem da leitura e da escrita antes do primeiro ano, é rigorosamente evitada. Desta forma, o significado singular das forças da infância e do ser criança para a vida futura é preservado.

Grunelius demonstrou ser profunda conhecedora da obra de Steiner ao citar, em seu único livro, inúmeros trechos de conferências desse pensador, que corroboram suas atitudes pedagógicas.

Kügelgen cita que Grunelius chegou a perguntar a Steiner como uma professora de Jardim de Infância deveria se preparar para o seu trabalho, recebendo as seguintes orientações: “uma atividade artística e a antropologia com base na Antroposofia, como ele [Steiner] colocou como base para o Seminário de Formação de Professores na Terceira Palestra de *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*”⁴². Grunelius acrescentou a Brochmann:

Na terceira palestra dessa série há um trecho que descreve como o educador deve atuar, e Rudolf Steiner afirmou que eu deveria mencioná-lo quando perguntassem sobre a preparação para se tornar professor de Jardim de Infância. Essa mesma série de palestras também foi apresentada em Berna⁴³, sob o título *Ratzes da Educação*.

42. STEINER, Rudolf. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador* (GA 308). 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014. Tradução de Christa Glass.

43. GA 310, com o título em português de: *Pedagogia, conhecimento e cultura* (FEWB).





Embora Steiner nunca repetisse suas conferências exatamente da mesma maneira, na terceira palestra da segunda série ele voltou a oferecer as mesmas orientações. Entre outros pontos, comenta como o tom musical ressoa no corpo e de que forma a música molda o organismo humano. Ao se dedicar a tais questões, o educador adquire a capacidade de realmente participar do processo de crescimento da criança.⁴⁴

Todos os Jardins de Infância fundados por Elisabeth sempre estiveram vinculados a escolas Waldorf: ou o Jardim nascia primeiro e, em seguida, a escola era estruturada, ou o contrário. Isso nos faz pensar que a integração Jardim-escola era natural para ela. Assim como devemos ter sempre perante nossa alma o ser humano completo...

Elisabeth, ao trabalhar como Jardineira em Jardins inseridos em escolas, contribuiu mostrando para um amplo colegiado de professores Waldorf o sentido e a importância do trabalho com a criança de primeiro setênio.

A partir de 1970, ela passou a viver em Dornach, e foi, desde 1969, membra honorária da já citada Associação Internacional de Jardins de Infância.

(...) ainda em 1986, aos 91 anos, por ocasião da Convenção Internacional de Professores em Dornach, falou para as Jardineiras de tal forma que cada uma poderia pensar: amanhã cedo ela estará diante de um Jardim de Infância! “Após um breve brincar livre, por volta das 9h15min, eu reúno o grupo para o verso da manhã e uma canção. Neste momento eu os tenho em minhas mãos; neste momento não tem mais nenhum “líder” ou qualquer outra coisa. Agora podemos transmitir para as crianças aquilo que achamos adequado para elas naquele

44. BROCHMANN, Inger. *Elizabeth Grunelius and the first Waldorf Kindergarten: implications for today* [*Elizabeth Grunelius e o primeiro Jardim de Infância Waldorf: implicações para hoje*]. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, Spring 1995, p.6.

dia. Tem tanta coisa para fazer: desenhar, moldar, Eurytmia, contos de fadas, todos os afazeres domésticos etc. A única premissa é que estejamos preparados para irradiar para as crianças algo envolvente, verdadeiramente construtivo”. Estas não são verdadeiramente as suas palavras, mas elas foram neste sentido, libertadoras, modestamente soberanas, acolhedoramente nutritivas.⁴⁵

Quase cega, Elisabeth passou seus últimos dois anos de vida na casa de saúde Columban, em Schopfheim, na Alemanha. Mesmo assim, ainda praticava Eurytmia e Arte da Fala. Mantinha seu interesse ativo por tudo aquilo que dizia respeito à infância, inclusive pelos três primeiros anos de vida da criança. Elisabeth von Grunelius ali faleceu em 3 de outubro de 1989. Quando de sua morte, Helmut von Kügelgen escreveu:

Elisabeth von Grunelius foi a última personalidade deste círculo de professores e educadores de Rudolf Steiner⁴⁶ que nos deixou. Sua ação permeou profundamente a vida e o florescimento do Movimento Waldorf e determinou efetivamente o seu futuro, pois vive na consciência da atual geração que carrega o Movimento. O que isso pode significar? Reconhecer o significado da educação no primeiro setênio faz parte das expansões da consciência que são requisitadas na atualidade. “O materialismo também mostrou, além de outras coisas, que os seres humanos não têm consciência das tarefas especiais de um tempo especial,” disse Rudolf Steiner na introdução de

45. KÜGELGEN, Helmut von. *Die erste Waldorfkinderpädagogin: Elisabeth von Grunelius* (15 Juni 1895 – 3 Oktober 1989) [A primeira professora de Jardim de Infância Waldorf: Elisabeth von Grunelius (15 junho 1895 – 3 outubro 1989)]. *Nachrichtenblatt: Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht* [Boletim informativo: o que está acontecendo na Sociedade Antroposófica] 1990, n. 4.

46. Kügelgen refere-se aos professores da Escola Waldorf Livre de Stuttgart que conviveram com Rudolf Steiner. (N.A.)





*Antropologia geral como base da pedagogia*⁴⁷. E ele continua: “Mas primeiramente, por gentileza, conscientizem-se de que tempos especiais possuem tarefas especiais... Aquilo que queremos estará totalmente cumprido quando estivermos tão evoluídos como humanidade que também os pais entenderão que, já na primeira fase da educação, serão apresentadas tarefas especiais da humanidade atual”. Elisabeth von Grunelius procurou trabalhar nessas tarefas especiais durante toda a sua vida. A seguinte frase nas colocações de Rudolf Steiner tornou-se cada vez mais atual durante o último século: “Quando as crianças chegarem na escola, ainda poderemos remendar algumas coisas que foram malsucedidas na primeira fase da vida.”. Hoje podemos corrigir cada vez menos, ou praticamente nada, daquilo que foi perdido no primeiro setênio. (...) Em uma infância cuidada e preenchida é fornecida a base de qualquer religiosidade, da visão do mundo divino-espiritual. Neste contexto, Rudolf Steiner formula a principal tarefa da educação no primeiro setênio da seguinte forma: “Não queremos olhar apenas para aquilo que o ser vivencia após a morte, ou seja, para a continuação espiritual do físico; queremos nos conscientizar de que o ser físico, aqui, é uma continuação do espiritual; que pela educação daremos continuidade ao que, sem a nossa interferência, foi providenciado por entidades mais elevadas. Isto dará por si só o sentido correto de nossa forma de educar e lecionar, quando nos conscientizamos de que: aqui, neste ser, devemos proporcionar, através do nosso atuar, uma continuidade para aquilo que seres espirituais deram início antes do nascimento.”⁴⁸

Renate Long-Breipohl, Jardineira Waldorf na Austrália, cita que na edição do livro de Grunelius de 1950 é possível ler, no prefácio:

47. STEINER, Rudolf. *A arte da Educação I* – O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. 6. ed., São Paulo: Antroposófica, 2018.

48. Ver nota 45.

É uma característica do nosso tempo que, enquanto a expectativa de vida humana se torna cada vez maior, a duração da infância fica cada vez mais curta. Pensa-se cada vez mais nos anos pré-escolares: como podemos utilizá-los da forma mais eficiente possível para adquirir informações que servirão para aprendizagens posteriores? Assim, acabamos acelerando a chegada da criança à vida adulta.⁴⁹

O SINCRETISMO METODOLÓGICO E A ILUSÃO DA ORIGINALIDADE

Long-Breipohl faz uma importante reflexão a respeito das bibliografias para estudo e treinamento das Jardineiras Waldorf:

Temos de presumir que, durante os primeiros 25 anos do Jardim de Infância Waldorf, boa parte dos *insights* e conhecimentos da fundadora foi transmitida aos aspirantes a educadores Waldorf de boca em boca e através de uma espécie de aprendizado prático (na forma de programas de estágio ou de aprendiz).⁵⁰

Elisabeth von Grunelius foi configurando as ações e atividades que compunham o dia a dia de seu Jardim de Infância a partir da observação da natureza infantil, em diálogo com a antropologia antropológica. Seu livro apresenta essa prática pedagógica, onde reflexões profundas buscam debater a teoria em conexão com o fazer pedagógico. Mas ela levou 24 anos para registrar suas reflexões.

Nesse meio-tempo, é possível constatar um detalhe que chama a atenção nos primórdios desse Movimento pe-

49. LONG-BREIPOHL, Renate. *Under the stars: the foundations of Steiner Waldorf early childhood education [Sob as estrelas: os fundamentos da educação infantil Steiner-Waldorf]*. Stroud: Ed. Hawthorn Press Early Years, 2012.

50. Idem.





dagógico: muitas Jardineiras Waldorf tiveram uma formação froebeliana de base. Estudaram inicialmente em institutos que propagavam a pedagogia de Friedrich Froebel, o pai dos Jardins de Infância. Isso também aconteceu com Grunelius. Elizabeth Hunaeus assumiu explicitamente a importância dos aportes froebelianos, e montou uma formação antropológica que assumidamente contemplava ensinamentos de Froebel, como já apresentado aqui.

Froebel (1782–1852) foi um pedagogo romântico que inicialmente partiu do trabalho de Pestalozzi (1746–1827), a quem admirava, para gradativamente compor uma busca autônoma e independente, que acabou por levá-lo à centralidade da educação da primeira infância, necessária e merecedora de atenção. Foi assim que, em 1840, ele fundou o Jardim de Infância Alemão – primeiro Jardim de Infância de que se tem notícia – na cidade de Blankenburg, Alemanha. O termo “Jardim de Infância” foi escolhido por Froebel para traduzir um ideal romântico de educação que nos remete ao *Jardim do Éden*, tendo sido originalmente cunhado pelo filósofo Jean Paul Richter⁵¹ em um de seus livros, também este integrante do Romantismo⁵².

A proposta pedagógica de Froebel para o Jardim era pautada na compreensão da capacidade imitativa inerente à primeira infância, respeito ao brincar livre e à autoativação da criança. Froebel permeou o ambiente institucional com músicas, contação de histórias e jardinagem, dentre outras atividades. No século XIX, tudo isso era revolucionário! Ele

51. **Jean Paul Richter** (1763–1825), conhecido simplesmente como *Jean Paul*, foi um escritor alemão associado ao primeiro Romantismo. (N.E.)

52. O Romantismo foi um movimento artístico, literário e intelectual que emergiu na Europa no final do século XVIII, consolidando-se no século XIX. Caracterizou-se pela valorização da subjetividade, da imaginação, da emoção intensa, da Natureza como expressão do sublime e da exaltação do individualismo, muitas vezes em oposição aos ideais racionalistas do Iluminismo. (N.E.)

criou um cotidiano bem formatado, cuidadoso e atento às necessidades infantis. Conferiu importância ao ritmo e aos pequenos rituais.

Paralelamente a isso, desenvolveu alguns materiais pedagógicos para a autoativação da criança, aos quais nomeou de *dons e ocupações*: são os precursores dos brinquedos pedagógicos e das atividades da Educação Infantil, e deveriam ser utilizados para que a criança pudesse conquistar autonomamente os seus próprios *insights*. Ou seja, a partir da manipulação livre desses objetos, a criança poderia apreender sentidos transcendentais, sem a necessidade de verbalizá-los.

Portanto, ele introduziu materiais estimulantes e atividades interessantes no ambiente do Jardim de Infância, quebrando o espontaneísmo absoluto do brincar livre.

O substrato filosófico da obra de Froebel não é simples. Ele formulou leis herméticas, de difícil compreensão. O seu esforço de teorização é considerado confuso por alguns de seus críticos. Como a compreensão reflexiva do fazer pedagógico é complexa, muitos dos seguidores da pedagogia froebeliana acabaram por corromper os reais intentos de seu precursor. Foi assim que os *dons e ocupações* passaram a ser empregados como recursos para que o professor pudesse ensinar algo à criança. Ou que o brincar livre fosse confinado à hora do recreio... Após a morte de Froebel, muito de seu esforço pedagógico sofreu deformações, e tais corruptelas foram se distanciando cada vez mais de sua intenção original.

Rudolf Steiner provavelmente conheceu o Jardim de Infância froebeliano já distorcido, e posicionou-se contrário ao que era nele praticado – em especial ao uso dos *dons e ocupações*.

Mas, é inegável que Froebel deixou o legado de um Jardim com uma prática pedagógica extremamente cuidadosa e bem construída. Já Rudolf Steiner, embora tenha desenvolvido um corpo de compreensão antropológica coeso, consistente, articulado e muito bem fundamentado acerca da





criança pequena, não deixou quase nenhuma orientação prático-metodológica. A *forma* de Froebel e a *essência* de Steiner se fundem e se confundem. E algumas das Jardineiras pioneiras captaram a possibilidade dessa complementação simbiótica. Difícil dizer o que chegou ao Movimento de Jardim de Infância Waldorf como herança froebeliana... Mas que algo chegou, é inquestionável. Essa apropriação foi ocorrendo gradativa e informalmente, de forma que perdemos a possibilidade de abarcá-la em nossa consciência, sendo gratos pelos aportes que dela se originaram. Isso foi se turvando e uma névoa encobriu a fonte da qual seguramente bebemos.

Olhar para o passado exige que tenhamos a coragem de investigar heranças não previstas, que chegaram até nós e nos constituíram. Fazem parte de nós, ainda que não sejam reconhecidas ou assumidas.

Mais do que isso: olhar para o passado nos lança na exigente busca por quem somos nós. Qual é a nossa identidade, o que faz um Jardim de Infância Waldorf ser um Jardim de Infância Waldorf? E o melhor caminho para buscarmos essa resposta é fugirmos do mito da originalidade e do ineditismo da nossa prática pedagógica... Se arriscarmos responder a tal pergunta a partir dos elementos de nossa prática cotidiana, correremos sério risco de cair em um paradoxo: ora, o que nos faz ser Waldorf é o que não é Waldorf em nós?

Joan Almon entrevistou Klara Hattermann em 28 de maio de 1999. Almon aponta:

(...) ela comentou que aquilo que ela e outros faziam nos primeiros anos talvez nem fosse considerado um Jardim de Infância Waldorf hoje. Esse pensamento me gelou – perceber que nos tornamos tão rígidos sobre o que define um Jardim de Infância Waldorf e tão avançados em nossas formas de avaliar que poderíamos olhar para o trabalho dos pioneiros e achar que não se encaixa no modelo Waldorf. Às vezes, tenho a mesma sensação ao reler

o livro de Grunelius: que, se ela estivesse trabalhando hoje, criticaríamos o uso que ela fazia da argila e ficaríamos nos perguntando por que não usava cera de abelha! Mas essa ideia simplesmente não existia naquela época.⁵³

Podemos nos solidarizar com o estranhamento de Almon e ampliá-lo: o que aconteceu com esse Movimento pedagógico, no qual tantos Jardins de Infância Waldorf do mundo inteiro se sentem impelidos a usar cera de abelha para modelagem – mesmo que esse material não esteja disponível em sua região; a fazer o mesmo Auto Natalino; a universalizar a história da Menina da Lanterna; a celebrar as festas anuais do mesmo modo; a criar provas de coragem na Época de Micael; a fazer os mesmos caracóis de Advento – seja na Alemanha ou no nordeste brasileiro? Formatar, padronizar, criar bitolas, colocar em caixinhas... A força presente nos anos iniciais, onde algumas pioneiras, como Grunelius e Hattermann, tiveram de desbravar e criar a prática pedagógica a partir da antropologia antroposófica, talvez precise ser novamente convocada. O livro de Grunelius nos ajuda, pois ela, apesar da formação froebeliana, e talvez por seu convívio direto com Steiner, se comprometeu integralmente com uma busca ativa e genuína.

Nosso trabalho hoje, cem anos depois, é o de ter a coragem de desenformar o que ficou excessivamente formatado, gerando um adormecimento de consciência. E onde a consciência adormece, a prática se deforma.

Almon menciona como ficou claro, em sua entrevista com Hattermann, que as raízes do Movimento pedagógico do Jardim de Infância Waldorf não estão no refinamento das atividades ou na maneira bonita de decorar o espaço

53. ALMON, Joan. *Conversations with Klara Hartmann and Frau von Radecki* [Conversas com Klara Hartmann e Frau von Radecki]. Whitsun Conference, Dornach, 28 May 1999.





e, sim, no espírito que existe por detrás do trabalho e no compromisso do educador com esse espírito. O risco da desconexão com as fontes espirituais internas pode acarretar a redução do Jardim de Infância Waldorf a um método exterior, limitado à estética do ambiente e das atividades propostas para as crianças.

Que as forças do centenário de nosso Movimento pedagógico nos façam nos lembrar de quem somos. Que nos lembrem do porquê de termos nascido e dos nossos reais propósitos. Que a essência sempre sobrepuje as formas, pois essas são – e devem ser – transitórias.





Capítulo 2

ELISABETH VON GRUNELIUS

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF



INTRODUÇÃO

Em 1908, em uma palestra sobre educação infantil, Rudolf Steiner disse: “Não há dúvidas de que seja correto dizer, como poderemos ler no livro de Jean Paul, *Levana*¹, ou em teorias educacionais, que um viajante aprende mais de sua ama nos primeiros anos de vida do que na soma de todas as suas viagens pelo mundo.” – e complementa: “A criança, no entanto, não aprende através da instrução, mas através da imitação”. Essa passagem despertou meu interesse. Eu estava diante de um ponto de vista completamente novo, que divergia dos hábitos educacionais usuais.

Sou professora de Jardim de Infância, e durante os anos iniciais do Movimento da Escola Waldorf dediquei-me a testar e experimentar essas palavras de Rudolf Steiner na vida prática. Assim surgiu o primeiro Jardim de Infância Waldorf

1. JEAN PAUL (pseudônimo de Johann Paul Friedrich Richter). *Levana, oder Erziehlehre* [*Levana, ou a teoria do ensino*]. Stuttgart: Cotta, 1807.

na Escola Waldorf de Stuttgart. Disse a mim mesma: “Já que a criança realmente aprende através da imitação, então a precondição seria que o adulto se comportasse de forma natural em meio às crianças do Jardim de Infância e observasse a reação de cada uma das crianças ao seu comportamento – mas sem propor atividades ou definir regras. Acompanharia o comportamento e as ações das crianças com participação interior, procurando estar em sintonia com a natureza infantil, porém deixando-as completamente livres para reagir e processar as vivências”. Assim, tentei criar o hábito de primeiramente deixar as crianças serem livres à sua maneira, e só intervir quando absolutamente necessário e quando a experiência do adulto para lidar com a situação fosse uma condição. Desta forma, oferecemos às crianças a oportunidade de revelar seus próprios processos de desenvolvimento, diante dos quais nos posicionamos como aprendizes reverenciando a natureza humana que se desdobra.

Mais de trinta anos de experiência confirmaram as afirmações de Rudolf Steiner. Com esta pedagogia, a criança é capaz de aprender, nos primeiros sete anos de vida, através da imitação livre, tudo o que precisa para se orientar no seu ambiente, desde que nele existam pessoas que apresentem exemplos adequados. É possível, assim, vivenciar a essência da criança desabrochando e florescendo.

Tendo isso por base, o trabalho dos educadores não é limitado por um sistema, mas, pelo contrário, tem o maior alcance possível. A iniciativa individual e o envolvimento pessoal e direto do educador, que trabalha com amor pelo seu trabalho e pelas crianças, são completamente encorajados.





OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO JARDIM DE INFÂNCIA



As crianças em idade escolar muitas vezes reagem de forma surpreendente, diferente das nossas expectativas. Isso acontece com muito mais intensidade com as crianças em idade pré-escolar. Quanto menores forem as crianças, maior é a diferença entre a sua consciência e a nossa. A criança nos olha com um olhar inteligente, e por isso nossa tendência é ignorar esse olhar e exigir que acompanhe nossa linha de pensamento, ao invés de deixá-la livre no seu próprio mundo. O desenvolvimento da alma está ligado ao corpo, o que significa que é preciso que o corpo, inicialmente, se consolide, forme a sua estrutura. Quanto mais prestarmos atenção a esse fato, melhor poderemos cumprir nossos deveres em relação à criança.

Imaginemos como uma pessoa é conduzida a uma ação e comparemos como esse mesmo processo se dá em um adulto e em uma criança. Um exemplo concreto: por exemplo, pede-se para que um adulto faça algo por uma causa social. Apresentamos uma necessidade existente e as ações a serem tomadas. O primeiro passo é mostrar a necessidade, depois tentar sensibilizar para a causa e, por fim, convidar para o trabalho. O processo pode ser dividido em 3 etapas. O primeiro é informativo e transmite ideias e conceitos. O segundo aborda um envolvimento emocional, e o terceiro é dirigido à *Vontade*², uma vez que deve despertar uma ação. A sequência é: primeiro *pensar*, segundo *sentir*, terceiro *querer*. Encontramos diversas vezes essa mesma sequência em situa-

2. Em Antroposofia, a *Vontade* é a força espiritual impulsionadora primordial.

ções muito diferentes da vida. Consideremos, por exemplo, o processo de venda de um produto. Primeiro, há uma apresentação da mercadoria e das vantagens do produto oferecido. Em seguida, procura-se demonstrar que existe uma necessidade pessoal daquele produto e, por fim, de encomendá-lo. Desta forma, temos em primeiro lugar o *pensar*, em segundo lugar o *sentir* e, em terceiro lugar, o *querer*.

Vejam agora um procedimento que leva uma criança à ação. Primeiro, são dadas explicações sobre uma situação, depois fala-se sobre o que é esperado de uma “criança boazinha” e, finalmente, pede-se para que a criança aja.

No entanto, muitas vezes, um “não” – explícito ou implícito – surge no momento decisivo, e o assunto acaba em frustração. Recorre-se, então, à recompensa ou ao castigo, ou seja, a um meio externo de poder, e o verdadeiro aspecto educativo é deixado de lado. A criança é levada a atuar sob pressão exterior, por desejo pela recompensa ou por medo do castigo e, assim, contra sua própria natureza, contra o amor à causa.

Consideremos a posição do conceito “criança boazinha” neste contexto. Como adultos, passamos por diversas experiências de como a vida se pode tornar insuportável quando, na relação entre as pessoas, falta o que a pequena palavra “bom” abrange. Nossos conceitos são o resultado de muitos anos de vivências, o que lhes deu um significado para nós – e podem ser usados como um trampolim para uma argumentação. No entanto, as crianças não possuem essa vivência. Conceitos possuem pouca força motivadora para uma ação. Uma vez, ouvi uma menina dizer: “Como é uma criança boazinha? É loira?”. Atualmente, milhões de crianças crescem sob regras e proibições, com recompensas e castigos. No entanto, isto ignora o fato de que as crianças pequenas não agem com base em conceitos. As ações estão tão diretamente ligadas às impressões sensoriais que recebem do seu ambiente ou dos processos do seu próprio corpo, como a fome e a sede – exi-





gir que uma criança sempre tenha em mente as regras e as proibições antes de agir é um fardo!

Se não existisse “algo” na criança capaz de substituir os conceitos, que ainda não surtem efeito, a educação nessa faixa etária dificilmente seria possível sem que fosse necessário recorrer ao uso da autoridade. Podemos aprender sobre este “algo” observando as crianças. É possível encontrar mesmo as crianças mais teimosas e impacientes observando devotamente o trabalho de um artesão. Ficam paradas, observando durante muito tempo e resistem a qualquer tentativa de tirá-las dali. Quando nós também observamos o trabalho do artesão e, depois, o brincar da criança, vemos, muitas vezes com uma clareza espantosa, como o brincar imita o trabalho do artesão, nos mínimos detalhes. Por exemplo: uma criança que viu um carpinteiro martelar pregos e depois brinca de carpinteiro não irá meramente martelar os pregos – como no caso de uma compreensão conceitual da atividade –, mas irá martelar da mesma forma como este carpinteiro específico martelou. O fato de o martelo ser pesado ou leve será incluído no gesto do jogo, bem como o fato de o carpinteiro ter usado o seu martelo com mais ou menos cuidado. A mesma empunhadura do martelo, o mesmo levantar, o mesmo tipo de impacto, o relaxamento ou a fadiga – todo o contexto humano junto do procedimento de trabalho será imitado. O observar de uma criança não é um presenciar passivo, mas um processo muito ativo. A criança não poderia descrever com palavras todos os pormenores que vê – estes são diretamente incorporados na sua vida e nas suas ações. Durante os primeiros sete anos de vida, as crianças têm uma empatia imediata pelas atividades e gestos expressivos das pessoas que as rodeiam. Também é assim que aprendem a sua língua materna. A criança aprende através de uma imitação sutil, direta e natural. As crianças raramente nos dizem como o fazem. Certa vez, no entanto, uma menina surpreendeu-me ao dizer: “Sei amarrar os meus próprios sapatos. Sabe como é que

eu aprendi? Fiquei olhando a minha irmã. Quando eu quero aprender alguma coisa, ninguém precisa me dizer nada. Só de olhar eu aprendo”.

A forma como o ambiente afeta a criança se dá de maneira contrária à que acontece com os adultos. Com as crianças, acontece nesta sequência:

1. A criança vivencia uma atividade, na qual sua Vontade é diretamente influenciada.

2. Ela reproduz a atividade através do seu brincar, no qual se estabelece uma ligação pessoal e emocional com a atividade.

3. Seu interesse pela ação desperta, e com isso surgem perguntas e comentários sobre suas próprias observações que, por fim, conduzem a ideias e conceitos.

O resumo da comparação entre os adultos e as crianças seria:

Adultos

1. Transmissão de informações através de ideias e conceitos; apelo ao *pensar*.
2. Estabelecimento de uma relação pessoal, abordagem do *sentir*.
3. Convite à atividade, chamado ao *querer*.

Crianças até o 7º ano de vida

1. Convivência com as atividades, abordagem direta do *querer*.
2. Revivência emocional e ligação pessoal com a atividade.
3. Despertar do interesse e aparecimento de ideias e conceitos.

A ordem do *pensar*, *sentir* e *querer*, portanto, se dá da seguinte maneira:





Adultos

1. *Pensar*
2. *Sentir*
3. *Querer*

Crianças até o 7º ano de vida

1. *Querer*
2. *Sentir*
3. *Pensar*

Esta comparação é a chave para a educação nos primeiros anos da infância. O adequado às condições naturais dessa idade é dar às crianças a oportunidade de vivenciar as atividades dos adultos em conjunto, dando-lhes uma orientação para a vida, e não discutir com elas ou abordá-las com explicações e justificações. Somos os educadores das crianças principalmente com o que fazemos diante delas no dia a dia, e não com o que lhes dizemos. Se as nossas ações estiverem impregnadas dos ideais do Bom, do Belo e do Verdadeiro, abriremos também o caminho até esses ideais para as crianças.

Educar através da imitação exige muito mais dos adultos do que educar através da autoridade. A autoridade será buscada pela criança, mas apenas a partir do sétimo ano de vida. Antes disso, ela quer ter suas próprias vivências, que são propiciadas pela educação através da imitação. Uma educação autoritária precoce priva a criança de suas vivências pessoais. O resultado pode ser um certo automatismo, até mesmo um comportamento de acordo com máximas pré-determinadas por outros durante toda a sua vida. Uma mãe recentemente me contou que já vinha praticando a educação autoritária com o seu filho desde bebê. Seu filho tem, hoje, pouco mais de um ano e é tão bonzinho que não faz nada de errado. Ela relatou que, quando o menino se aproximou da mesa de chá pela primeira vez, proibiu-o firmemente de tocar nas coisas que estavam ali em cima, e que agora ele faz um grande desvio ao passar pela mesa. Numa outra conversa, disse que algumas

peessoas diziam que o seu filho tinha uma expressão triste e me perguntou se eu também achava isso. De fato, o menino dava a impressão de ser muito bonzinho, mas claramente já trazia consigo uma resignação. Uma criança de um ano!

Quando uma criança é obrigada a viver com resignação desde o início de sua vida, sofre as consequências contrárias às de uma criança cujas forças da Vontade e da vida emergiram com energia e entusiasmo.

A criança pequena é extremamente delicada e tímida nas suas primeiras tentativas de sair de si própria e de se relacionar com o seu ambiente, e possui toda uma forma individual e natural e de se relacionar e de se comportar durante esse processo. Sua linguagem e sua abordagem da vida são diferentes, e apresenta uma outra maneira de se apropriar das impressões. Quando confrontamos uma criança com muito vigor e determinação – mesmo em pequenas questões –; quando usamos um tom de voz de comando e reagimos depressa demais afastando, intervindo, repreendendo e repudiando, cortamos pela raiz sua capacidade de encontrar o seu próprio caminho. Encobrimos sua verdadeira natureza. No entanto, se rodearmos a criança de carinho e afeto, dando espaço aos seus primeiros impulsos delicados, à sua busca (mesmo que nos pareça desajeitada) pelo contato com o ambiente, aos seus métodos de exploração, atuaremos como ajudantes no seu caminho. Quando nossa intervenção é mínima, podemos ver que a criança realmente vive no mundo da imitação e vai se desenvolvendo naturalmente, e com sucesso, no mundo da vida. Com perseverança consistente, a criança mostrará que, quando cuidada e honrada pelas pessoas que a rodeiam, tentará fazer, por sua própria Vontade e com todo o seu ser, tudo aquilo que se recusa a fazer quando recebe uma ordem. Por que é que impediríamos uma criança de seguir seu caminho natural de domínio da vida e da integração adequada? É verdade que isso requer paciência e capacidade de esperar. No





entanto, se o fizermos com seriedade, a criança nos recompensará com valores inestimáveis.

Como adultos que processam mentalmente suas impressões, nos posicionamos diante das coisas como observadores. Isso exige distanciamento. Quando somos tratados de forma indelicada ou injusta, julgamos e classificamos esse comportamento de acordo com nossos próprios termos e, ao mesmo tempo, consideramos se devemos reagir ou relevar o assunto. Até certo ponto, conseguimos nos fechar para o mundo e determinar como as impressões nos afetarão.

A criança, no entanto, está diretamente exposta às suas impressões. Podemos compará-la a um órgão sensorial. Ela está, portanto, exposta às impressões e as confronta abertamente, indefesa. Independente do fato de serem benéficas ou prejudiciais, a criança não consegue se proteger sozinha dessas impressões. Uma criança severamente repreendida, tão duramente que o repreensor chega a se arrepender depois, poderá ser encontrada, dias depois, repreendendo sua boneca. Fará uso do mesmo tom, do mesmo tremor na voz, dos mesmos gestos. Pode ser bastante chocante observar como uma criança permanece puramente receptiva e imitativa numa situação em que um adulto teria espontaneamente se defendido.

Em muitos casos, verifica-se que a criança nem sequer compreendeu a reação do adulto. Para ela, o que permanece é o choque.

Quando o ambiente da criança é organizado e silencioso, a criança se desenvolve como um ser social organizado. Quando a honestidade e a verdade prevalecem, é educada para ser honesta e verdadeira. A nossa meta, na educação da criança, deve ser sempre transformada: do pensamento para a ação. Esta também é a base de toda a metodologia do funcionamento de um Jardim de Infância.

A criança resiste instintivamente às ordens transmitidas através de regras e conceitos. A defesa das crianças

não está diretamente relacionada com o conteúdo das nossas medidas em si, mas, antes, com a forma dessas regras e conceitos, que pertencem a um mundo intelectual, do qual a criança ainda não participa. A reação das crianças surge de diversas formas: uma é a defesa, ou seja, a revolta contra a imposição exercida pelo adulto, mesmo quando manifesta sob a forma de expectativas, recompensas e castigos. Outra é aquela em que a criança cede, desenvolvendo, assim, pouquíssima iniciativa, preferindo esperar pelas ordens de quando e onde agir, tendendo a reagir automaticamente a tudo. Uma terceira forma observada frequentemente é que a criança adota uma atitude intelectual precoce. Recua para um *raisonnement*³, procura justificativas e pede perdão, recorrendo a processos de mentira avançados. A intelectualidade desperta em tão tenra idade será posteriormente usada principalmente para criticar e irritar os adultos, e deles demandar constantemente. A criança também irá exibir comportamentos contrários aos de uma natureza infantil natural e amável. Em sua essência e na sua própria esfera, a criança é bondosa. Ela se torna má e complicada quando é arrancada dessa esfera, sobretudo quando é empurrada para uma intelectualidade precoce. Esta é a causa mais frequente e mais profunda do mau comportamento, da insatisfação e até da destrutividade. Os fenômenos de intelectualidade precoce são ainda mais intensificados pela influência do rádio, do cinema e da televisão. Basta pensar nas imagens, muitas vezes horríveis, a que uma criança é exposta através dos filmes e da televisão, e que surtem efeito sugestivo direto sobre as crianças, principalmente por apresentarem movimentos e gestos. De fato, possuem um efeito destrutivo em toda a organização da criança e transmitem impressões fortes, que a criança não consegue trabalhar

3. *Raisonnement* [raciocínio; ato de raciocinar]: termo de origem francesa que designa o processo de formação do pensamento lógico e reflexivo, especialmente quando se manifesta na criança como tentativa de compreender, justificar ou ordenar o que percebe. (N.T.)





internamente. Diante dessas imagens, não conseguem validar seu mundo. Muitas crianças deixam, então, de brincar. A criança já não sabe o que fazer com o seu tempo, perdendo a segurança interior de ser criança e a sensação de estar segura. É empurrada para dentro do seu âmago.

A educação num Jardim de Infância Waldorf procura, acima de tudo, não interferir com o desenvolvimento livre e natural do ser infantil, e não o arrancar do equilíbrio do seu estado de consciência ainda sonhador. Por outro lado, não deixa a criança entregue a si própria, dando-lhe orientação – uma orientação cuidadosa, mas com os meios corretos de exemplo e imitação.

Quando cultivamos uma planta para florescer, começamos pelas folhas. Assim, já estaremos também cuidando das flores, que só surgirão mais tarde. Quando nosso intuito é fazer com que a capacidade de pensar da criança se desenvolva da maneira correta, para que futuramente seja capaz de frequentar a escola e, depois, realizar algo na vida, temos de ter o cuidado de inicialmente proporcionar os elementos a partir dos quais essa capacidade de pensar poderá vir a surgir. Entretanto, na criança pequena esses elementos ainda estão integrados à sua iniciativa de ação, ou seja, são de natureza volitiva. No Ensino Fundamental, esses elementos vão passando por um mundo interior pictórico que será posteriormente transformado em opiniões e conceitos. Através de uma orientação que considere as fases de desenvolvimento naturalmente sucessivas do ser humano em desenvolvimento, uma qualidade de vida mental completamente diferente da que se desenvolve através da transmissão de conceitos prontos vai surgindo. Os conceitos precisam crescer organicamente no ser humano, como tudo mais. Assim, adquirem profundidade, persuasão e originalidade. Conceitos meramente memorizados são, muitas vezes, arrastados pela vida como um fardo. A educação em um Jardim de Infância Waldorf nunca será orientada para o desabrochar da aprendizagem preco-

ce, ainda que tais manifestações encontrem apoio. Qualquer esforço de memória, qualquer coisa escolarizada no Jardim de Infância, especialmente a aprendizagem da leitura e da escrita antes do primeiro ano, é rigorosamente evitada. Desta forma, o significado singular das forças da infância e do ser criança para a vida futura é preservado.





A GESTÃO DE UM JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF



Toda e qualquer descrição de um Jardim de Infância deve ser precedida pelo seguinte fato: o melhor ambiente para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das forças de uma criança continuará sendo, sempre, a atmosfera familiar ideal, no calor presente da atividade de uma mãe. Devido às condições culturais gerais, em que, infelizmente, nem mesmo as precondições como espaço, tempo, lazer ou descanso estão suficientemente disponíveis, os Jardins de Infância estão se tornando cada vez mais necessários. Os Jardins de Infância em locais bonitos e tranquilos, onde as crianças podem passar muitas horas do dia em alegre convívio, podem ser um oásis nas cidades. Por não ser possível transmitir todos os estímulos que a criança poderia absorver pelas mãos da mãe em um ambiente caseiro, os meios artísticos são bastante utilizados.

Na gestão de um Jardim de Infância Waldorf, os pontos de vista descritos nesta primeira parte permanecerão como pano de fundo. Os pormenores devem ser organizados de acordo com o grupo de crianças, as condições do país e do local em que se encontram e a individualidade da educadora infantil. A seguir, algumas experiências a esse respeito.

Na distribuição das atividades, o objetivo é conseguir um equilíbrio entre o brincar livre das crianças, no qual podem desenvolver a sua própria iniciativa, e as atividades criativas em grupo, conduzidas pela educadora. Se o brincar livre fosse negligenciado, a criança perderia oportunidades de desenvolver sua imaginação, sua iniciativa e o processamento das suas impressões em relação à vida. Por outro lado, o brincar livre precisa sempre de um novo estímulo, que surge das

atividades em grupo. Muitas vezes, o adulto pode transmitir os valores que a alma da criança deseja sob a forma artística.

Quando as crianças chegam ao Jardim de Infância e estão cheias de expectativas, o melhor a se fazer é ensinar-lhes logo algo em grupo. Mais tarde, quando estiverem absorvas em suas brincadeiras individuais, é preferível não as interromper. Depois do brincar livre, antes de irem para casa, como finalização do dia, podemos reunir as crianças e contar-lhes uma história curta, ou cantar com elas. Tanto no início quanto no fim há uma reunião de todo o grupo.

Uma das atividades praticadas com o grupo todo é a pintura. Não se trata de dizer às crianças para que desenhem objetos específicos – uma casa, uma árvore etc. Entrar em contato com as cores é uma necessidade natural das crianças, que aplicam as aquarelas no papel com um pincel largo e vivenciam as cores que se espalham. Apreciam o modo como as cores se iluminam e se condensam, e o fato de duas cores se juntarem no papel criando uma nova cor. As crianças ficam maravilhadas, e podemos imediatamente ver o significado da pintura nas expressões dos seus rostos. As cores visíveis nos objetos que nos rodeiam estão presentes num estado finalizado, permanente e em formas definidas, mas no papel estão em movimento, no processo de surgirem e desaparecerem. A pintura é, assim, uma experiência interior e, ao mesmo tempo, uma chave para a compreensão sensorial daquilo que está finalizado, pronto.

Três cores não podem ser criadas através de misturas. Estas três cores primárias são: o amarelo, o azul e o vermelho. As cores secundárias, obtidas misturando duas cores primárias, são: o verde, a partir da mistura do amarelo com o azul; o laranja, a partir da mistura do amarelo com o vermelho e o violeta, a partir da mistura do vermelho com o azul. As relações entre estas cores são particularmente evidentes no círculo de cores de Goethe (Figura 1).





Fig.1: o círculo de cores de Goethe

Os campos das cores primárias são desenhados com linhas mais grossas, e os das cores secundárias situam-se entre eles. Cada cor secundária – o verde, por exemplo –, pode se aproximar tanto da cor primária quanto da cor secundária que a compõe. Dependendo da cor, o resultado é um verde mais amarelado ou mais azulado. É possível criar uma gama infinita de cores simplesmente misturando as três cores básicas em diferentes proporções. É claro que não ensinamos a teoria das cores às crianças no Jardim de Infância, mas oferecemos a oportunidade de experimentarem como as diferentes cores se desenvolvem no papel de forma criativa e prática. Para isso, o uso de tintas de aquarela da melhor qualidade é o mais recomendável, pois são mais fáceis de misturar e apresentam tons mais puros do que, por exemplo, as tintas guache.

A melhor maneira de introduzir a pintura é deixar tudo preparado para a chegada das crianças pela manhã, e que comecem imediatamente a pintar. Quando as primeiras crianças chegam, encontram a professora pintando. Podemos imaginar o que acontece. As crianças, mesmo antes de tirarem os casacos, correm até ela e observam. A professora

as cumprimenta, mas continua pintando. Toda atividade que seria explicada a adultos ou a crianças mais velhas, como o manuseio do pincel e das cores, é simplesmente realizada diante das crianças sem qualquer palavra. Primeiro, o pincel é mergulhado em uma das cores líquidas e depois cuidadosamente guiado para a superfície do papel. Antes de mergulhar o pincel em outra cor, este é mergulhado em um copo com água e é limpo. Ocasionalmente, o pincel também é levado para o papel com apenas um pouco de água, criando tonalidades muito claras e leves. Esse processo prossegue até que todas as crianças tenham chegado. Agrupam-se em volta da pintura e a observam em silêncio durante algum tempo, até que, de repente, uma delas grita: “Eu também quero pintar!”. “Eu também”, gritam os outros. “Também querem pintar?”, diz a professora. “Bem, então vamos pintar!”. E, assim, começa a primeira aula de pintura.

Nos dias de pintura seguintes, as crianças podem participar dos preparativos. Quando chegam, encontram a professora ocupada, preparando as aquarelas nas tigelas de vidro, adicionando água e dissolvendo as tintas com um pincel. Depois de algum tempo, as crianças, que inicialmente apenas observavam, perguntam se podem ajudar. Recebem pincéis e também começam a dissolver as tintas na água. Cada criança tem de preparar três tigelas de vidro, cada uma com uma das três cores básicas⁴. Quando todas as crianças já tiverem chegado, as tintas já estarão dissolvidas e o trabalho em conjunto poderá começar. As crianças ajudam a arrumar as mesas e as cadeiras em fileiras, de modo a que a luz incida sobre o papel a partir do lado esquerdo. Em seguida, cada criança pega uma folha de papel. Para evitar que as folhas de papel murchem quando as tintas aquosas são aplicadas, são primeiramente mergulhadas em água e depois alisadas sobre

4. Aconselhamos os seguintes tons para as cores: vermelho carmim, azul cobalto e amarelo cádmio.





a mesa com uma esponja. Cada criança prepara sua própria folha, segurando os cantos superiores com as duas mãos, levando-a até a pia⁵, mergulhando-a e colocando novamente no lugar. Quando todas as folhas estiverem umedecidas e nos lugares certos, algumas crianças começam a distribuir as tigelas, de modo que cada criança receba três tigelas de tinta e uma tigela de água e ninguém seja esquecido. Depois, os pincéis são distribuídos e a pintura pode começar. Em poucos segundos, os pincéis já estão mergulhados nas tintas líquidas e transparentes e deslizam sobre as superfícies brancas do papel. As crianças não perguntam o que devem pintar: começam simplesmente a trabalhar. Durante 15 a 20 minutos, permanecem em silêncio e totalmente concentradas na tarefa que têm em mãos. As crianças mais velhas pedem conselhos e devem recebê-los, mas as crianças do Jardim de Infância ficam imediatamente envolvidas. Se formos pedir para que pintem objetos, devemos apelar para a imaginação e a memória. Algumas crianças pintam com uma única tinta durante algum tempo antes de acrescentarem uma segunda ou terceira. Outras crianças começam a pintar com várias tintas ao mesmo tempo. No final da sessão de pintura, os trabalhos não são comentados. A professora fica satisfeita em compartilhar a alegria das crianças e com os comentários sobre o que conseguiram fazer com as tintas. As folhas secam sobre as mesas e, depois, serão recolhidas e guardadas.

Uma oportunidade de levar as crianças para observar um artista pintando será sempre interessante.

Pode-se pedir para que um artista pinte diante das crianças com base na sua ligação com a cor. O tema pode, por exemplo, estar relacionado com um conto de fadas ou com a estação do ano. Caricaturas devem ser evitadas.

Outra atividade em grupo para o brincar das crianças é a modelagem. Assim como na pintura, ao invés de darmos

5. Ou um recipiente com água. (N.T.)

instruções na introdução da modelagem, o melhor é fazer com que as crianças vivenciem o trabalho de um adulto. A modelagem pode ser feita com cera colorida ou simplesmente com argila. A argila deve ser guardada num recipiente para a argila e coberta com um pano úmido ou uma folha de plástico, para evitar que seque. É aconselhável ter dois recipientes para a argila ao mesmo tempo, um deles para o material já usado. No dia anterior ao uso, a argila é amassada e sua consistência verificada; deve ser ideal para o manuseio das crianças. Se for necessário, adiciona-se água. A argila é, então, coberta com o pano úmido para repousar durante a noite. A primeira coisa que as crianças fazem pela manhã é ajudar a juntar as mesas e colocar sobre elas uma grande toalha. Em seguida, são distribuídas tábuas, uma para cada lugar, onde é colocado um bom pedaço de argila. As crianças mal podem esperar para colocar as mãos na argila, para a moldá-la ou brincar com ela. O adulto também se envolve de vez em quando, dando às crianças a oportunidade de vivenciar como ele modela. As crianças se surpreendem e se alegram quando veem surgir o animal preferido, seja um cavalo, uma vaca, uma ovelha, um cabrito, um pato, um elefante ou uma girafa. As crianças querem brincar com as figuras de argila. O educador também pode utilizar um motivo de um conto de fadas conhecido, por exemplo, Branca de Neve e os Sete Anões.

As crianças, porém, devem ter a liberdade de escolher o que querem assimilar e, inspiradas pela atividade do adulto, recriá-lo de forma simples. Assim como na pintura, depois da modelagem os resultados não são comentados, bem como não são feitas comparações. Os trabalhos prontos são alegremente colocados em uma prateleira e expostos durante o resto da manhã e, depois que as crianças voltarem para suas residências, algumas peças interessantes serão selecionadas e guardadas; as restantes serão devolvidas ao recipiente adequado.





Outra atividade que sempre envolve todo o grupo é a narração de histórias. O ambiente em que a história é contada e ouvida não é menos importante do que o conteúdo da história. É preferível que a história seja contada livremente, ao invés de lida diretamente de um livro. Também pode ser contada em conjunto com um livro, onde as crianças possam ver as imagens enquanto o texto é contado livremente.

Para as crianças do Jardim de Infância, o mais importante da história é sempre a *ação* das personagens. Cada frase deveria ser narrada com detalhes suficientes para estimular as crianças, mas não mais do que o absolutamente necessário. Em relação à seleção de histórias: são particularmente recomendados alguns contos de Grimm, que falam ao coração das crianças, mas que ainda estão preservados das visões civilizacionais de conveniência e de utilidade. Mesmo que as personagens dos contos de fadas pareçam falsas nos nossos tempos materialistas, os verdadeiros contos de fadas estão repletos do conhecimento mais profundo da natureza humana. Para percebê-lo, basta considerarmos como encontramos na vida pessoas com qualidades boas e más. O Bem e o Mal, nos adultos, não possuem imagens. Nas crianças, os pensamentos não existem dessa forma – precisam ser “visualizados” através de imagens. Ao fazê-lo, obtemos as imagens dos contos de fadas. Por que a imagem do Mal deveria ser menos verdadeira do que o seu conceito, sem uma imagem? O nosso conceito de “bom” surge nos contos de fadas sob a forma do príncipe, cuja imagem reflete a pureza de coração e o altruísmo, do cavaleiro, cuja bravura e força ocupam um lugar central, e a generosidade da fada-madrinha. Os contos de fadas e as histórias tradicionais lidam com experiências interiores, e não com acontecimentos externos, e justamente por isso narram muitas histórias que contradizem o curso habitual dos acontecimentos externos. Ao fazê-lo, porém, revelam o seu valor. Falam, por exemplo, de um canteiro de espinhos que se abre para deixar passar um príncipe, que quer libertar a prince-

sa. Se disséssemos que o príncipe pegou um machado e uma serra e trabalhou o dia inteiro para abrir caminho através dos espinhos, o conto de fadas faria jus aos requisitos externos – mas, ao invés disso, dizemos que o príncipe se aproxima dos espinhos e se limita a apontar a sua espada, e a sebe se abre espontaneamente. “Espinheiros, assim, não existem”, dizemos. Mas percebermos que o conto fala de experiências interiores, e podemos, também assim, compreender a sua veracidade no mundo. Conhecemos, por exemplo, o estado de cansaço excessivo. A nossa vida mental fica tensa e geralmente se esgota rapidamente: uma cadeia de pensamentos se forma; nos ocupamos desses pensamentos por um tempo; depois se esgotam e, a seguir, recomeçam. Neste estado, nossos pensamentos são também mais nítidos, mais imóveis e mais duros. Este tipo de pensamento é comum nas horas de insônia. Tentamos repetidamente resolver uma determinada preocupação; avançamos com grande vigor – mas nenhuma solução surge. Os pensamentos se embrenham, nos machucam, entrelaçam-se uns com os outros. A imagem de um espinheiro é bastante apropriada para ilustrar isso. Quando um amigo nos encontra nesse estado e tenta ajudar, questionando nossos argumentos e os levando além, o espinheiro dos pensamentos se torna ainda mais denso e impenetrável. No entanto, se esse amigo, a partir de uma visão mais profunda, deixasse de lado todos os argumentos e os confrontasse com uma nova perspectiva de vida, através da qual a situação pudesse ser colocada sob uma nova luz, o espinheiro poderia realmente abrir-se espontaneamente. Se uma criança testemunhasse o desenrolar dessa ação e finalmente exclamasse com entusiasmo: “Gostaria de me tornar um príncipe assim um dia”, mas o educador, para se manter honesto perante sua consciência, respondesse: “Não, não; criança não pode se tornar príncipe, precisa nascer príncipe!”, todo o efeito do conto seria destruído. Quando compreendermos que as imagens da criança pequena são tiradas do âmbito da vida interior e que,





muitas vezes, um nome é meramente emprestado às coisas da vida exterior; que o príncipe encantado não tem ligação nenhuma com a hereditariedade, mas com as qualidades de um coração puro e vigoroso, a resposta pode ser dada, sem complicações: “Saiba, minha criança, que quando você crescer e ajudar alguém que precise de você, você será como o príncipe da história”. A contação de contos de fadas não deve, de forma alguma, ser vista como mero passatempo, como uma atividade agradável adequada às crianças, mas como a parte essencial da educação que está ligada às sutilezas mais íntimas da vida interior humana.

As histórias que nos foram transmitidas através da oralidade e que mostram como diversas características humanas atuam na vida cotidiana podem ser usadas repetidamente na vida educativa a fim de ajudar determinadas crianças em situações concretas. No entanto, temos de cuidar para que não tratemos do assunto de forma pessoal, nos dirigindo diretamente a elas. Por exemplo: quando percebemos que uma ou outra criança tende a demandar constantemente, sem nunca ficar satisfeita, podemos contar uma história como esta: uma mulher fez um pedido e seu desejo foi realizado. No entanto, logo depois desejou uma outra coisa. Fez um novo pedido, que também foi realizado. Seus desejos vão se tornando cada vez maiores e mais absurdos. A história termina com tudo sendo perdido e ela voltando a ficar sem nada, como no início.

No caso de outra criança, que se deixa convencer pelos seus colegas a fazer coisas erradas e depois cria confusão, podemos contar o conto dos irmãos Grimm João, o Felizardo, que havia recebido uma pepita de ouro do seu patrão pelo seu trabalho esforçado e o levava para casa. Pelo caminho, foi persuadido a trocar o ouro por um cavalo, mas depois trocou o cavalo por uma vaca, a vaca por um porco, o porco por um ganso e assim por diante, até que, finalmente, ficou sem nada, mas, mesmo assim, não percebeu o que tinha perdido.

A educadora pode sempre dar um direcionamento através da escolha dos contos.

Outra atividade em grupo é o canto. Cantaremos com as crianças em muitas ocasiões, com ou sem o acompanhamento de instrumentos (as crianças já provaram que são ótimos músicos). Se quiserem cantar algumas canções específicas repetidamente, esses pedidos devem ser atendidos – mas também podem ser rejeitados em nome da variedade e da diversidade. Ouvir e cantar certas melodias diversas vezes estimula os sentidos de ritmo e de repetição das crianças, e a escolha das canções deve ser feita com cuidado especial. A estrutura musical de algumas canções mais populares não é compatível com a natureza das crianças pequenas. É muito instrutivo observar como as crianças podem tomar a iniciativa de cantar melodias que escolhem livremente. Cantar durante um longo tempo, acompanhando as atividades, é uma boa oportunidade de escutar o tom e afinar de acordo.

A Eúritmia também é feita com todo o grupo: as crianças pequenas têm uma oportunidade única de apreciar esta arte do movimento, seja como espectadores ou imitando. A eúritmia oferece a oportunidade de desenvolver a alegria do movimento livre e natural, e de estimular a imaginação da criança da forma mais bela. Temas de contos de fadas também podem ser transformados nos movimentos rítmicos, poéticos e musicais da eúritmia.

As caminhadas em grupo propiciam às crianças uma variedade de experiências significativas. A forma como uma caminhada em grupo é organizada pode contribuir muito para a felicidade e a saúde das crianças. Muitas vezes, as crianças pequenas sentem-se constrangidas por terem de caminhar lentamente, de trechos em trechos ou em fila, como os adultos. Preferem pular e correr. Sempre que os caminhos forem seguros, livres de trânsito, as crianças poderão fazê-lo, tendo um objetivo estabelecido: até uma determinada árvore





ou poste, até um determinado local com sombra no caminho bem iluminado etc. Os mais rápidos devem esperar que até que os “caminhantes normais” os alcancem. Depois, um novo objetivo será escolhido e assim por diante. As crianças gostam muito desse tipo de passeio, que tem também um aspecto educativo e social. Os mais corajosos trabalham o autocontrole, uma vez que precisam aprender a parar num determinado ponto. Enquanto esperam, ficam atentos aos mais lentos. Ao mesmo tempo, é bom para recuperarem o fôlego e descansarem um pouco depois de uma corrida. As crianças que preferem andar mais devagar, confortavelmente e conversar podem desfrutar do passeio à sua maneira.

Enquanto isso, procuramos trazer outros valores às crianças. O percurso pode ser feito até um jardineiro, um agricultor ou uma fazendinha com animais ou com alguma plantação, ou até um artesão, um sapateiro, um ferreiro, carpinteiro, um cesteiro e outros. Desta forma, as crianças, que gostam de observar, poderão vivenciar um pouco dos trabalhos. Daremos uma atenção especial às atividades artesanais, a fim de que tenham a oportunidade de observar estes trabalhos tão essenciais para a manutenção da vida. Também terão a oportunidade de conhecer as histórias, valores e qualidades humanas dos artesãos.

Cada uma dessas atividades do Jardim de Infância proporcionará estímulos diferentes. De acordo com a situação pedagógica do grupo, será dada prioridade para esta ou aquela atividade, e isso será distribuído de forma rítmica ao longo da semana. Uma alternância rítmica regular tem um efeito de consolidação e de harmonização. Por exemplo: a eurtmia pode ser dada na segunda-feira, a modelagem na terça-feira, a narração de histórias na quarta-feira, brincadeiras com canto na quinta-feira, pintura na sexta-feira e, talvez, uma caminhada em grupo no sábado. As condições do tempo e as estações do ano são, obviamente, consideradas nesse caso.

A segunda parte da atividade diária no Jardim de Infância, independente dos objetos utilizados no trabalho de grupo, é o brincar livre, do qual Rudolf Steiner falou em várias ocasiões. Seleccionamos aqui, por exemplo, as seguintes passagens:

Sim, justamente nisto reside o essencial e o educativo do brincar: que interrompamos nossas regras, nossas artes pedagógicas e educativas, e deixemos a criança entregue às suas próprias forças. E o que faz a criança quando a deixamos entregue às suas próprias forças? Ela experimenta, no brincar, com os objetos externos, se isto ou aquilo funciona, por meio da própria atividade. Ela coloca sua própria Vontade em ação, em movimento. As coisas externas reagem à influência da Vontade, e a criança se educa em relação à vida – ainda que apenas brincando – de forma completamente diferente de como aconteceria através da influência de uma pessoa ou de um princípio pedagógico. Por isso, é de grande importância que, no brincar infantil, a interferência de elementos intelectuais seja mínima. Quanto mais o brincar se manifestar em algo que não seja compreendido racionalmente, mas meramente vivenciado em sua vitalidade, tanto melhor será o brincar. Quando, portanto, damos à criança um brinquedo que simula movimentos de pessoas ou coisas ao puxarmos uma cordinha, por exemplo, ou um livro ilustrado com animais ou figuras móveis, educamos melhor – através da brincadeira – do que ao oferecermos os mais belos blocos de montar. Nestes, muita atividade intelectual está inserida – um princípio mais pessoal do que manusear algo que se movimenta, que não precisa ser compreendido intelectualmente, mas apenas observado em seu movimento. Quanto menos definido e elaborado for o brincar, melhor será, pois dará espaço a algo mais elevado — que não pode ser forçado a entrar na consciên-





cia humana — justamente porque a criança se relaciona com a vida de forma experimental, e não intelectual.⁶

Até a mudança de dentes, a criança é estruturada para imitar. A seriedade que entretece a vida e o trabalho futuros é praticada pela criança no seu brincar, mas um brincar que, para a criança, é muito sério. A diferença entre a brincadeira infantil e o trabalho da vida adulta reside meramente no fato de que no trabalho da vida adulta entra em questão a inserção do trabalho na exigência do mundo exterior – e, então, temos de nos dedicar a essa exigência do mundo exterior. A criança deseja que sua atividade se desenvolva a partir de sua própria natureza, que se desenvolva a partir de sua vida humana. O brincar atua de dentro para fora e o trabalho atua de fora para dentro (...).⁷

Na brincadeira infantil vive uma das características mais importantes: a imaginação criativa. Esta deve ser cultivada e alimentada. Ela traz calor e intimidade às atividades da criança e está ainda intimamente relacionada à atividade sensorial. Na sua esfera, o ser interior da criança pode reinar e a sua atitude ainda ligeiramente sonhadora perante a vida é preservada. Uma atividade sóbria, abstrata e preestabelecida como brincadeira é a antítese da imaginação criativa e, quando introduzida na tenra infância, leva à doença do nosso tempo: a prevalência de uma ocupação desligada do Eu e baseada na atividade como fim. Brincadeiras permeadas de fantasia são os precursores de um dos bens mais preciosos: a

6. STEINER, Rudolf. *Menschengeschichte im Lichte der Geistesforschung [A História sob a luz da pesquisa espiritual]* (GA 61). 2. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1983. Palestra de 14/03/1912.

7. STEINER, Rudolf. *Die pädagogik Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschens [A educação da criança e dos jovens]*. (GA 306). 4. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1989.

capacidade de estar presente no trabalho da vida com imersão e humanidade plenas.

A brincar livre é praticado no Jardim de Infância de tal forma que, de acordo com as condições do tempo e as estações do ano, as crianças têm acesso livre a vários brinquedos e materiais, tanto fora quanto dentro das salas do Jardim de Infância: montes de areia, balanços e cavalinhos de balanço, bonecos de pano simples recheados com lã de ovelha, livros ilustrados, lápis de cor, molduras de madeira leve que podem pendurar para construir “casinhas”, mantas, tecidos e véus coloridos para pendurar e vestir como fantasias etc. As crianças se agrupam, escolhem e realizam as suas atividades espontaneamente. A intervenção do adulto é reduzida ao mínimo.

O adulto estará sempre atento a todo o grupo de crianças, mas também procurará oportunidades para intervir e fazer algo útil para o Jardim de Infância, que também possa surtir um efeito estimulante para elas. Por exemplo: podemos costurar algo para as bonecas. Algumas crianças juntam-se a nós, observam durante algum tempo e depois querem costurar também. Damos a elas tecido, agulhas de costura e lã colorida, e as deixamos fazer seus próprios pontos. Não raro surgem padrões rítmicos bem originais. Não damos às crianças quaisquer padrões de costura pré-desenhados; nada deve limitar a atividade criativa inerente à criança. Fora da sala de aula, as crianças fazem jardinagem, preparam os canteiros de flores, apanham as folhas secas e assim por diante.

Além do que flui da imitação dos adultos, o brincar é continuamente guiado e sustentado pela atmosfera criada ao redor das crianças. Se nos preocuparmos em rodear a criança de influências verdadeiras, puras, controladas, amorosas, calorosas e belas, isso também se refletirá no brincar. Acima de tudo, a criança pequena deve ser preservada de interferências prematuras de um mundo que ainda não é o seu. Ao evitarmos tais interferências, que atuam como um choque na





criança, que a arrancam do seu desenvolvimento natural, veremos surgir no seu brincar as melhores qualidades infantis.

Por outro lado, arrancar a criança ao seu desenvolvimento natural, que muitas vezes é mais lento, provoca uma autoconsciência prematura, o que a torna insatisfeita e desagradável. Uma convivência amorosa com a criança tem um efeito libertador e terapêutico na sua natureza, e é o meio usado pelo educador para tatear quais medidas deve usar mesmo com as crianças mais difíceis, e moldar essas medidas de acordo com a necessidade.

Um senso apurado se desenvolve, como um novo órgão, para distinguir se um grupo de crianças brincando possui um fluxo natural de fantasia infantil criativa, vivaz e harmônica ou se há uma atividade caótica e incoerente, na qual, mais cedo ou mais tarde, surgirá um desejo exagerado de prepotência e conflito. É aqui que se torna indispensável uma intervenção de ajuda por parte do educador.

Agora que as telas invadiram todos os ambientes, não é supérfluo repetir que a única maneira de evitar sua influência negativa sobre a natureza e o brincar da criança só podem ser evitados através da sua proibição para as crianças até o sétimo ano de idade.

Sobre as diferenças individuais das crianças durante o brincar, Rudolf Steiner explica:

O brincar é mais característico até por volta do quinto ano de vida. Depois disso, é claro, as crianças também brincam, mas há interferência de muitas outras coisas e o brincar perde aquele caráter de fluir livremente, digo, da espontaneidade interior. Ora, se quisermos conduzir o brincar corretamente, teremos de estar atentos, acima de tudo, às manifestações das características dos temperamentos na criança e a outros fatores relacionados com essas características dos temperamentos. As pessoas geralmente acham que uma criança com características de um temperamento fleumático, por exemplo, estará corre-

tamente encaminhada através de atividades agitadas que a estimulem, ou, no caso de uma criança com tendências para uma natureza mais contida, como um temperamento melancólico – que ainda não se manifesta na criança, mas cujas características já podem se apresentar –, com algo emocionante, exaltante. Basicamente, no que se refere ao brincar, este não é um pensamento correto. Trata-se do contrário: procurar estudar a característica “essencial” da criança (se é rápida ou lenta) e, assim, adaptar seu brincar. Por exemplo: para uma criança lenta, devemos manter um brincar lento; para a criança rápida, um brincar rápido. A transição deve ser meramente gradual. Deve ser trazido à criança exatamente o que flui de seu interior. Os piores erros educativos são cometidos quando se pensa que as coisas não devem ser tratadas tal qual se apresentam, mas que os opostos devem ser aplicados...⁸

Sob o mesmo ponto de vista, o tratamento com similares, nesta palestra Rudolf Steiner descreve as cores, as roupas e os brinquedos, incluindo o quarto, no ambiente de uma criança. As cores no ambiente de uma criança alegre também devem ser alegres, vivas, em tons avermelhados ou alaranjados brilhantes, e as cores para uma criança tranquila podem ser mais calmas, em tons azuis ou violetas. Os vermelhos não atuam de forma irritante para uma criança irritada; pelo contrário, acalmam, e isso se explica pelo fato de, ao olhar essas cores, o organismo da criança reagir à cor complementar. Quando olharmos para um vermelho intenso e depois para uma cor neutra, veremos um verde complementar. A atividade do estímulo verde tem um efeito calmante.

Quanto à composição dos grupos do Jardim de Infância: quando mais de um grupo é formado, há duas possibilidades de organizá-los. Uma é dividir as crianças por idade, outra é criar dois grupos com idades diferentes. Segundo mi-

8. Olten, 29 de dezembro de 1920, resposta a uma pergunta.





nha experiência, a segunda opção é a mais adequada. É claro que surgem, assim, oportunidades de, por exemplo, separar os menores dos mais velhos durante certas atividades. Mas em geral o grupo heterogêneo oferece muitas oportunidades educativas. Os mais velhos gostam de ajudar os mais novos e estes, por sua vez, gostam de participar de tudo o que os mais velhos fazem. Isto também segue o princípio de distribuição que existe no seio da família, que é o arquétipo social de uma comunidade com crianças.

Os Jardins de Infância Waldorf são organizados para os grupos etários do terceiro ao sétimo ano. Durante este período, é natural que a criança sofra metamorfoses na sua consciência; no entanto, durante *todo* o primeiro período de vida, que vai até a mudança da dentição, a educação por imitação é aplicada. Quanto mais nova for a criança, mais delicada, sensível e impressionável é em relação a tudo o que seu ambiente oferece. Por isso, suas necessidades precisam também ser cuidadosamente observadas. No limite superior dos primeiros sete anos de vida, por volta dos cinco anos e meio de idade, começamos a perceber os primeiros sinais de que a criança começa a mudar seu comportamento em relação aos seus educadores. Torna-se perceptível a necessidade de uma ênfase na abordagem pessoal. As crianças estão se aproximando do segundo setênio e passam a procurar uma certa autoridade nos adultos. Isso é particularmente notório nos Jardins de Infância que atuam como um ano preparatório para o primeiro ano do Ensino Fundamental e que, por isso, só admitem crianças com cinco anos e meio de idade. A experiência mostra que, quanto mais a criança for afastada do comportamento escolar, das exigências de aprendizagem e de memória e for estimulada e permitida a brincar a partir do puramente artístico, mais harmonioso será o seu desenvolvimento, o que fará emergir a sua originalidade e os seus talentos e, ao mesmo tempo, reforçar a sua organização física. Ao chegarem ao Primeiro Ano, por volta dos sete anos,

estas crianças estarão prontas para aprender com interesse e concentração e, graças à sua reserva de força e de saúde, terão mais facilidade para enfrentar as exigências da vida futura.





O CUIDADO COM A CRIANÇA EM CASA



Além das diversas tarefas diárias que sempre fizeram parte dos cuidados com as crianças em seus lares, nas últimas décadas, e especialmente nos últimos anos, temos observado o aparecimento de uma série de novas ocupações. A vida das crianças foi amplificada. Com a crescente inclusão do rádio, do cinema e da televisão⁹ nas nossas casas e nas nossas vidas e, por extensão, também na vida das crianças, é importante estarmos conscientes do impacto que isso provoca sobre as crianças pequenas. O crescimento vertiginoso de fenômenos destrutivos, que se manifestam em crianças insatisfeitas, sem espírito infantil, nervosas e inativas, são sinais cuja seriedade, em geral, ainda não são suficientemente considerados. A delicada organização das crianças, tão diferente da dos adultos, necessita de um contato humano direto com o mundo. Através dos meios eletrônicos, as crianças entram em contato com o mundo adulto de forma prematura e abrupta. Os pais são os únicos que, hoje, possuem nas suas mãos a possibilidade de construir um muro de proteção, urgentemente necessário, ao redor dos seus filhos pequenos, a fim de que o mundo infantil permaneça intacto até que esteja suficientemente estabilizado para a vida seguir pelo mundo afora, preservando, assim, valores humanos que estão ameaçados. Os conceitos e as medidas práticas descritos para os Jardins de Infância são também diretamente aplicáveis aos lares. Com isso, temos dois resultados: em primeiro lugar, evitamos os obstáculos ao desenvolvimento natural da criança e, em segundo, contribuimos com ele. Um é tão necessário quanto o outro, e ambos exigem muito de nós, adultos.

9. Atualmente, todas as telas e mídias eletrônicas. (N.T.)

Quando chegamos em casa após um dia de trabalho que exigiu uma concentração intensa durante muitas horas, nós, adultos, nos sentimos cansados e irritados. Nossos gestos e nosso comportamento refletem esse estado; nossa voz soa diferente, com um tom um pouco mais elevado; falamos mais alto e rapidamente, e os pensamentos e opiniões apresentam contornos mais nítidos. Isso surte um efeito sobre as crianças, que tudo absorvem consciente e inconscientemente. Uma vez que estamos expostos aos fenômenos inevitáveis da vida social, surge a questão de sabermos como lidar com isso. O primeiro passo para remediar esta situação é ter consciência dos fatos e encará-los claramente. Depois, é preciso sermos capazes praticar um autocontrole especial e evitar o contato com as crianças até nos recuperarmos. Quantas vezes atacamos as crianças com a nossa velocidade alterada? O ritmo das crianças é diferente. Elas sentem que não estamos respondendo internamente às suas demandas e tentam chamar nossa atenção, e imediatamente surge um conflito.

Especialmente durante as refeições, na presença de crianças, temos de evitar fazer comentários e trazer ressentimentos sobre a vida profissional, principalmente criticar pessoas ou falar sobre desilusões profissionais. A conversa deve ser guiada de forma que a criança possa se alimentar em uma atmosfera descontraída. Pode-se contestar e argumentar que a vida atual ocupa o tempo do pai e da mãe de tal forma que a hora das refeições é, muitas vezes, a única oportunidade para os filhos se sentarem com os pais e aprenderem com as suas experiências. Afinal, um dia eles serão inseridos num mundo tenso e hostil. Será que devemos deixar as crianças crescerem num mundo idealista, ao invés de um mundo real, seja ele como desejamos ou não? Este ponto de vista tem sua coerência, mas apenas quando se trata de crianças mais velhas. Manter nosso olhar para a natureza das crianças em idade pré-escolar é o que poderá indicar o caminho. Uma criança tão pequena não segue a conversa somente com os seus





pensamentos, mas espontaneamente se conecta com todo o seu organismo. A atmosfera afeta a criança diretamente, inclusive sua digestão. O desconforto que as crianças tanto demonstram na hora das refeições, bem como a falta de apetite, muitas vezes nada mais é do que uma reação à conversa à mesa e a toda a atmosfera que predomina durante a refeição.

A presença de visitas também pode causar dificuldades. É frequente ouvirmos reclamações de que as crianças se comportam particularmente mal quando há visitas. Quando recebemos uma ou mais pessoas em casa, talvez até pela primeira vez, a criança passa por uma experiência muito impactante por causa de sua observação intuitiva intensa. A criança prefere deixar que todas as novas impressões atuem sobre ela sem que seja incomodada. Só depois de passado algum tempo, quinze minutos ou meia hora, é que estará pronta a sair de si. Para visitas a famílias com crianças pequenas, é aconselhável cumprimentá-las simples e naturalmente, sem exageros, dando a elas, em primeiro lugar, a oportunidade de nos observarem.

Falar sobre as crianças diante delas, fazer-lhes elogios ou provocações, mesmo quando fazem comentários engraçados e temos dificuldade de nos conter diante deles, as arranca de sua natureza infantil e provoca a autorreflexão e a desobediência. Para os pequenos, isso tudo é tão inútil quanto usar um espelho. Qualquer forma de autorreflexo é um choque silencioso para eles e os torna convencidos, vaidosos e atrevidos numa idade precoce. Também é conveniente contermos nossas reações às pinturas e desenhos das crianças. Ao fazermos críticas e correções, privamos a criança da segurança de ser original e ingênua. As crianças ainda vivem num mundo de criação primordial, de transformação, de sonho. A partir desta fase, o desenvolvimento natural fará com que aos poucos, por si só, elas despertem para um sentido de realidade externa que se tornará visível nos desenhos e nas pinturas.

Um cuidado especial que devemos ter é o de não trazer uma forma de pensamento avançada para a idade ao respondermos às perguntas infantis. Pessoas muito instruídas são particularmente inclinadas a intelectualizar as crianças prematuramente. Muitas vezes, vemos crianças desta idade responderem às suas próprias perguntas e somos surpreendidos pela simplicidade. No campo, em frente ao Jardim de Infância, um grupo de crianças que tinha acabado de brincar com balões encontrou uma toupeira morta. “Por que ela não consegue andar?”, pergunta uma das crianças. “Porque está morta”, responde uma segunda. “O que significa morta?”, pergunta a primeira. Após uma pequena pausa, uma outra criança responde: “Eu sei! Quem está morto não pode ter balões”. “Por quê?”, pergunta de novo a primeira, e a outra responde: “Porque não consegue segurar”, ao que a primeira fica satisfeita e exclama: “Pobre toupeira, não pode mais brincar com balões!”. Um adulto teria tentado explicar de uma forma completamente diferente, talvez até religiosa. No entanto, a criança só estava interessada em entender a incapacidade de se movimentar. Outras questões só surgirão mais tarde, com o desenvolvimento. Quando respondemos às perguntas, é importante que incluamos as vivências daquela criança e respondamos em imagens, não com conceitos. Conceitos científicos devem ser particularmente evitados nesta idade. O exemplo seguinte pode ilustrar como isso pode acontecer.

Uma criança mais velha do Jardim de Infância, que havia passado o verão em uma praia e tinha observado o mar, perguntou por que, às vezes, o mar estava mais perto e, outras, mais longe da areia da praia – ou seja, havia entrado em contato com as marés. Ao invés de falarmos da influência da Lua, podemos responder-lhe com uma vivência, colocando sua mão no seu peito e deixando-a sentir suas próprias inspiração e expiração. A criança compreende imediatamente que há um movimento para cima e para baixo no mar, assim como no seu próprio peito. Quando uma criança pergunta:





“Por que o mar tem ondas?”, podemos responder: “Venha, vou mostrar”, e levá-la até uma pia, enchê-la de água e soprar sobre a água. A criança verá as ondas se formando na superfície, soprará algumas vezes e terá recebido uma resposta muito mais completa do que seria possível através de palavras e explicações.

Para ultrapassarmos obstáculos como esses, promovendo o desenvolvimento da criança, é importante darmos ênfase à regularidade e à organização do dia a dia. A regularidade e o ritmo são ajudas importantes, especialmente quando queremos evitar exigências. O ritmo deve prevalecer em tudo o que é necessário para manter a saúde e o bom desenvolvimento da criança. O método de deixar a criança livre seria praticamente impossível sem contarmos com o ritmo como aliado. O sucesso duradouro não é conquistado através de exigências, mas por meio da manutenção da organização do dia a dia. Quando as horas das refeições são respeitadas com a maior exatidão possível e os desvios nas horas de se levantar e se deitar são reduzidos ao mínimo, o ritmo torna-se um hábito, é aceito como algo natural e discussões, atritos e brigas são evitados. Uma pequena história contada todas as noites antes de dormir e um versinho ou uma oração antes das refeições ajudam a organizar a vida da criança, de tal forma que ela se sente segura. A regularidade na repetição é ainda mais importante para ela do que para nós, adultos. É possível observar como isso surte um efeito profundo na criança. Uma vez, durante as férias, cuidei de uma menina de dois anos e meio. De acordo com a vontade da mãe, eu deveria dar-lhe banhos diários. Segui as etapas do banho passo a passo: primeiro ensaboava suas mãos, depois os braços, depois o pescoço e assim por diante. Não dei qualquer explicação, nem pedi à criança que tomasse banho sozinha. Após algumas semanas, a criança disse espontaneamente: “Posso tomar banho sozinha?”. “Claro”, respondi, entregando-lhe o sabonete e a esponja. A criança começou a ensabo-

ar-se cuidadosamente: primeiro as mãos, depois os braços, depois o pescoço etc., e seguiu a mesma sequência até ao fim. A confiança e a satisfação que encontrou ao repetir todo o procedimento foram, sem dúvida, convincentes. As crianças pequenas querem fazer coisas por si próprias em várias ocasiões. Querem se vestir e comer sozinhas, por exemplo. É claro que algumas vezes isso exige que tenhamos muita paciência, mas se conseguirmos deixar que façam as coisas com alegria, sempre que possível, mesmo que de início sejam desajeitadas e demorem muito mais tempo do que se ajudássemos, faremos muito pelo seu desenvolvimento. Quando têm tempo, as crianças, aos poucos, vão descobrindo sozinhas como fazer melhor. O domínio dos membros através do próprio *quere* (*agir*)r não leva apenas à destreza e à independência, mas também ao cuidado, ao amor e à delicadeza.

Além do ritmo e da organização, um ambiente acolhedor, saudável, natural e tranquilo é de suma importância para o desenvolvimento infantil. Quando estamos prestes a fazer uma repreensão, dar uma ordem ou censurar a uma criança, devemos parar por um momento para pensar em duas coisas. Em primeiro lugar, para nos perguntarmos se a nossa intervenção é realmente necessária nesse momento específico. Em segundo lugar, para nos orientarmos em relação ao que a criança realmente pretende fazer. Por exemplo: se derramou água porque queria levar flores à mãe e pô-las no vaso. Esta orientação provavelmente irá modificar a natureza da nossa repreensão em relação à água derramada.

Ao brincar, deixamos a criança no seu próprio mundo, na medida do possível. Mais um exemplo: se estiver correndo pela sala, brincando de trenzinho, e quisermos evitar que se aproxime de um determinado móvel ou de uma determinada parte da sala onde possa derrubar alguma coisa, podemos nos dirigir a ela da seguinte forma: “Posso falar com o maquinista do trem?”. Depois de a criança ter respondido, dizemos ao maquinista para conduzir o trem para o outro lado da sala,





mostrando a direção. Isto dá à criança um incentivo adicional para a sua brincadeira, ao invés de sentir-se arrancada da brincadeira por causa de uma ordem. Quanto mais criativa e intensamente a criança estiver brincando, mais negativo será o efeito de ser arrancada da brincadeira e sua resistência será mais enérgica.

As crianças são cheias de iniciativa, que deve ser cultivada por ser um dos fatores mais importantes para a vida futura. Devemos evitar dizer “não” às suas sugestões e pedidos, preferindo reorientar a sugestão quando não puder ser realizada na sua forma original. Em todo o caso, devemos evitar dizer “não” e depois mudar de opinião ao percebermos o quanto aquele pedido é importante para a criança. Quando nos contradizemos nas nossas decisões, confundimos a criança e, eventualmente, faremos com que cada decisão crie uma discussão. No entanto, ela deve ter a sensação de que o *sim* e o *não* são decisões definitivas, que foram tomadas depois de uma análise profunda da situação. As decisões não devem ser baseadas em emoções, mas em necessidades objetivas. Só conheço três razões para dizer não a uma criança:

1. quando a realização do seu desejo for prejudicial para a própria criança, por exemplo: sair de casa para brincar na rua num dia frio, sem casaco;
2. quando a realização do desejo for prejudicial para os outros, por exemplo: fazer barulho quando outra criança estiver dormindo;
3. quando houver risco de danos materiais, por exemplo: danificar as paredes com lápis de cor.

Se a criança quiser sair sem roupa num dia frio, basta ajudá-la a vestir o seu casaco. Se faz barulho quando os seus irmãos e irmãs mais novos estão dormindo, sugerimos que brinque em silêncio, ou que vá para o jardim. Se está prestes

a pintar as paredes com lápis de cor, damos-lhe um pedaço de papel e desviamos a sua atividade para o objeto adequado.

Quanto mais economizarmos um “não”, maior será o seu peso. Um “não” claro e irrevogável é, muitas vezes, a única coisa correta a se fazer, e é também bastante salutar. Receber uma decisão clara de um adulto é importante para a orientação da criança na vida. A criança experimenta e sente que a vida não é arbitrária, mas que a necessidade e as leis prevalecem. Muitas vezes, a experiência da própria criança também pode ser abordada. Ao invés de dizermos: “Não mexa nesta panela, está quente!”, podemos dizer: “Esta panela está quente. Se quiser, pode colocar o dedo pertinho dela, bem rapidinho, para sentir.” Com simpatia, podemos ajudá-la corretamente com suas vivências, sem cortes bruscos.

Antes de tudo, através das nossas ações e atitudes diante da criança pequena, somos educadores. Por isso, podemos fazer uma comparação: é como se estivéssemos em um palco, onde precisamos prestar atenção a cada um dos nossos gestos, a cada tom da nossa voz. Quando estamos com pressa e dizemos a uma criança para que não seja tão apressada, transmitimos nossa inquietação ao invés de acalmá-la. Uma parte fundamental da educação, principalmente quando estamos lidando com crianças pequenas, é a autoeducação dos adultos.

O valor das impressões que preenchem toda a vida interior da criança e que podem ser transmitidas através das histórias contadas pela mãe ou pelo pai – por exemplo, os contos de fadas – são de valor inestimável. O imaginário a atinge profundamente, alimentando os bons instintos. É bem verdade que a crueldade também aparece nos contos de fadas, mas sempre como algo que o Mal vivencia, e nunca como um elemento de sensacionalismo emocional, tal como frequentemente aparece nos desenhos animados e nos quadrinhos. Uma distinção clara é importante. Numa história em quadrinhos, um personagem é derrubado, desmembrado,





queimado etc. e, imediatamente após isso, volta à vida intacto – exatamente o oposto do que acontece na vida real. Os desenhos animados apresentam um mundo artificial, irreal, capaz de confundir o sentido da realidade e de dessensibilizar sentimentos de compaixão e de responsabilidade.

Assim como as boas histórias em casa atuam harmonizando e revigorando, o mesmo acontece com a música. Como é boa a canção de ninar da mãe ou do pai antes de dormir, também quando acompanhadas de um instrumento! Uma canção cantada ou tocada por alguém traz para a criança uma vivência puramente artística.

Que grande contraste existe entre essas impressões auditivas e as de uma vida barulhenta! Devemos ter pena das crianças que crescem em um ambiente onde existe o constante ruído de um rádio. Os danos causados à sua audição e à sua vida interior são incalculáveis. É no silêncio que se formam as sensações mais delicadas, as impressões mais sutis, que nos tornam conscientes de muitas coisas que, de outra forma, passariam despercebidas e ignoradas. Como é fácil ignorar o quanto uma criança aprende sobre o que a rodeia através da audição! As vozes das pessoas não transmitem apenas o conteúdo das palavras, mas também uma presença humana distinta.

Também não devemos deixar de proporcionar às crianças, de vez em quando, vivências particularmente belas de verdadeira alegria infantil, como, por exemplo, as peças de teatro de contos de fadas, como as que são apresentadas de forma simples pelas turmas de uma Escola Waldorf, ou apresentações de marionetes ou fantoches artisticamente concebidos. Afinal, é a arte que, mais tarde, tornará as nossas vidas ricas e cheias de conteúdo. Estas oportunidades não devem desperdiçadas, especialmente na tenra infância, ou podem ficar esquecidas pelo resto da vida.

O ambiente ideal para uma criança pequena crescer é o campo, não só pelo ambiente natural em si, mas também

pelo ritmo calmo e pelas vivências que proporciona. A criança crescerá de forma saudável e harmoniosa graças à simplicidade das atividades humanas. Sempre que possível, as crianças devem passar pelo menos algumas semanas por ano no campo. Quando escolhemos um lugar para passar um tempo com crianças pequenas, o importante não é a beleza da paisagem ou de possibilidade de fazer longas excursões. É essencial que o ambiente seja caseiro. É importante que a criança tenha a oportunidade de ver a casa e o quintal, de observar o trabalho no campo e no jardim. A observação de qualquer tipo de atividade doméstica é importante: cozinhar, lavar e passar roupas etc. ou tecer, serrar, cortar a grama. A vivência de atividades primárias, de processos de trabalho que ainda são realizados pelas próprias pessoas e que hoje em dia são cada vez mais raras, porque estão sendo feitas por máquinas, é de suma importância para toda a orientação de vida da criança. No campo, bem como em ambientes mais simples, é mais fácil que tenham um contato direto com a vida em comunidade, por exemplo: a chegada do correio, as atividades no mercado, na loja, o trabalho dos artesãos etc. É preciso levar sempre em conta que a criança precisa de muito tempo para assimilar as suas experiências. Muitas vezes, as reações às suas observações só ocorrem depois de muitos dias. Por exemplo: ao viajarmos durante o dia com crianças e, à noite, perguntarmos a elas que viram e observaram, podemos ficar muito decepcionados, ou pensar que tiveram poucas impressões. A criança geralmente observou muito mais detalhes do que imaginamos. Esses detalhes também se revelarão mais tarde, durante a brincadeira. Não devemos dar muitas explicações sobre as suas observações, mas esperar pelas suas perguntas. Uma vez, pude observar como um grupo de crianças pequenas observavam com grande entusiasmo um jardineiro que estava plantando em seu jardim. Quando ele, um homem bondoso, percebeu o interesse das crianças, começou a explicar a jardinagem – e as crianças logo foram embora.





A vida diária com as crianças pode ser uma fonte inesgotável de observação e de reflexão. Hoje em dia somos muito teóricos, agindo com base em princípios e impedindo, assim, nossa observação direta. No entanto, a observação verdadeira e plena de afeto é o guia mais seguro para nos relacionarmos com as crianças. Ela trará as correções e sugestões em muitos casos em que os princípios e as regras falhariam.

A observação plena de afeto é também a base para criar um entorno amoroso para uma criança em seu lar, para que se sinta segura no seio familiar. O ideal da não-intervenção dos adultos em muitas situações nunca deve ser confundido com negligência. Uma criança sente-se imediatamente isolada e indefesa diante do mundo quando não possui esse sentimento de segurança. Ela precisa da mãe e do pai, porque representam não só a norma da sua vida, mas também a sua proteção e segurança.

CITAÇÕES DE PALESTRAS E ESCRITOS
DE RUDOLF STEINER SOBRE
A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS



A importância da educação na primeira infância

Com o nascimento físico, o corpo humano físico é exposto ao mundo exterior, ao ambiente físico exterior, e deixa o ambiente protegido do envoltório materno. O que antes as forças e os líquidos do envoltório materno faziam por ele passa a ser feito pelas forças e pelos elementos do mundo físico externo. Na época da vida que culmina com a mudança dos dentes, no sétimo ano de vida, o corpo tem de cumprir uma tarefa essencialmente diferente das tarefas de todos os outros períodos da vida. Durante esse período, os órgãos físicos são moldados a fim de atingirem uma forma determinada; suas relações estruturais devem manter determinadas direções e tendências. Mais tarde ocorrerá o crescimento. Porém, esse crescimento que ocorrerá nos períodos subsequentes terá como base as formas que se desenvolveram até aquele momento. Se as formas se desenvolveram corretamente, crescerão da maneira correta. Se as formas se desenvolveram com deformações, crescerão com deformações. Não será possível compensar nas épocas posteriores os erros cometidos pelos educadores até o sétimo ano de vida. O educador deve proporcionar o ambiente físico correto, tal como, antes do nascimento, a Natureza gerou o ambiente correto para o corpo físico humano. Somente a atuação de





um ambiente físico correto sobre a criança fará com que seus órgãos físicos sejam moldados nas formas corretas¹⁰.

Quando estamos ajudando a criança a andar e a se orientar e nossa postura demonstra muito amor pela sua natureza humana, e seguimos com amor cada expressão dessa natureza infantil como ajudantes, criamos forças salutaras na criança, que ainda se manifestarão num metabolismo saudável entre os 50 e os 60 anos de idade... Uma criança que é ensinada a andar com amor será uma pessoa saudável. E praticar o amor ao aprender a andar é uma boa parte da educação física e salutar de uma criança.¹¹

Se observarmos sem preconceitos, veremos que os frutos dessas atividades que ocorrem na brincadeira da primeira infância surgem somente ao redor do 20º ano de idade. O que obtemos da brincadeira que ocorre entre o nascimento e a mudança dos dentes, que as crianças vivenciam de forma onírica, são forças da espiritualidade inata do ser humano que ainda não foram absorvidas, ou talvez, melhor dizendo, reabsorvidas pelo ser humano. Olhem para as crianças em idade anterior à mudança dos dentes; tentem compreender o que é individual na sua atividade livre de brincar e, então, formem imagens de suas individualidades. Imaginem hipoteticamente que aquilo que percebem na brincadeira infantil irá, de alguma forma, fazer parte do caráter do seu julgamento independente, depois do 20º ano de idade. Isto mostra como os vários seres humanos diferem em seu julgamen-

10. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (GA 34, excerto). 5. ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2012.

11. STEINER, Rudolf. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung [A vida espiritual contemporânea e o ensino]* (GA 307). 5. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986.

to independente depois do 20º ano, justamente da mesma maneira que as crianças diferem em suas brincadeiras antes da mudança dos dentes.¹²

Imitação e exemplo

Há duas palavras mágicas que caracterizam como a criança se relaciona com o seu ambiente. São elas: *imitação e exemplo*. O filósofo grego Aristóteles chamou o ser humano de “o mais imitativo dos animais”, o que não se aplica melhor a nenhuma outra idade infantil do que [a fase que começa com o nascimento físico e vai] até a mudança dos dentes. A criança imita o que acontece no ambiente físico e, por imitação, os seus órgãos físicos se moldam nas formas que se tornarão definitivas. Devemos considerar o ambiente físico no sentido mais amplo possível. Nele se inclui não somente o que acontece fisicamente ao redor da criança, mas tudo mais o que acontecer, tudo o que puder ser percebido pelos seus sentidos, tudo o que puder surtir um efeito sobre as suas faculdades mentais a partir desse espaço físico. Isso inclui todas as ações morais ou imorais, todas as ações inteligentes e insensatas que a criança puder perceber.¹³

A criança aprende através da imitação até os sete anos de idade

Nos primeiros sete anos de vida, não podemos guiar e conduzir a criança através de repreensões, nem através de quaisquer exigências: guiamos e conduzimos a criança através do que nós mesmos fazemos. No entanto, existem, tanto no ser humano como na Natureza, impon-

12. STEINER, Rudolf. *A renovação da arte pedagógico-didática através da Ciência Espiritual*. (GA 301). Trad. Paula Toschi Dassie. São Paulo: FEWB, 2022.

13. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (GA 34, excerto). 5. ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2012.





derabilidades. Guiamos e conduzimos a criança não só através do que fazemos, mas através do que sentimos e do que pensamos. Quando a pessoa não se permite ter ideias e sentimentos maldosos e desprezíveis perto dos seus filhos, os filhos também se tornarão nobres, bons. Uma pessoa que, por pensar que a organização humana é “fechada” e não influencia quem está ao redor, se permite estar ao lado das crianças com ideias e sentimentos maldosos e desprezíveis acabam influenciando as crianças. Há peculiaridades neste âmbito.¹⁴

Porém, ao examinarmos mais atentamente a vida infantil, percebemos que toda fala, todo aprendizado da fala provém da imitação do que a criança, inconscientemente, observa com seus sentidos em seu ambiente. Toda a vida infantil até o sétimo ano de idade consiste numa constante imitação do que ocorre no ambiente ao redor da criança. No instante em que a criança percebe algo, seja um movimento ou um som, surge nela o impulso para o gesto interior, para reviver o que foi percebido, a partir de toda a sua interioridade.¹⁵

Uma criança que nunca teve, ao seu redor, uma pessoa a quem pudesse se entregar tão profundamente a ponto de imitá-la, de absorver em seu âmago o que fazem, jamais será capaz de desfrutar a liberdade na vida.¹⁶

14. 27 de fevereiro de 1921 in “*Die Menschenschule*” [*A Escola do Ser Humano*], 1959, 33º ano, número 11.

15. STEINER, Rudolf. *Fundamentos da arte de educar: valores espirituais na educação e na vida social* (GA 305). 2. ed. Trad. Paula Toschi Dassie. São Paulo: FEWB, 2018. Palestra de 16 de agosto de 1922.

16. 19 de junho de 1919 in “*Die Menschenschule*” [*A Escola do Ser Humano*], 1935, 9º ano, número 2.

A criança reage como um órgão sensorial

“Na primeira fase da vida, antes da mudança de dentes, a criança é, completamente um órgão sensorial. Temos de tomar isto no sentido mais literal: completamente um órgão sensorial.

Consideremos, por exemplo, o olho ou o ouvido humano. Qual é a característica de tal órgão sensorial? A característica é: o órgão sensorial é altamente sensível às impressões do mundo exterior. E quando olhamos para o olho, podemos ver no olho que tipo de processo está realmente ocorrendo. Nos primeiros sete anos de idade, a criança é, por assim dizer, toda olho. Vamos considerar que de cada objeto que se encontra ao nosso redor forma-se uma imagem invertida dentro do olho. É isto o que a Física nos ensina. Sendo assim, o que existe fora, no mundo, existe dentro do olho em forma de imagem. Bem, a Física não vai além desse ponto. Porém, isto é, na verdade, apenas o início do que precisamos saber sobre o olho. A imagem que se forma em seu interior é o fato físico mais externo. Se a Física olhasse para essa imagem com um sentido de observação apurado, verificaria que a circulação na coroide¹⁷ se altera de acordo com a imagem. Toda a circulação sanguínea da coroide é influenciada de acordo com a imagem. Todo o olho se orienta de acordo com estas coisas. São processos sutis, que a Física não leva em conta. Mas a criança é “olho” nos primeiros sete anos de idade. Vamos usar um exemplo marcante: uma explosão de raiva. Quando alguém está enfurecido perto da criança, uma imagem dessa explosão de raiva forma-se internamente... A partir disso, transmite-se a toda a circulação e a todo metabolismo vascular algo se-

17. A coroide constitui a camada média do bulbo ocular, rica em vasos sanguíneos e pigmentos, cuja principal função é fornecer oxigênio e nutrientes à retina. (N.T.)





melhante a um acesso de raiva. Isto acontece durante os primeiros sete anos de vida, após os quais o organismo se adapta. Essas não são, obviamente, coisas gerais, mas, antes, sutilezas. Mas quando uma criança cresce perto de um pai ou de uma professora furiosa, seu sistema vascular irá se orientar pela raiva. E esta disposição implantada permanecerá pelo resto da vida.¹⁸

E, da mesma forma que isso acontece em cada um dos sentidos, ocorre no ser humano como um todo. A criança precisa dormir tanto por ser ela, por inteiro, um órgão sensorial; porque ainda não suportaria o mundo exterior, com seus ofuscamentos e seus barulhos. Assim como o olho se fecha ao ser atingido pela luz solar ofuscante, esse órgão sensorial criança – pois a criança é, por inteiro, um órgão sensorial – também precisa se fechar para mundo, precisa dormir muito, porque quando está diante do mundo precisa observar e dialogar internamente. Todo som da fala nasce do gesto íntimo da alma.¹⁹

A base para uma Vontade sadia

A base para o desenvolvimento de uma Vontade sadia e vigorosa é construída através da utilização correta dos princípios educacionais considerados, nos primeiros sete anos de vida. Essa Vontade precisa ser apoiada pelas formas plenamente desenvolvidas do corpo físico.²⁰

18. STEINER, Rudolf. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano* (GA 311). 2. ed. Trad. Maria do Carmo Lauretti. São Paulo: FEWB/Anтроposófica, 2013. Palestra de 13 de agosto de 1924.

19. STEINER, Rudolf. *Fundamentos da arte de educar: valores espirituais na educação e na vida social* (GA 305). 2. ed. Trad. Paula Toschi Dassie. São Paulo: FEWB, 2018. Palestra de 16 de agosto de 1922.

20. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (GA 34, excerto). 5. ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Anтроposófica, 2012.

A vida interior imagética e onírica da criança

“Se quisermos educar os seres humanos para que venham a compreender o mundo espiritual, teremos de ensinar-lhes sobre o “mundo espiritual externo”, ou seja, o elemento intelectual no mundo, *o mais tarde possível*. Na civilização atual, para o pleno despertar humano na vida adulta é extremamente necessário que a criança possa permanecer tanto tempo quanto possível imersa naquela vivência suave de um mundo de imagens e de sonhos, e que isso possa ser parte de sua vida por um longo tempo – de preferência usando a sua imaginação, o seu o imaginário, sem intelectualidade. Porque um organismo fortalecido na não-intelectualidade amadurecerá, mais tarde, da maneira correta para o intelectualismo necessário à civilização atual.”²¹

Afeto e calor humano no ambiente da criança

“As forças que surtem um efeito plasmador sobre os órgãos físicos incluem, portanto, a alegria de estar no ambiente e a alegria que provém do ambiente. O semblante alegre dos educadores e, acima de tudo, o afeto sincero, não forçado. Esse afeto, que flui calorosamente através do ambiente físico, faz com que as formas dos órgãos físicos venham a eclodir, no verdadeiro sentido da palavra.

A criança está no seu elemento adequado quando a imitação de exemplos saudáveis, numa atmosfera de afeto como essa, é possível. Sendo assim, devemos ser rigoro-

21. STEINER, Rudolf. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung [A vida espiritual contemporânea e a educação]* (GA 307). 5. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986. Palestra de 10 de agosto de 1923.





sos e estar atentos para garantir que não exista nada no ambiente da criança que ela não possa imitar.²²

Não sobrecarregar a memória na idade pré-escolar

“Mas os olhos físicos já existem no embrião, protegidos pelo invólucro físico protetor da mãe. Assim como esses olhos protegidos não estão expostos à luz solar física externa, que atuaria desenvolvendo esses olhos, a educação exterior não deve atuar sobre a formação da memória antes da mudança dos dentes. Observaremos a memória *desenvolvendo-se livremente, a partir do seu interior*, durante esse tempo ao ser nutrida, sem ser forçada por influências externas.²³

A memória como resultado da imitação

Até a mudança dos dentes, a memória, ou seja, a capacidade de recordar infantil, é essencialmente distinta da memória que irá se revelar posteriormente. Quando observamos crianças bem pequenas, vemos que sua memória, sua capacidade de recordar é, na verdade, o que podemos chamar de uma “rotina anímica”. No período que compreende dos primeiros anos de vida até a mudança dos dentes, no momento em que a criança se lembra de algo, temos, nessa recordação, algo como um hábito rotineiro ou uma destreza, e poderíamos dizer: “Assim como aprendi a realizar uma tarefa – por exemplo: escrever –, também faço muitas coisas a partir de uma certa maleabilidade da minha organização física, que fui adquirin-

22. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (GA 34, excerto). 5. ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2012.

23. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (GA 34, excerto). 5. ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2012.

do gradualmente... Vemos como uma pessoa se move. É um hábito rotineiro, uma habilidade. E assim, mesmo na organização mais sutil da criança, a habilidade se torna a atitude da alma em relação ao que a criança imitou. Ela imita algo hoje, volta a fazê-lo amanhã e depois de amanhã, não só no que diz respeito às ações físicas externas, mas também à essência do seu corpo. Isso se torna memória. Não é a mesma memória que aparece depois da mudança dos dentes. Depois da mudança dos dentes, a alma espiritual se separa do corpo, se emancipa. É assim que se forma no ser humano um conteúdo de imagem incorpóreo, uma configuração imagética daquilo que foi vivido interiormente, no âmbito da alma.²⁴

O pensamento como força de crescimento transformada

“Quando realmente possuímos a imparcialidade necessária para observar, podemos ver como a criança, ao ultrapassar o sétimo ano de idade, começa, de fato, a ter ideias delineadas, contornadas, e que antes desse período as ideias não eram assim. Podemos ver como a possibilidade de pensar pensamentos reais, por mais infantis que sejam, só começa nessa altura. Podemos ver como algo, que antes estava oculto no organismo humano, emerge da alma infantil. Qualquer pessoa que tenha adquirido um olhar espiritual para esse assunto verá como, com o início da mudança dos dentes, a vida anímica da criança se torna completamente diferente; como algo emerge do interior mais profundo e oculto para a superfície da vida anímica. Onde estava, antes desse período, aquilo que surge como pensamento delineado, como uma certa vida imaginativa? Estava no princípio do crescimento no ser humano, que permeava o organismo e vivia como aní-

24. STEINER, Rudolf. *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen [Pedagogia antroposófica e suas bases]*. (GA 309). 6. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 2017. Palestra de 15 de abril de 1924.





mico-espiritual no crescimento, e que finda quando os dentes são “empurrados para fora”, projetando os dentes-de-leite... Assim vemos como aquilo que posteriormente se tornará pensamento na criança foi outrora uma força orgânica interior de crescimento, e como essa força orgânica de crescimento se metamorfoseia e emerge como uma força da alma.²⁵

Não devemos tratar a criança como a um adulto, apontando causas e motivos

“Somente por volta do 14º ou 15º ano de vida adquirimos maturidade para o discernimento pessoal. É só no 14º ou 15º ano de vida que uma pessoa atinge a fase em que o professor consegue atuar apelando para o seu senso crítico. Nessa altura, também passa a ser possível desenvolver os motivos para que algo ocorra, partindo do pensamento. Antes disso, porém, estaremos prejudicando o ser humano e atrasando todo o seu desenvolvimento humano ao apontar-lhe as causas e motivos.”²⁶

A predisposição musical e eurítmica da criança

“Na primeira infância, é particularmente importante que os meios educativos, como as canções infantis, causem uma impressão rítmica tão bela quanto possível aos sentidos. Devemos dar mais valor à beleza do som do que ao conteúdo. Quanto mais vivamente os sentidos da visão e da audição forem impressionados, melhor. Não deveríamos subestimar o imenso poder plasmador de ór-

25. 24 de fevereiro de 1921 em Utrecht (não publicado).

26. STEINER, Rudolf. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung [A vida espiritual contemporânea e a educação]* (GA 307). 5. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986. Palestra de 11 de agosto de 1923.

gãos que os movimentos de dança feitos a partir do ritmo possuem.²⁷

Essa forma de se colocar artisticamente no mundo é o que nós, educadores, devemos proporcionar à criança. Percebemos, então, que o ser humano, segundo sua natureza, nasce como músico. Se as pessoas tivessem a devida leveza para isso, dançariam e se movimentariam de alguma forma com todas as crianças pequenas. O ser humano nasce com o desejo de unir musicalmente sua corporalidade com o ritmo musical do mundo e, na maioria dos casos, essa capacidade musical interior está presente nas crianças entre o terceiro e o quarto ano de vida. Os pais poderiam fazer uma quantidade enorme de atividades com as crianças se percebessem isso, se dessem menos atenção à musicalidade exterior e mais à musicalidade corporal da criança, à dança. E é justamente nessa idade que temos a oportunidade de fazer com que as capacidades da criança avancem significativamente com a possibilidade de que a corporalidade da criança seja permeada pela euritmia básica. Se os pais aprendessem a se ocupar euritmicamente com as crianças, algo completamente novo surgiria: elas superariam um peso que vive nos membros. Este peso seria superado. E o que restaria para a fase até a mudança dos dentes seria a predisposição para a musicalidade. Cada um dos sentidos, o ouvido musicalmente afinado, os olhos com sensibilidade artística – tudo isso surge dessa musicalidade. O que chamamos de “ouvido musical” ou de “olhos com sensibilidade artística” nada mais é do que uma caracterização do ser humano musical.²⁸

27. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (GA 34, excerto). 5. ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2012.

28. STEINER, Rudolf. *Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches [A arte de educar: metodologia e didática]* (GA 294). 6. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1990. Palestra de 21 de agosto de 1919.





Predisposição religiosa natural da criança

Quando compreendemos a predisposição anímica interior que a criança traz de sua vida pré-terrena, do mundo anímico-espiritual, vemos que ela está completamente entregue ao aspecto físico das impressões causadas pelas outras pessoas. Essa atitude, considerada banal e natural, nada mais é do que uma atitude religiosa... Precisamos aqui entrar em um consenso quanto à forma de usar esses termos. É claro que hoje, quando falamos de uma atitude religiosa, nos referimos ao sentimento religioso conscientemente desenvolvido pelo adulto... Por isso, parece que estamos falando o contrário ao dizermos que a forma como o corpo da criança vive voltado para seu ambiente seria uma experiência religiosa. Mas trata-se de uma disposição religiosa enraizada na natureza humana. A criança entrega-se com devoção ao seu ambiente... É uma atitude religiosa transposta para a sua natureza.²⁹

Transformação no sétimo ano de vida

No período da mudança da dentição acontece uma reviravolta completa na vivência infantil. Surge o impulso de agir, ou mesmo de pensar como aquela pessoa que a criança percebe como autoridade, quando essa ação ou esse pensamento for caracterizado como algo correto. Antes desta idade existe a imitação, a fim de que a criança se torne uma réplica de seu ambiente. Ao entrar nessa idade, a mera imitação deixa de existir e a natureza alheia é integrada com um certo grau de clareza interior. O impulso de imitação, no entanto, permanece ao lado

29. STEINER, Rudolf. *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens [A metodologia do ensino e as condições de vida do educar]* (GA 308). 5. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986. Palestra de 9 de abril de 1924.

do impulso de seguir a autoridade até o décimo ano de idade.³⁰

Imitação e fraternidade

Se o ser humano quiser desenvolver uma percepção verdadeira sobre as necessidades e habilidades de outro ser humano, se quiser ser socializado, precisará ter sido educado, através do princípio da imitação e através dos princípios da autoridade, para a capacidade de amar, que traz para a vida a verdadeira fraternidade. O socialismo sem pessoas inclinadas à fraternidade é um paradoxo evidente.³¹

Gratidão – Amor – Dever

A *gratidão* é a principal virtude da criança na época entre o nascimento e a troca dos dentes. Se ela puder se relacionar com tudo o que no mundo exterior, de alguma maneira, lhe diz respeito, de modo que perceba como recebe agradecida tudo que o ambiente lhe proporciona; quando, diante do que sente em relação ao mundo exterior e que deseja imitar, a criança percebe gestos e atitudes que se inclinam para a gratidão, muito estará sendo feito em prol da atitude moral correta do ser humano. Gratidão é o que deve fazer parte dos primeiros sete anos de vida. Se desenvolvermos a gratidão na criança durante seu primeiro período de vida, poderemos desenvolver nela naturalmente o que deve reger todas as suas ações durante o período que compreende os 7º e o 14º anos de vida: o *amor*. Esta é a virtude da segunda época da

30. Excerto de: *Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule, Soziale Zukunft*, Heft S-7, 1919. [O objetivo pedagógico da Escola Waldorf], Revista Futuro Social, caderno S-7, 1919. (N.T.)

31. 19 de junho de 1919 in: *Die Menschenschule [A Escola do Ser Humano, 1935, 9º ano, caderno nº 2.]* (N.T.)





vida. E somente após a puberdade é que se desenvolverá, a partir do que foi vivenciado com amor no período entre a troca dos dentes e a puberdade, o mais interior dos impulsos do ser humano: o *dever*. E, então, aquilo que Goethe, certa vez, colocou de modo tão bonito ao perguntar: “O que é o *dever*?” irá se tornar a diretriz para a vida: “É quando amamos o que ordenamos a nós mesmos”. Precisamos chegar a isso. Contudo, somente o alcançaremos se a sequência *Gratidão – Amor – Dever* for cumprida.³²

A revelação da natureza humana: fundamentos da Pedagogia

A base da nossa Pedagogia é encontrar uma metodologia de ensino, é encontrar condições vitais da Educação através de uma leitura da natureza humana que vá gradualmente revelando a essência humana, de forma que possamos acompanhar essa revelação com o que introduzimos no ensino e na educação, do currículo escolar ao horário de aulas.³³

32. STEINER, Rudolf. *Pedagogia, conhecimento e cultura: a importância pedagógica do conhecimento do ser humano e o valor cultural da Pedagogia* (GA 310). Trad. Edith Asbeck. São Paulo: FEWB, 2016. Palestra de 23 de julho de 1924.

33. STEINER, Rudolf. *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens [A metodologia do ensino e as condições de vida do educar]* (GA 308). 5. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986. Palestra de 11 de abril de 1924. (N.T.)

PROJETO E INSTALAÇÃO DE UM JARDIM DE INFÂNCIA



Ao projetar e criar a instalação de um Jardim de Infância, devemos ter em conta que a criança pequena é muito mais dependente do seu ambiente do que em qualquer idade posterior. Embora a impressão *das pessoas* que rodeiam a criança sejam as mais marcantes, sejam adultos ou crianças, outros fatores do espaço circundante também contribuem para o seu desenvolvimento, mais do que muitas vezes se imagina. Isso exige um cuidado especial na estruturação dos Jardins de Infância. Dependendo de alguns fatores, obviamente essa estruturação poderá variar. Alguns destes fatores são: se o Jardim de Infância será construído na cidade ou no campo, a disponibilidade de recursos financeiros etc. Mesmo com poucos recursos, no entanto, é possível alcançar muito através do senso artístico.

Sempre que possível, um Jardim de Infância deve dispor de espaços fechados adequados, bem como de espaços ao ar livre. As salas devem ser acolhedoras e ensolaradas. Ao lado da sala principal é vantajoso ter uma sala menor para que um grupo de crianças possa realizar uma atividade especial sem ser incomodado. O acesso direto da sala principal aos banheiros é altamente recomendado, do ponto de vista da supervisão. A escolha das cores das paredes, das portas e das janelas pode contribuir muito para criarmos a ambientação da sala. Cores suaves em tom pastel, paredes sem os desenhos muitas vezes cansativos dos papéis de parede, o teto em branco ou em uma cor muito suave. Não devemos poupar esforços para alcançar uma harmonia das cores, que devem ser agradáveis. Uma parede cor de rosa, por exemplo, pode ter um desagradável efeito de doçura, ou deixar o ambiente





pálido. Pode remeter às flores de árvores frutíferas. Os móveis de madeira clara natural combinam com cores delicadas.

Existem duas opções possíveis para o espaço exterior: um parquinho nas imediações da casa, com um solo não demasiadamente macio, para que possa ser rapidamente limpo da neve e em que as crianças possam brincar após uma chuva, por exemplo – e um jardim, que pode ser usado como complemento das atividades em dias bonitos. Um parquinho deve ter um tanque de areia e ser protegido do Sol e do vento. É importante aproveitarmos, com criatividade, o que a Natureza local tem a nos oferecer. Canteiros de flores ao redor da casa e do parquinho podem transformar o local num agradável “jardim das crianças”. Mais do que muitos brinquedos, o próprio parquinho pode incentivar as crianças a brincar, por exemplo: pequenos caminhos que atravessam o local, com, no máximo, um metro de largura, dispostos em várias curvas que conduzem a pontos especiais, como um morrinho, um banco ou uma casinha. Quando um caminho se divide e mais adiante volta a se juntar, as crianças brincam de muitas maneiras diferentes. Quando vemos o quanto as crianças gostam de correr ao longo desses caminhos, como fazem as curvas ou viajam com seus carrinhos, fica claro que são uma ótima oportunidade para fazerem atividades divertidas e vivenciar suas habilidades. Quando não há elevação no terreno, é possível construir uma artificialmente. Mesmo uma elevação de apenas um metro de altura estimula a brincadeira e oferece uma oportunidade para que as crianças façam um exercício físico saudável, correndo para cima e para baixo, mais do que muitos equipamentos caros. Se o morrinho for criado de forma a ser mais plano de um lado e mais íngreme do outro, as crianças podem brincar de escorregar em papelões. Outra sugestão para a disposição de um Jardim de Infância é plantar um caminho de arbustos, bem juntos, para que as crianças possam pular de um lado para outro. Quantas brincadeiras podem surgir ali! Em uma outra par-

te do terreno, podemos montar um jardinzinho para que as crianças possam acompanhar o desenvolvimento das plantas durante o ano. Em outra, deixamos o terreno livre para que as crianças possam cavar. Precisamos sempre considerar que é necessário termos uma boa visão do terreno, mesmo com tantas atividades oferecidas. A figura 2 traz o exemplo da planta da Escola Waldorf de Garden City, em Nova Iorque.

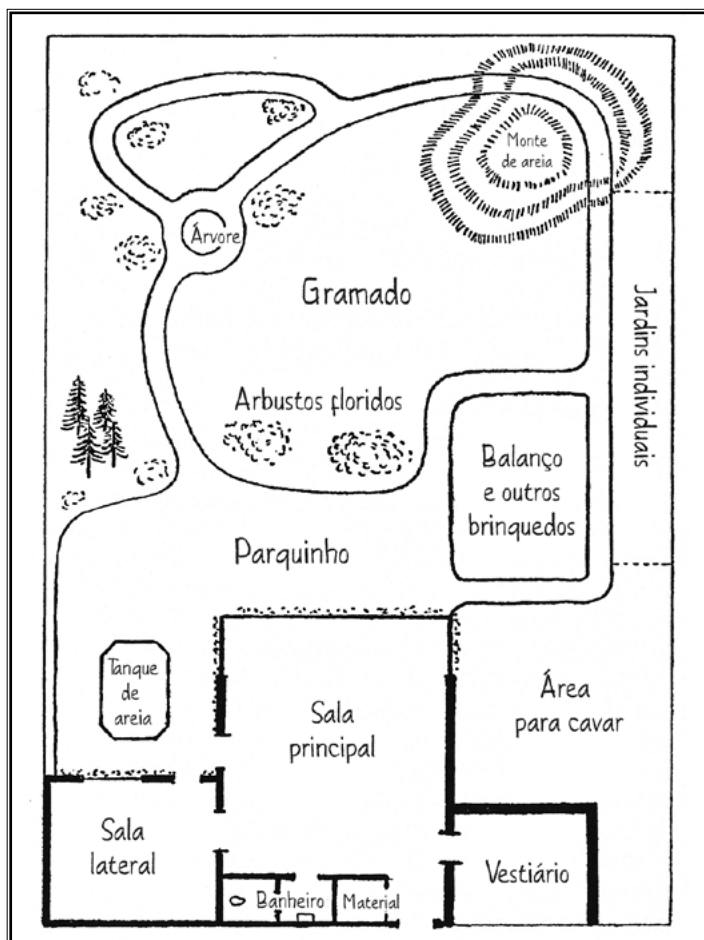


Fig.2





Quanto aos móveis do Jardim de Infância: é aconselhável utilizar um mobiliário o mais versátil possível, que possa ser adaptado a diferentes usos. Mesas e cadeiras devem ser leves, para que possam ser colocadas juntas e formar uma grande mesa para uma atividade em grupo – como, por exemplo, a modelagem –, e que possam ser deslocadas quando houver necessidade de abrir espaço para Eúritmia e brincadeiras com movimento. É de grande ajuda ter água corrente disponível. Neste contexto, é aconselhável instalar uma grande pia baixa para que as crianças consigam alcançar com facilidade e molhar as folhas de papel para a aquarela, lavar as tigelinhas de tinta ou para fazer flutuar os barquinhos feitos com cascas de nozes, por exemplo, com velinhas no Dia de Reis. Um armário grande para guardar os materiais, como tintas, pincéis, papel para aquarela, papel colorido, lã, tesouras, cola etc. também é muito prático, bem como estantes de madeira clara para armazenar panos coloridos, que são muito apreciados para a construção de “casinhas”.

Em relação aos *brinquedos*: são o meio de expressão da imitação das vivências das impressões que a criança recebe do seu ambiente. Os brinquedos podem ser simples, até arquetípicos. Quanto menos definidos³⁴ forem os brinquedos, e quanto mais deixarem a imaginação livre, maior será a variedade de brincadeiras que oferecerão. A criança se relaciona com eles repetidamente, de forma ativa e criativa, e a alegria é mais duradoura. Uma boneca perfeita, por exemplo, com o rosto detalhado, apresenta à criança sempre os mesmos olhos, o mesmo nariz, o mesmo sorriso. Mesmo que a boneca chore durante uma brincadeira, o que resta é o seu sorriso estereotipado. Bonecas que possuem algum movimento no rosto, como olhos que piscam, ficam sempre muito aquém das variações de um brincar vivo. A única maneira de fazer justiça a isso é deixar os pormenores de expressão à

34. Ou: “quanto menos perfeitos na aparência”. (N.T.)

imaginação da criança desde o início e fazer uma boneca de tecido da maneira mais simples possível. Observamos repetidamente que, após brincarem um pouco com uma boneca nova e bonita, as crianças, logo depois, a deixam no armário das brincadeiras e voltam para a sua boneca velha e suja, com quem conseguem se relacionar muito mais fortemente. Sobre isso, Rudolf Steiner comenta:

Se considerarmos o que a criança vivenciou anteriormente em seu pensamento simples até o quarto, quinto, até mesmo o sexto ou sétimo ano de vida; o que a criança vivenciou ao ficar na postura ereta, na verticalidade, ao perceber seu caminhar, e então lhe dermos uma boneca feita com um lenço, com uma cabeça em cima e, no máximo, algumas manchas de tinta representando os olhos, teremos o seguinte: essa boneca conterà tudo o que a criança consegue compreender e amar. As características da forma humana se apresentam de forma primitiva, e oferecem absolutamente tudo o que a criança consegue compreender nessa idade. Tudo o que a criança sabe sobre o ser humano é que é um ser vertical, que possui um lado de cima e um lado de baixo; que em cima possui dois olhos e uma boca, que desenharam na testa (como vemos nos desenhos infantis). Nem a posição da boca é definida. O que a criança realmente vivencia pode ser encontrado em uma boneca moldada a partir de um lenço e coberta com alguns borrões de tinta. No interior da criança atua uma força plasmadora. Tudo o que chega até a criança a partir de seu ambiente atravessa uma formação mais interior, que também atua na formação dos órgãos internos.³⁵

Brinquedos simples de madeira, com peças que se movimentam – como, por exemplo, um homenzinho serrando um toco de madeira, dois ferreiros martelando uma bigorna

35. STEINER, Rudolf. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung [A vida espiritual contemporânea e a educação]* (GA 307). 5. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986. Palestra de 10 de agosto de 1923.





ou animais com movimentos característicos – podem proporcionar às crianças um grande estímulo. Tais brinquedos surgiram na oficina da Escola Waldorf de Stuttgart, sob a direção artística e pedagógica de Max Wolffhügel.³⁶

Na seleção dos brinquedos, é importante considerar o acabamento, que deve ser artisticamente simples, mas bem colorido. O contrário disso seria todas as caricaturas de animais e de pessoas que foram introduzidos nos brinquedos através do cinema e dos desenhos animados, a tal ponto que, muitas vezes, são tidos como “normais” e nem sequer são observados. O que descrevemos como “engraçado” é o humor típico dos adultos, que é confuso para as crianças pequenas. A criança precisa primeiro conhecer o mundo na sua verdadeira forma, na forma que é amada pelas crianças! Para quê distorcê-lo, dizendo ser “engraçado”?

Ao escolhermos brinquedos e materiais de atividade para crianças pequenas, precisamos evitar os que apelam à capacidade de combinação ou concebidos para estimular a precisão dos órgãos sensoriais de forma abstrata. Essas atividades apelam ao pensamento intelectual desprovido de qualquer imaginação artística, o que resulta numa precocidade nociva.

A escolha das cores para pintar também ter um cuidado especial. Devemos evitar tintas fortes, com cores carregadas de pigmentos, como o vermelho usado em cartazes e peças publicitárias. Queremos ensinar às crianças que se coloquem no mundo com empatia calma e flexível, com e não com imposição. As cores também podem contribuir para esse objetivo. O papel utilizado para pintar deve ser adequado para que todos os tons se sobressaíam, ou seja, deve ser branco puro, e não amarelado ou cinzento. O papel deve também ser suficientemente resistente para permitir que as cores se espalhem livremente, sem ficar ondulado. Os pincéis

36. Idem.

planos são os mais adequados (12 a 15 milímetros de largura). Os pincéis muito pontiagudos acentuam os traços, e não as pinceladas livres.

A cera de abelhas colorida é o material que mais adequado para a modelagem. A argila também é adequada, mas já exige um certo cuidado. O tanque de areia proporciona a atividade mais versátil. Quanto mais fina for a areia, melhor. Ao invés de enchermos uma caixa de madeira com areia, podemos construir uma estrutura de madeira que também sirva de banco, cavar um buraco no centro e colocar a areia dentro desse buraco. A água da chuva penetra no solo através da areia. Para solos duros, é possível construir uma drenagem. Vemos tanques de areia muito pequenos nos Jardins de Infância. Para termos espaço para um grupo, as medidas reco-

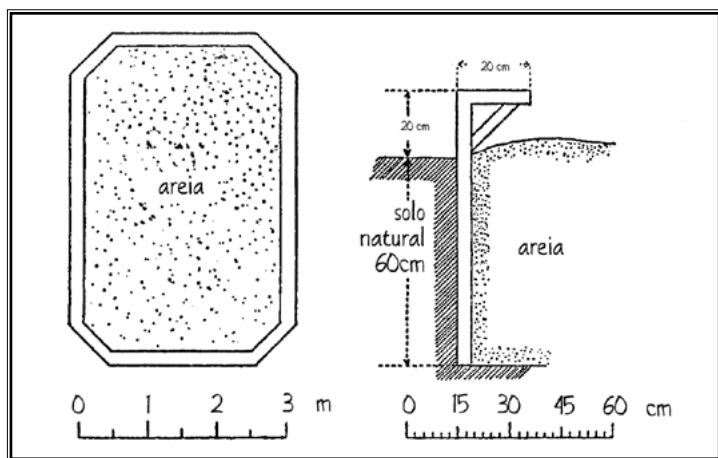


Fig. 3: a caixa de areia

mendadas são 5m x 3m (ver Figura 3).

Recomendamos também alguns equipamentos para atividades ao ar livre: além de balanços, algumas tábuas e cavaletes para construir e uma casinha em que as crianças possam entrar. Mais uma vez, é preferível que a casinha seja apenas uma estrutura que possa ser decorada pelas crianças.





As crianças também gostam de praticar o seu sentido de equilíbrio enquanto brincam e, para isso, um tronco deitado no chão é particularmente recomendado. Algumas tábuas podem ser utilizadas para criar uma ladeira, ou para fazer um escorregador ou uma gangorra. Outros equipamentos recomendados são: pás, carrinhos de mão, uma corda para puxar os carrinhos, caixotes de madeira lisa, cordas para pular, bolas etc.

OBSERVAÇÕES FINAIS



A partir das descobertas de Rudolf Steiner, surge um novo caminho no cuidado com as crianças. Sem dúvida, encontramos também em outros lugares menções sobre a capacidade de imitação das crianças. Quando essa capacidade de imitação não é reconhecida de forma abrangente e não é valorizada como um princípio da educação infantil para o primeiro setênio, nem suas consequências, as crianças não conseguem aprender à sua maneira e são levadas a aceitar as explicações e exigências dos adultos. No entanto, por ainda não terem as vivências dos adultos, também não possuem os prerequisites necessários para a compreensão dessas explicações e exigências. Por isso, as nossas explicações, muitas vezes, não passam de meras palavras, e a criança é abordada de uma forma meramente intelectual.

Isso pode ter duas consequências: a criança pode chegar a um certo automatismo, treinado pelo medo e pelo castigo. Até mesmo uma experiência repetida de insatisfação com o seu ambiente pode desencadear esse efeito. Quando o comportamento da criança é imposto de fora, ela acaba renunciando à sua individualidade. A outra consequência seria: a criança acaba desenvolvendo uma resistência aos seus educadores, o que pode chegar a uma oposição crônica. A criança impõe, então, a sua própria personalidade, mas acaba se isolando, e isso marca profundamente toda a sua relação com o mundo.

A criança é, por si só, um ser ativo e inteligente, ansioso por compreender tudo o que se passa à sua volta e se integrar ao seu ambiente. Mas isso leva tempo, principalmente porque o processo não afeta apenas a vida interior, mas





é acompanhado por todo o desenvolvimento orgânico. Uma criança que tem a possibilidade de vivenciar seu ambiente de dentro para fora durante seu primeiro setênio, e que também tem bons exemplos diante de si, possui tudo o que precisa para desenvolver sua vida futura, e isso vem sendo repetidamente confirmado. A educação não consiste em eliminar as dificuldades de comportamento da criança, mas em dar à criança a oportunidade de transformar essas dificuldades de comportamento na relação de interação com o seu ambiente. No entanto, para isso é necessária, antes de mais nada, a autoeducação dos adultos.

Quando uma criança é tratada durante muito tempo com advertências, ordens, sendo comandada a respeito do que deve ou não deve fazer e, subitamente paramos de fazê-lo, é de se esperar que ela imediatamente começará a imitar e a reagir aos bons exemplos? Não. A criança ainda reagirá de modo defensivo, porque isso está impregnado no fundo do seu subconsciente. Sua vida interior não seria real se pudesse imediatamente mudar o seu comportamento. Somente quando a criança consegue vivenciar durante algum tempo que finalmente desistimos de tentar intervir a partir de fora é que a mudança correspondente acontece, e assim vai, aos poucos, ganhando a confiança de olhar à sua volta para ver o que as pessoas estão fazendo. Sua verdadeira natureza, antes escondida, vai emergindo pouco a pouco. Com a oportunidade de ser completamente livre, algumas de suas fraquezas também poderão ser reveladas – mas por que brincar de se esconder do educador, que só quer ajudar? Quanto mais a criança tiver a coragem de se abrir completamente, e quanto mais permitir que o educador conheça a sua essência, mais este poderá conhecer sua essência com amor e, assim, apoiá-la. Só então será possível vivenciar plenamente o que Rudolf Steiner quis dizer com as seguintes palavras:

Não há, de fato, nada maior, em todo o universo, do que ver como, na criança, a partir do nascimento, o físico indefinido vai se definindo aos poucos; como os movimentos indefinidos, os movimentos agitados, os movimentos aleatórios vão se transformando em movimentos animicamente controlados; como o interior vai se revelando aos poucos ao exterior, como o espiritual vem surgindo aos poucos na superfície do corpo. Esse ser humano enviado à Terra pelo divino, que sentimos estar se revelando no corpo, é uma aparição divina, que se revela a nós. A maior revelação divina é o ser humano em desenvolvimento.³⁷

A seguir, mais duas citações importantes de palestras de Rudolf Steiner:

Só depois, por volta do décimo segundo ano de vida, é que podemos esperar que a criança seja capaz de visualizar as ligações comuns entre causas e efeitos. Somente a partir de então é que a criança começará, de fato, a pensar. Até então, suas ideias são imagens. Aqui reluz o que irá emergir plenamente com a maturidade sexual: a vida mental, a vida das opiniões e do juízo, que está ligada ao pensamento no sentido mais restrito, enquanto a vida entre a mudança dos dentes e a maturidade sexual está ligada ao sentimento. A vida antes da mudança dos dentes está ligada ao desenvolvimento interior da Vontade, que nessa idade não depende do pensamento, mas da imitação do que fisicamente vem de encontro à criança. Mas tudo o que se apresenta à criança sob forma

37. STEINER, Rudolf. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung [Vida espiritual contemporânea e educação]* (GA 307). 5. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986. Palestra de 11 de agosto de 1923.





física faz com que o moral e o espiritual se consolidem no corpo da criança.³⁸

O pensamento nasce envolto no maravilhamento

Já na Grécia antiga dizia-se que a reflexão humana saudável deve se originar no espanto³⁹, caso queira sequer ter uma chance de vir a se tornar realidade. E essa afirmação, que já era feita na Grécia antiga, certamente ainda é válida. Na Grécia antiga dizia-se: “Todo questionamento humano deve ter sua origem no espanto”.

É absolutamente necessário que, antes de começarmos a pensar, antes mesmo de começarmos a movimentar o nosso pensamento, tenhamos passado por um *estado de maravilhamento*. É um pensamento que é colocado em movimento sem antes ter passado pelo maravilhamento permanece essencialmente como um mero jogo mental. Assim, o pensamento deve “ter a sua origem primordial” no maravilhamento.⁴⁰

38. STEINER, Rudolf. *Die pädagogik Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschens. [A prática pedagógica do ponto de vista do conhecimento espiritual do ser humano. [A educação da criança e do jovem.]]* (GA 306). 4. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1989. Palestra de 19 de abril de 1923.

39. O termo grego *thaumasein* refere-se ao ato de maravilhar-se ou espantar-se diante do desconhecido. Para os filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, esse “espanto” era considerado o ponto de partida para a filosofia. É esse sentimento de admiração diante do mundo que leva alguém a começar a perguntar, a investigar e, assim, a filosofar.

40. STEINER, Rudolf. *Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft. [Fundamentos fisiológicos e terapêuticos a partir da Ciência Espiritual]* (GA 314). 3. ed. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1989. Palestra de 27 de dezembro de 1911.



A educação através da imitação, quando bem conduzida, não leva à falta de controle da natureza humana, mas, pelo contrário, a um domínio da natureza mais íntima da criança. Para isso, a criança procura continuamente orientação no exemplo do adulto. Quando uma criança, nos seus primeiros sete anos de vida, ouve constantemente “Faça isto!” ou “Não faça aquilo!”, tem seu dom latente de guiar-se através de suas forças empáticas do coração abafado. Esse dom latente se desenvolve e se mantém quando a criança tem a oportunidade de desvendar os conteúdos da vida através da observação e da empatia, ressoando através da imitação a fim de obter para si a relação correta.

É claro que há muitas coisas em que o adulto deve intervir e decidir diretamente. Por exemplo: ensinando tudo o que é necessário para a saúde e a higiene da criança. A quantidade de calor, de repouso, de ar fresco, de sono e de vigília necessários ao bem-estar da criança, bem como a qualidade das refeições e o seu horário, devem ser decididos diretamente pelo adulto, que deve também aconselhar-se com o seu médico. Estas regras em relação às necessidades devem vigorar por um longo espaço de tempo, e o resultado é um ritmo natural na organização do dia, que a criança acompanha alegremente e com naturalidade.

Além do exemplo do adulto e da rotina diária, é necessário evitar intervenções que destruam as forças naturais de desenvolvimento, como o despertar da intelectualidade precoce, a televisão e o rádio. Esta é a única maneira de preservar o desenvolvimento da natureza da criança sem perturbações. Quando a orientação interna se perde, restam apenas





a vivência de esvaziamento do intelecto precocemente desenvolvido e a natureza instintiva e volitiva sem liderança, que muitas vezes se revelam de forma dolorosa.

Evidentemente, a educação por imitação só é bem-sucedida quando a criança tiver um adulto ao seu redor que se esforce e atue realizando na sua vida as qualidades interiores e o comportamento que gostaria de ver desenvolvidos em sua criança.

A relevância que Rudolf Steiner atribuía ao princípio educativo da imitação nos primeiros sete anos pode ser lida na seguinte passagem:

Quem quer que tenha a capacidade de observar a criança interiormente nessa importante época da vida, em que a vida decorre do nascimento até a mudança dos dentes, sabe que toda a atividade, todo o comportamento da criança nessa fase bastante inconsciente e instintiva é governado pelo princípio da imitação. (...) Neste esforço de imitação da criança, que deve ser satisfeito por uma educação verdadeiramente prática, reside algo altamente significativo para a vida humana. Trata-se do fato de a natureza humana tentar inconscientemente, instintivamente, aquilo que nunca poderá realizar conscientemente na vida futura: reunir-se como indivíduo com outros seres humanos. No agir e esforçar-se por meio da imitação deve se formar um caminho de inserção na sociedade humana; uma convivência verdadeiramente humana deve tomar forma, tecida por laços que vão de pessoa a pessoa. Suponhamos que a humanidade pudesse, no presente, decidir olhar radicalmente para esse princípio de imitação dos primeiros anos da infância. Então, caso fosse dada a devida atenção, algo se desenvolveria para a sua vida futura – algo que só pode ser cultivado de forma consciente e compreensiva mais tarde se, na infância in-

consciente, a imitação tiver atuado da maneira adequada (...).

Nessa idade infantil, as palavras que exprimem preceitos morais ainda não exercem qualquer influência no desenvolvimento da criança. Apenas o que nós fazemos no ambiente ao redor da criança é que exerce influência sobre ela.

Quando atentamos a isso, podemos fundamentar que, através de uma educação corretamente estruturada na imitação humana, irá florescer, na idade em que sua consciência estiver desperta, o que poderemos chamar de grande respeito, da correta valorização do outro, do esforço em respeitar as outras pessoas como merecem ser respeitadas – simplesmente por terem um rosto humano. E essa é a precondição para a configuração de uma democracia! As democracias só podem nascer corretamente sobre a base do direito quando, nos parlamentos democráticos, as relações vivas de igual para igual entre as pessoas forem transformadas em leis. Isso acontecerá quando os seres humanos tiverem dentro de si impulsos vitais direcionados para o respeito humano, e que só se formam internamente se, na infância, tiverem sido educados corretamente, conforme o princípio de imitação...⁴¹



41. 18 de junho de 1919, “*Freiheit für den Geist, Gleichheit für das Recht, Brüderlichkeit für das Wirtschaftsleben*” [*Liberdade para o Espírito, Igualdade para o Direito, Fraternidade para a Vida Econômica*], Escritos da Liga pela Trimembração do Organismo Social, Stuttgart, 1919.





Capítulo 3

GESTOS RÍTMICOS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NOS PRIMEIROS SETE ANOS DE VIDA



PALAVRAS INICIAIS – COMO O TEXTO ME TOCOU

*A*o ler o livro de Elisabeth von Grunelius, me senti como se estivesse dentro de um espelho. Senti uma grande afinidade com as experiências vividas por Grunelius. Assim como ela, fiquei por quase 30 anos na Educação Infantil, me orientando pelas palestras de Rudolf Steiner, seguindo seus ensinamentos, totalmente identificada com o que lia: “Se tu diz...”, na fala popular aqui do sul, é uma verdade.

Observei as crianças e as minhas atitudes. Imitação e exemplo foram os gestos que primeiro me chamaram a atenção e, a partir disso, autoeducação. O respeito e a veneração pelas crianças, pelos olhares atentos e profundos, quase manifestando as perguntas: “Como é ser um ser humano?”, “Como é ser adulto, ser grande?”, fizeram crescer em mim o senso de responsabilidade e a reverência àquela criança “(...) extremamente delicada e tímida nas suas primeiras tentativas de sair de si própria (...)”.¹

Foi com esse sentimento que me coloquei diante do texto, convicta de que a Pedagogia Waldorf, baseada na Antroposofia, forma o ser de modo a torná-lo livre e capaz de construir o mundo,

1. Ver o Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie.

para que os ideais humanos de Igualdade, Liberdade e Fraternidade sejam realizados.

M^a Regina Giachetta

Ao ler o livro da Elizabeth von Grunelius, me deparei com uma surpresa agradável. Sua linguagem é muito simples, aquilo que ela propõe é prático para o dia a dia e, ao mesmo tempo, está profundamente embasada em seus estudos de Antroposofia.

Grunelius escreveu esse material em 1964, um ano após o meu nascimento. Até hoje, suas ideias e indicações, em sua maioria, são muito apropriadas. Fico imaginando seu trabalho cotidiano com as crianças, sua postura e seus ritmos. Que diferenças e semelhanças vivemos ainda?

Me fez pensar o quanto, nos dias de hoje, nos deparamos com um cenário bem complexo. Como podemos trabalhar com a Pedagogia Waldorf em seu sentido profundo, indo ao encontro verdadeiro com a criança, tendo em vista as questões da atualidade?

Rosemeire Laviano

DESSENDANDO A IMITAÇÃO E O EXEMPLO

*Somente aquele que, quando criança, soube imitar com toda intensidade irá se tornar livre.*²

Quem é a criança do primeiro setênio? A criança em seus primeiros anos de vida necessita ser nutrida e mantida em sua consciência de sonho para que seu desenvolvimento saudável ocorra, e nós, educadores, precisamos proporcionar a ela: vivências arquetípicas, tempo para brincar livremente, beleza e ordem no ambiente, ritmo e musicalidade.

A respeito do primeiro setênio, Rudolf Steiner nos traz a visão de que a única maneira de educar uma criança pequena é por meio do exemplo, que será imitado por ela. É a ati-

2. STEINER, Rudolf. *Die Erziehungsfrage als soziale Frage [A questão pedagógica como questão social]*. 4. Ed. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1991. (Trecho traduzido por Paula Toschi Dassie, N.E.)





vidade do adulto que permeia o ambiente, “(...) o ser humano mais profundo não termina na ponta dos dedos, no limite da pele, mas flui para fora, para o mundo”³. Basta lembrarmos de um dia em nossas vidas em que percebemos uma criança agindo de forma igual aos seus pais, aquele andar balançado do pequeno seguindo o pai na calçada; a miúda mão delicada e arredondada da criança ao cuidar da boneca, assim como sua mãe cuida do irmão recém-nascido. A imitação nasce do gesto vivenciado e percebido. Desta forma, é preciso que seja praticado aquilo que se quer ver emergir da criança. Como disse Albert Schweitzer⁴: “*Dar exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros. É a única.*”⁵.

Ao nos depararmos com essas afirmações, podemos depreender que o adulto traz o gesto para o cotidiano em todos os seus afazeres e atitudes, e que os gestos físicos e anímicos dos adultos adentram a criança por meio dos sentidos. Ela se apropria deles até o mais íntimo do seu ser. Isso ocorre de maneira extremamente semelhante, mas não idêntica. A vida da criança é um constante imitar de seu ambiente. Primeiro ela o assimila, revivendo-o internamente, tornando-o seu. Até o final do primeiro setênio, todas as vivências são reproduzidas de forma fidedigna, fazendo com que o ambiente viva no âmago da criança, “(...) formando fisicamente seu corpo, plasmando seus órgãos”⁶.

3. STEINER, Rudolf. *A renovação da arte pedagógico-didática através da ciência espiritual: pedagogia, arte e moral*. São Paulo: João de Barro, 2008, p.32.

4. **Albert Schweitzer** (1875–1965), músico, filósofo, teólogo, médico e missionário, foi um dos precursores da Bioética, ganhador do Prêmio Nobel da Paz de 1952.

5. Frase de Albert Schweitzer em entrevista com Eugene Exman (1900-1975), intitulada *God's Own Man* [O homem de Deus] para a revista *United Nations World*, vol. 6, nº1, em 1952. (N.E.)

6. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a ciência espiritual*. São Paulo: Antroposófica, 2012, p. 27.

As palavras de Grunelius, ao verificar a verdade nas afirmações de Rudolf Steiner em sua prática pedagógica com as crianças, são muito especiais:

Já que a criança realmente aprende através da imitação, então a pré-condição seria que o adulto se comportasse de forma natural em meio às crianças do Jardim de Infância e observasse a reação de cada uma das crianças ao seu comportamento (...).⁷

Para tanto, alguns cuidados são extremamente necessários. Segundo Grunelius,

A criança, no entanto, está diretamente exposta às suas impressões. Podemos compará-la a um órgão sensorial. Ela está, portanto, exposta às impressões e as confronta abertamente, indefesa. Independente do fato de serem benéficas ou prejudiciais, a criança não consegue se proteger sozinha dessas impressões. (...) uma criança permanece puramente receptiva e imitativa (...).⁸

Antes do nascimento, essa capacidade está nos mundos espirituais. Ali, não nos encontramos como pessoas, mas estamos permeados por seres celestes; somos movimentados pelos impulsos dos seres espirituais. A imitação é o resquício dos mundos espirituais e permanece até por volta dos nove anos de idade. Segundo Oppenheimer⁹, a imitação é um hábito que trazemos do Céu, e este é o método do aprendizado da criança pequena. O poder de imitação é um processo dual, que incorpora os opostos: o processo receptivo de absorção, por meio dos sentidos, e o processo ativo de captação dessa

7. Ver o Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassist.

8. Idem.

9. OPPENHEIMER, Sharifa. *What is a Waldorf Kindergarten? [O que é um Jardim de Infância Waldorf?]* Massachusetts: Steiner Books, 2007.





informação sensorial, por meio do impulso da Vontade. E antes de incorreremos no erro de apelar ao intelecto precocemente, devemos confiar na força imitativa que ocorre, por um lado, num processo receptivo, e, de outro, ativo. A imitação se manifesta em três âmbitos que se configuram em elementos essenciais para a aprendizagem:

1º – a *percepção*, que nasce da experiência sensorial do ambiente e entra profundamente em seu ser;

2º – a *interiorização*, que é elaborada no sistema neurossensorial e passa pela vida emocional – que, na criança, é maior do que no adulto e permeia seu corpo inteiro;

3º – a *ação*, ou seja, o impulso da Vontade, que a leva a reproduzir o gesto.

A criança, até os três anos de idade, percebe o adulto varrendo e, em seguida, imediatamente “precisa” de uma vassoura; com esta, aproxima-se da sujeira, coloca sua vassoura no meio da sujeira e reproduz o movimento que o adulto faz ao varrer. Ela percebe os materiais necessários para varrer e o movimento, porém ainda não tem maturidade para entender o significado da tarefa.

A criança pequena percebe o ambiente e o vivencia como uma extensão de seu corpo. Se o ambiente é hígido e belo, se nele se geram pensamentos verídicos, então brotam na criança forças promotoras de saúde, e ela se desenvolve bem e atinge sua forma própria e adequada. Se o ambiente contém fatores mórbidos, feiura e pensamentos errados, o desenvolvimento da criança fica seriamente prejudicado, ou mesmo interrompido em aspectos essenciais.¹⁰

10. STEINER, Rudolf. *A imagem do homem como base da arte médica*. Primeiro semi-tomo. São Paulo: Editora Resenha Universitária Ltda, 1978, p. 13.

Sendo assim, é de suma importância que o educador atente para os gestos que preencham o ambiente. Mas afinal qual é a origem da palavra gesto? Gesto vem do latim *gestus*, que significa “postura, aceno, ação, obtenção”, e de *gerere*, que significa “realizar, fazer algo”¹¹. Desta forma, o gesto interior surge ao movimentar o corpo em sua totalidade, especialmente as mãos, tornando-o visível no mundo exterior. É a forma com a qual o ser humano se expressa através do corpo. A consciência do professor/educador a respeito do que quer manifestar é essencial para o ambiente físico e anímico. Sua presença no que faz atua nas crianças. Segundo Steiner:

Tudo o que vive no meio ambiente em forma de movimento, continua vibrando dentro da criança... em relação a isso regem fatores imponderáveis. A criança presente, a partir do que fazemos em seu meio ambiente, quais os pensamentos que fundamentam um movimento da mão ou um gesto (...) ¹²

Seguindo este pensamento, Sennett¹³ nos diz que trabalhar com as mãos é aprender a pensar e a governar a si mesmo, e acrescenta que “(...) a mão é a janela que dá para a mente (...)”, e os movimentos das mãos, aliados ao tato e às diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar.¹⁴

11. Do latim *gestus*, que significa, entre outros: movimento, atitude, e do antepositivo **gest-** que, do latim *gesere*, significa andar com, ter consigo, trazer em cima do corpo, produzir, criar, encarregar-se voluntariamente de executar, fazer.”. Fonte: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (N.E.)

12. STEINER, Rudolf. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*. São Paulo: Antroposófica, 2014, p. 32.

13. Richard Sennett é um sociólogo e historiador norte-americano, professor da *London School of Economics*, do *Massachusetts Institute of Technology* e da *New York University*. É também romancista e músico. (N.E.)

14. SENNETT, R. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2012.





GESTOS DO PROFESSOR

A educação num Jardim de Infância Waldorf procura, acima de tudo, não interferir com o desenvolvimento livre e natural do ser infantil, e não o arrancar do equilíbrio do seu estado de consciência ainda sonhador. Por outro lado, não deixa a criança entregue a si própria, dando-lhe orientação – uma orientação cuidadosa, mas com os meios corretos de exemplo e imitação.¹⁵

Segundo Oppenheimer¹⁶, o melhor ambiente possível para promover a capacidade imitativa das crianças é a confiança do adulto nas tarefas que executa com gestos conscientes e bem cuidados, pois este estímulo, aliado às possibilidades do brincar livre, oferece o retorno através da imitação, com a resposta imaginativa que constrói o ser em desenvolvimento. Desta forma, segundo Steiner: “(...) podemos dizer que, no período entre o primeiro e o sétimo ano de vida da criança, predomina o gesto – mas o gesto em seu mais amplo sentido; gesto que, na criança, vive na imitação.”¹⁷ Como podemos cultivar o nosso gesto para que a criança o perceba e se sinta confiante na entrega de seu mundo interior, com inteireza e liberdade? Você se lembra de quando, na sua infância, os adultos trabalhavam à sua volta? O gesto da mãe batendo o bolo, aquela farinha caindo de dentro da xícara e se misturando na massa, hummm... E nosso dedo querendo provar aquela gotinha que pulou da travessa, que delícia! O

15. Ver, no Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie.

16. OPPENHEIMER, Sharifa. *What is a Waldorf Kindergarten? [O que é um Jardim de Infância Waldorf?]*. Massachusetts: Steiner Books, 2007.

17. STEINER, Rudolf. *Pedagogia, Conhecimento e Cultura: a importância pedagógica do conhecimento do ser humano e o valor cultural da Pedagogia*. São Paulo: FEWB, 2016, p. 42.

que acontecia, o que propiciava a sua confiança de poder colocar o dedinho na massa?

E agora, depois de adulto, você se pega batendo o bolo do mesmo jeito que sua mãe fazia. O que isso significa? Quanto de verdade, presença e coerência há nesse gesto? Sandra Eckschmidt, por meio de suas pesquisas sobre o brincar, em seu livro *Gestos e narrativas do brincar na educação infantil*¹⁸, nos ensina a sensibilizar nosso olhar, limpar as nossas lentes para nos atermos à realidade dos objetos e fatos sem nos perdermos nas interpretações e julgamentos; perceber os processos, como fluxos no tempo que nos contam a sucessão dos acontecimentos na ordem que ocorreram; nos convida a passar por lugares nunca vistos no campo da observação, olhando de novo e de novo, até finalmente surgir a possibilidade de vermos o que o fenômeno nos quer contar, de um outro ponto de vista.

Muitas vezes, testemunhei algo semelhante nos meus próprios registros, assim como nos de outras educadoras: a possibilidade de uma construção sensível e imaginativa da observadora, conquistando a percepção de realidades mais profundas do brincar da criança.¹⁹

A ampliação do olhar observador como processo de pesquisa nos leva a encontrar o espaço de relação entre você e a criança, onde algo novo, imaginativo, criativo-artístico, que aponta para o futuro, não só da criança como também do educador, pode surgir:

(...) que se forme, em toda essência humana do professor, uma impressão profunda da criança como um todo, e o que for visto na criança deve ser alegria e vida despertando. E todo ser que atua no professor como ale-

18. ECKSCHMIDT, S. *Gestos e narrativas do brincar na educação infantil*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil. 2024.

19. Idem.





gria e vida despertando deve poder crescer e inspirar de imediato o que existe na pergunta: “O que devo fazer com a criança?”²⁰

O professor, ao buscar sensibilidade para estar atento às necessidades da criança, e muitas vezes sem saber como proceder, se vê cheio de perguntas sobre o que “aquela” criança em especial “espera” dele. O que é essencial como atitude? Qual gesto interno e externo para que a criança se desenvolva? Grunelius nos indica o dia a dia com crianças como fonte de inspiração:

Hoje em dia somos muito teóricos, agindo com base em princípios e impedindo, assim, nossa observação direta. No entanto, a observação verdadeira e plena de afeto é o guia mais seguro para nos relacionarmos com as crianças.²¹

É possível criar “linhas invisíveis” entre o professor e o educando. Como nos ensina Steiner: “(..) o mais importante na educação e no ensino é o que acontece entre a alma do professor e a alma da criança”, deste modo, surge, no encontro educador-criança, uma percepção que nos leva a despertar novamente forças imponderáveis entre mim e a criança.”²²

20. STEINER, Rudolf. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*. São Paulo: Antroposófica, 2014, p. 46.

21. Ver, no Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie.

22. STEINER, Rudolf. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*. São Paulo: Antroposófica, 2014, p. 5 e 6.

GESTOS QUE FORMAM:
O EDUCADOR NO TRABALHO E NA VIDA

(...) a alma, antes de mais nada, é, por natureza, um espírito que se revela para fora, mas há um caráter religioso em toda a configuração, digo, na corporalidade da criança, desde seu nascimento até a troca dos dentes.²³

A criança ao nascer, vinda dos mundos espirituais, chega ao mundo terreno com as mesmas condições de onde veio, entregando-se à plena confiança de que aqui encontrará o reflexo de lá. O mundo espiritual é verdade, amor e confiança, portanto a criança se entrega religiosamente ao mundo, no sentido de, sem restrição, se entregar, confiar e imitar tudo que está ao seu redor.

Sobretudo, o ambiente físico forma a corporalidade da criança e influencia a vida de cada célula em formação, inclusive atuando de forma a plasmar os órgãos. Diz Steiner:

O que faço diante da criança, o que atua como um movimento da minha própria mão e que é visto pela criança, passa para o elemento formador de sua alma, e o gesto de minha mão torna-se o estímulo para a atividade plasmadora inconsciente, que se lança para dentro da forma. Este lançar-se para dentro da forma depende totalmente do elemento de movimento da criança.²⁴

Para o educador que atua com crianças de 0 a 7 anos, é essencial estar ocupado consigo mesmo, no sentido de auto educar-se. Olhar para seu gesto, seus sentimentos e pensamentos, buscando caminhos que o levem a estar em constante observação de si mesmo, com a consciência de que suas atitudes serão imitadas e, ao serem imitadas, trarão consequ-

23. STEINER, Rudolf. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*. São Paulo: Antroposófica, 2014, p. 80.

24. Idem, p. 47.





ências ao corpo da criança. Se você passou a fazer algo, por exemplo uma semana de jardinagem, verá que, na semana seguinte, ou mesmo antes, o reflexo do seu fazer será imitado no brincar das crianças. Isto é perfeitamente observável. O que não vemos é a atuação dentro de cada célula, formando e estruturando o corpo da criança, como reflexo do que foi imitado. Segundo Steiner:

É de fundamental importância para pais educadores que tenham uma intuição direta e uma noção segura do fato de que cada impressão do mundo ambiente penetra até o nível somático, exercendo influências positivas ou negativas sobre a saúde da criança.²⁵

Além disso, tudo o que a criança vivenciar, quer seja num balanço, no contato com barro ou com água, constituir-se uma verdadeira imersão nas leis da Natureza que regem o cosmo e o brincar. Essa vivência primordial é absorvida e atua na corporalidade da criança, e se inscreve como conhecimento vivo, que abre portas para ações e oferece base para compreensão de estudos futuros – por exemplo, as leis da Física e da Química.

Grunelius, já em 1950, observou, a partir de sua experiência com as crianças, que a vida prática e as vivências com a Natureza propiciam uma completude no desenvolvimento. Ela afirma que é de grande valor vivenciar trabalhos domésticos, de quintal ou jardim, em parques, sítios, enfim, em contato com a Natureza. Segundo ela, “O adequado às condições naturais dessa idade é dar às crianças a oportunidade de vivenciar as atividades dos adultos em conjunto (...)”²⁶. So-

25. STEINER, Rudolf. *A imagem do homem como base da arte médica*. Primeiro semi tomo. São Paulo: Editora Resenha Universitária Ltda, 1978, p. 13.

26. Ver, no Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie.

bretudo, em sua educação, a criança vivencia ritmicamente o estar com o adulto e o estar consigo mesma. Ora ela recebe cuidados e ora brinca, ativando-se a partir de si própria.

Podemos observar, hoje, como as máquinas são criadas com base nas leis físicas, inspiradas nos ritmos que regem a Terra e, conseqüentemente, a corporalidade humana – claro que de forma mecanizada. Por exemplo: quando fazemos força para misturar uma massa, movimentamos a colher da direita para a esquerda. Ao contrário, quando batemos clara em neve, o que consiste em uma atividade leve, batemos da esquerda para a direita. Olhemos nossas batedeiras. Para a criança, qual o valor de observar seu educador ao bater um bolo e de ela mesma experimentar os movimentos? Como é incrível ver as crianças receberem as impressões dos gestos do educador e poderem carregar essas informações em seus corpos!

Valter Hugo Mãe²⁷, de uma forma poética, nos convida a olhar para o desenvolvimento humano de forma similar ao desenvolvimento terrestre:

O artesão apenas educava os materiais para uma vocação que eles detinham por natureza... o artesão era um cúmplice da Natureza, um certo intérprete como se acesse a memória antiga à coisa inerte.²⁸

Ao observar a ação do adulto, a criança, assim como o artesão, sabe o que precisa ser feito, sabe o que fazer com o material, com uma força que surge de dentro para fora, que

27. **Valter Hugo Mãe** (1971–) é um escritor, poeta, artista plástico e músico português, considerado uma das figuras mais importantes da literatura contemporânea em língua portuguesa. Recebeu o Prêmio José Saramago em 2007 e é conhecido por seu estilo singular, frequentemente marcado pelo uso de letras minúsculas e por temas que exploram sensibilidade, marginalidade e humanidade. (N.E.)

28. MÃE, V.H. *Homens imprudentemente poéticos*. São Paulo: Globo, 2016, p. 64.





transforma – que modifica o exterior moldando o interior. De acordo com Grunelius:

O observar de uma criança não é um presenciar passivo, mas um processo muito ativo. [...] A criança aprende através de uma imitação sutil, direta e natural.²⁹

A criança em processo de educação pode estar consigo mesma por completo e seguir naturalmente as necessidades de construir seu corpo, buscando movimentos que lhe faltem para completar sua formação corpórea. E, assim, vai em busca de conquistar sua lateralidade, direções do espaço, geografia corporal, dominância... Desta forma, os gestos da Natureza e os gestos do educador contribuem para tal. Ao educar no primeiro setênio, Grunelius nos indica que “*A nossa meta, na educação da criança, deve ser sempre transformada: do pensamento para a ação.*”³⁰. Este é o desafio atual para nós, educadores.

Finalmente, segundo Steiner:

As forças que surtem um efeito plasmador sobre os órgãos físicos incluem, portanto, a alegria de estar no ambiente e a alegria que provém do ambiente. O semblante alegre dos educadores e, acima de tudo, o afeto sincero, não forçado. Esse afeto, que flui calorosamente através do ambiente físico, faz com que as formas dos órgãos físicos venham a eclodir, no verdadeiro sentido da palavra.³¹

29. Ver, no Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie.

30. Idem.

31. STEINER, Rudolf. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (GA 34, excerto). 5. ed. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2012.

GESTOS DO BRINCAR:
PRESERVAR A INDIVIDUALIDADE DA CRIANÇA

Na brincadeira infantil vive uma das características mais importantes: a imaginação criativa. Esta deve ser cultivada e alimentada. [...] Na sua esfera, o ser interior da criança pode reinar e a sua atitude ainda ligeiramente sonhadora perante a vida é preservada.³²

A criança pequena geralmente é observadora e delicada em suas manifestações próprias. Sente o ambiente e se entrega conforme este se apresenta. Quando nós, adultos, permitimos internamente a liberdade de expressão da criança, sem pressa, proporcionando o tempo que a criança necessita para se entregar por completo à ação, a vivência de segurança cresce, dando a ela a oportunidade de seguir aperfeiçoando seu gesto. Desta forma, adquire destreza e habilidade no movimento e experimenta uma vivência interna de autoestima. O cuidado do adulto e as experiências sem interrupções lhe darão um sentimento profundo de amor, pois sente o zelo, o interesse verdadeiro e a confiança do adulto em relação a ela.

Segundo Grunelius, a alternância entre as atividades conduzidas pelo professor, por meio do gesto destituído de explicações, e a atividade realizada pela criança com a intenção de auxiliar a tarefa do professor, tal como arrumar a mesa e o brincar livre, se manifestam no cotidiano da educação espelhando a nossa postura e a nossa conduta cuidadosa e apropriada. Os afazeres e o brincar livre precisam ocupar boa parte do tempo, pois oferecem às crianças as oportunidades de imitação, de ajudar e para o desenvolvimento da fantasia. “Se o brincar livre fosse negligenciado, a criança perderia

32. Ver, no Capítulo 2 deste livro, a tradução do livro de Elisabeth von Grunelius, *Educação na primeira infância: o Jardim de Infância Waldorf*, tradução de Paula Toschi Dassie.





oportunidades de desenvolver sua imaginação, sua iniciativa e o processamento das suas impressões em relação à vida.”³³

Como dito anteriormente, considerando que as experiências vividas no ambiente são interiorizadas pela criança se manifestam externamente pelo movimento e ativam suas próprias forças do querer, como professores não devemos influenciar ou interferir na manifestação livre do brincar colocando regras, opiniões ou explicações, mesmo que por intenção pedagógica. Aqui, é preciso diferenciar uma intervenção necessária do adulto em situações que o requerem daquelas situações em que a criança, ao imitar e brincar, experiencia o exterior por meio de seu interesse e ativa-se a partir de sua própria Vontade. É assim que o processo de autoeducação da criança para a vida acontece, paralelamente com a autoeducação do professor que incessantemente olha para si mesmo durante sua atuação.

Antes de tudo, através das nossas ações e atitudes diante da criança pequena, somos educadores. Por isso, podemos fazer uma comparação: é como se estivéssemos em um palco, onde precisamos prestar atenção a cada um dos nossos gestos, a cada tom da nossa voz.³⁴

Ao levarmos em conta que toda educação é autoeducação e que, por meio do adulto, a criança absorve o seu ambiente, podemos perceber que, ao brincar e executar tarefas de forma livre, a criança se autoeduca e aprimora suas habilidades físicas e sociais. Segundo Rudolf Steiner, ao se tornar adulta, a criança poderia referir-se à influência que recebeu de seu professor da seguinte forma:

Você atuou em mim; no entanto, não afetou com isso minha liberdade...O que você fez me possibilita aparecer agora diante de você, estruturando a mim mesmo como

33. Idem.

34. Ibidem.

um ser humano a partir de minha própria individualidade, que você deixou intocada por um recatado respeito.³⁵

Mestre, são plácidas
Todas as horas
Que nós perdemos.
Se no perdê-las,
Qual numa jarra,
Nós pomos flores.
Não há tristezas
Nem alegrias
Na nossa vida.
Assim saibamos,
Sábios incautos.
Não a viver,
Mas decorrê-la,
Tranquilos, plácidos,
Tendo as crianças
Por nossas mestras,
E os olhos cheios
De Natureza...

*Ricardo Reis*³⁶



35. STEINER, Rudolf. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*. São Paulo: Antroposófica, 2014, p. 76 e 77.

36. PESSOA, Fernando. *Odes de Ricardo Reis*. Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1946. Excerto de “Mestre, são plácidas”. Ricardo Reis é um dos heterônimos de Fernando Pessoa.





Capítulo 4

A CHEGADA DA PEDAGOGIA WALDORF AO BRASIL: OS PRIMEIROS JARDINS DE INFÂNCIA E AS PRIMEIRAS JARDINEIRAS



*P*ara contar a história do Primeiro Jardim de Infância Waldorf no Brasil, precisamos contar um pouco da história de vida da professora Christa Glass – afinal, essas trajetórias são, de algum modo, indissociáveis.

Aqui traremos o registro de algumas de suas lembranças, de como tudo começou e de como a nossa grande pioneira sentiu – e sente, ainda hoje – a prática pedagógica Waldorf. Para aqueles que a conhecem, sabemos que nossos registros serão insuficientes perante a grandeza do encontro que tiveram com ela. Para os que não tiveram o prazer de encontrá-la e ouvi-la pessoalmente, esperamos que possam imaginar, através das falas transcritas aqui, essa mãe, que generosamente acalentou o Movimento de Jardins de Infância Waldorf no Brasil. O que somos hoje, como professoras dedicadas à educação infantil, foi certamente nutrido por seu amor incondicional pela prática pedagógica e pela primeira infância.

Nascida em São Paulo, em 7 de dezembro de 1939, Christa é filha de alemães e começou a trabalhar, ainda muito jovem, no primeiro Jardim de Infância Waldorf do país, situado em São Paulo, capital, desde o ano de sua fundação, em 1956. Ela ingressou na escola recém-fundada como

auxiliar de classe e rapidamente se apaixonou pelo trabalho que ali acompanhava¹. Em suas palavras:

Eu comecei como auxiliar. E claro que, presenciando tudo o que estava acontecendo, fui me entusiasmando por isso. Vendo como as professoras lidavam com as crianças, como as crianças respondiam, pensei: quero me aprofundar nisso!

Ali, naquela escola que nascia, o trabalho e a prática começaram a fazer sentido para a jovem Christa, que nos conta:

Tudo foi se encaixando. E tudo foi me entusiasmando mais. Realmente, eu nasci para isso. E passei minha vida toda dentro desse ambiente, crescendo dentro do conhecimento.

Assim, Christa quis estudar mais a fundo essa linha pedagógica. Para isso, resolveu cursar o Seminário² de Hannover. Sobre esse curso, ela comenta com entusiasmo: “O Seminário foi muito bom, muito intenso. Mas muito profundo. Inclusive trazendo bastante conhecimento de música. Todos nós aprendemos a tocar kântele”. Lá ela também fez um estágio, com duração de um mês, no Jardim de Infância. O processo de aprendizagem incluía: do trabalho das professoras ao estudo à tarde; das conversas sobre crianças ao estudo da pedagogia. Tudo fazia parte desse processo.

De volta ao Brasil, Christa passou a reger uma classe de Jardim de Infância de onde partira e onde ficou por muitos anos. Após décadas de dedicação à essa escola, Christa

1. Christa Glass foi entrevistada por Paula Levy em duas ocasiões: 7 de agosto de 2017 e 30 de setembro de 2018, para sua pesquisa de mestrado. Ana Paola Zeminian entrevistou-a em 26 de maio de 2025.

2. Termo utilizado para denominar o Curso de Formação de Professores Waldorf. (N.A.)





fundou o seu próprio Jardim, pequenininho, com apenas com a sua sala de aula:

Saí da escola quando me casei. Depois fui para um Jardim particular, durante nove anos. Quando voltei para a escola [Rudolf Steiner], fui coordenadora do Jardim de Infância. O Jardim de Infância todo já era em português. Acho que já havia seis grupos, já havia muitas crianças!

A história de Christa poderia ser apenas esta: a de uma professora dedicada e testemunha do surgimento do primeiro Jardim de Infância Waldorf no Brasil. Mas não foi isso o que aconteceu. Christa Glass se comprometeu fortemente com a formação de professores de Jardim de Infância no Brasil e na América Latina, e com o nascimento de Jardins Waldorf em muitas cidades. Ela entende, com muita clareza, a importância de espargir sementes. Tornou-se formadora de professores, tomando a tarefa em suas mãos, comprometendo-se, apoiando, vinculando-se a tantas histórias de vida e ao aprimoramento dos caminhos profissionais de seus alunos e alunas. Ofereceu tutorias e organizou encontros e congressos – em uma época distante, onde sequer havia *internet*. Sempre disponível para dialogar, esclarecer dúvidas, pesquisar aquilo que ela também desconhecia, dividir materiais e conhecimento. Traduziu obras pedagógicas de Steiner e promoveu grupos de estudos. Aberta, simples, profunda e principalmente generosa na partilha, colocou-se a serviço não apenas das crianças que estiveram sob seus cuidados, mas de todo um Movimento pedagógico que intuía ter importância no futuro, por que o ataque às infâncias já se mostrava desafiador.

Voltemos à história da Pedagogia Waldorf no Brasil, desde seu início. Há relatos de que primeiramente houve uma tentativa de abertura de uma Escola Waldorf na cidade do Rio de Janeiro, que não logrou. Não há registros oficiais dessa primeira tentativa, que permanece envolta em brumas.

Sendo assim, o começo dos registros históricos se refere à década de 1950, com imigrantes alemãs, na cidade de São Paulo.

O livro *A Pedagogia Waldorf: 50 anos no Brasil*³ conta que, no ano de 1954, quatro casais – os Schmidt, os Mahle, os Berkhout e os Bromberg – criaram um grupo de estudos das obras pedagógicas de Steiner. Essa foi a semente que evoluiu para a fundação da primeira Escola Waldorf brasileira, em 27 de fevereiro de 1956, na Rua Albuquerque Lins, bairro de Higienópolis, em São Paulo. As famílias pioneiras criaram uma associação para gerir a escola de modo equânime e alinhado com os princípios já estabelecidos em escolas Waldorf europeias, chamada Associação Pedagógica Rudolf Steiner (APRS), entidade sem fins lucrativos, mantenedora da escola e reconhecida pelo governo como de utilidade pública.

A atuação, a insistência e a perseverança de Melanie Schmidt foram decisivas nessa fundação. Melanie olhava para sua neta, Aglaia, e sonhava em poder oferecer-lhe a Pedagogia Waldorf. Mas a professora Christa Glass apontou mais um motivo significativo que impulsionou os fundadores: a gratidão. “Querendo agradecer ao Brasil, à forma como foram bem recebidos, quiseram retribuir trazendo uma escola, uma pedagogia. E por isso não houve nenhum problema inicial para manter financeiramente a escola” – nos conta Christa.

Para que a escola pudesse existir, foi fundamental que houvesse professores Waldorf dispostos a embarcar nessa empreitada. A busca por esses profissionais atravessou o Oceano Atlântico. Melanie e Hans Schmidt desembarcaram na Europa. O ano era 1955, e o casal, nesse retorno à terra natal, encontrou os professores Karl e Ida Ulrich, ambos atuantes na Escola Waldorf de Pforzheim. A eles coube a tarefa de

3. *A Pedagogia Waldorf: 50 anos no Brasil*. Coordenação geral de Melanie Guerra, Alfredo Rheingantz e José Luiz Maiolino. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.





serem os professores pioneiros aqui no Brasil, implantando a pedagogia na escola que acabara de nascer. Também coube a eles a preparação de outros professores, para que lecionassem nessa nova escola.

Inicialmente batizada de Escola Higienópolis e autorizada como escola experimental, suas portas se abriram para um grupo de 28 crianças, distribuídas em uma turma de Jardim de Infância e quatro séries do Ensino Fundamental.

Enquanto Karl assumiu a tarefa de professor de Ensino Fundamental, Ida Ulrich se tornou a primeira professora de Jardim de Infância da escola. Ida ficou apenas um ano nessa função, pois precisou assumir, no ano seguinte, um primeiro ano primário. Ela foi sucedida pela professora Gertrud Benckendoerfer e por Margareth Schmidt (ambas já falecidas). Margareth fez estágios com Freya Jafke, importante jardineira Waldorf na Alemanha. A professora Christa Glass começou a atuar como auxiliar de Jardim de Infância de Ida, já em 1956. E esse Jardim já trazia, desde seu início, elementos que nos são caros até hoje.

Christa chegou à Escola Higienópolis para uma visita na data da abertura da escola – e ali ficou. Seus pais eram antropósofos, e disso surgiu a ligação entre ela e as famílias fundadoras da primeira escola. Ela se ausentou da escola no período em que fez sua formação em Hannover – no curso dirigido por Klara Hattermann. De volta ao Brasil, tornou-se professora titular de uma sala de Jardim de Infância na Escola Higienópolis. Desse período, a professora Christa lembra:

Só se falava alemão em sala de aula. A história, os versos, a parte rítmica – era tudo em alemão. Era uma época em que havia muitos alemães aqui, para a Volkswagen, a Mercedes, que estavam começando. Muitos vinham por algum tempo, e depois voltavam [para a Alemanha]. E achavam ótimo haver uma escola em sua língua nativa para os filhos. Por isso, tinha bastante gente interessada.

Em relação ao trabalho com as famílias, Christa lembra com saudade:

Era muito bonito esse trabalho com os pais. Bem diferente do que é hoje. Hoje, os pais têm muitas questões, e o que a gente sugere é muito pouco prático para a vida de hoje, não é? Dormir cedo, contar histórias, tudo isso que traz uma atmosfera saudável para a criança pequena que vive só no mundo das imagens. Hoje, você não consegue mais nada disso com os pais.

Ela relatou que o que se fazia nesse primeiro Jardim se assemelha ao que ainda procuramos fazer atualmente. E, aqui, não devemos nos restringir ao sentido metodológico, mas a tudo o que permeia a sala de aula em um Jardim de Infância Waldorf: o desejo de estabelecer um ritmo saudável, a alternância entre o brincar espontâneo e a atividade conduzida pela professora, e a expansão e a contração como contornos para o que se estabelece como caminho pedagógico. O olhar atento, a escuta ativa do grupo de alunos e a consciência da importância dos atos e gestos dessas primeiras professoras foram estabelecidos desde o início, assim como o alinhamento do fazer das crianças e das professoras em ações concretas e repletas de significado – por exemplo, da jardinagem aos trabalhos manuais, passando pela tão esperada hora da contação de histórias. Já nesse primeiro Jardim de Infância Waldorf brasileiro, as crianças tinham a possibilidade de fazer suas próprias bonecas, trabalhar com lã, ouvir histórias em roda e brincar livremente – hábitos pedagógicos que são preservados no dia a dia de diversos Jardins de Infância pelo Brasil afora, até hoje.

Christa relembra com carinho o brincar das crianças:

Elas realmente entravam no âmbito da fantasia. Elas brincavam com quase nada. Coisas bem simples, como





praticamos na Pedagogia Waldorf, procurando trazer materiais naturais, bem simples. Nossa! Elas brincavam muito bem, com quase nada. Entravam felizes e saíam felizes. Os pais sentiam que as crianças gostavam de vir, vinham com alegria. Inicialmente, foi um trabalho muito harmonioso, tanto com as crianças quanto com os pais.

Esses primeiros anos passaram rapidamente. Em apenas dois anos, a Escola Higienópolis ganhou força, cresceu e, em de 1958, iniciou o ano letivo com 160 alunos, fato que levou seus fundadores a irem em busca de uma nova sede que pudesse atender à comunidade escolar com uma estrutura mais adequada e confortável. O apoio econômico dos fundadores, que doaram recursos, possibilitou à APRS adquirir um terreno de 15.000m² no Alto da Boa Vista, bairro da zona sul de São Paulo, e construir uma escola com alguns elementos da arquitetura orgânica. Em 1959, foi inaugurada a sede no novo endereço, com capacidade de mais de 500 alunos. Com essa mudança, a escola foi rebatizada e recebeu o nome de Escola Rudolf Steiner. Ali, o trabalho seguiu progredindo. Até 1980, a escola funcionou como escola experimental, quando o currículo Waldorf nela praticado foi completamente autorizado pelos órgãos competentes. Obteve-se também a permissão legal para que o professor de classe pudesse acompanhar a sua turma de Ensino Fundamental do 1° ao 8° ano. Em 1996, passou a chamar-se Escola Waldorf Rudolf Steiner (EWRS), integrando o nome da linha pedagógica ao nome da instituição.

A escola foi bilíngue durante 12 anos. Gradativamente o colegiado de professores e as famílias deixaram de ser apenas de descendentes alemães, e mais famílias brasileiras passaram a fazer parte da comunidade escolar. Deste modo, as aulas de Alemão passaram a ser ministradas como aulas de Língua Estrangeira e o Português passou a ser a língua principal dentro da escola.

No novo endereço, uma prática foi incorporada ao ritmo da sala de Jardim de Infância: longas caminhadas pelas manhãs dos sábados letivos⁴ com as crianças até a Chácara Flora, um condomínio particular próximo, com muitas árvores e um belo lago, lugar onde acontecia uma intensa relação de proximidade com a Natureza, o colher das flores e as conversas que se desenvolviam no tempo expandido – tempo esse que hoje tentamos preservar dentro de cada um dos Jardins Waldorf que se espalham por todas as regiões do Brasil.

A memória de Christa novamente nos traz a atmosfera desse período:

Aos sábados – a gente tinha aula aos sábados, ainda, naquela época – eu pegava as crianças, um tecido; elas levavam as lancheiras e a gente ia fazer piquenique. Havia lugares muito bonitos. Eu ia até a Chácara Flora. Passava pelo mato com as crianças. E tinha muitas florezinhas, dessas flores de mato, sabe? Atravessávamos a Rua Porto Seguro, depois descíamos um pouquinho, pegávamos à direita e caíamos lá no lago da Chácara Flora. Então fazíamos piquenique lá. Ah, foi uma época muito gostosa!

Só havia [período letivo] de manhã. Os pais iam deixando-as [as crianças] na sala de aula aos poucos. Então, no começo da manhã, em geral, as crianças faziam desenho com lápis de cera. Eu achei que isso era uma forma de tranquilizá-las depois da viagem que faziam para a escola. Para elas chegarem, se acalmarem. Era muito bonito ver o vínculo social se estabelecendo. Chegava uma criança e se sentava perto de outra. Elas conversavam, e vinham os outros. Era desenho e conversa. Ia se criando a atmosfera do dia pelas próprias crianças. Depois elas brincavam livremente. Com os maiores, às vezes eu fazia um pouco de trabalhos manuais. Bordados bem simples,

4. Naquele tempo havia aulas aos sábados. (N.A.)





um pompom. Depois que eles brincavam com bichinhos e com panos, eu fazia a parte mais rítmica, um tipo de ciranda, visando também que as crianças ouvissem mais. Eram pequenos versinhos e canções. Às vezes, com uma história em conjunto. Depois disso, eles tomavam lanche. [E brincavam fora] na areia, na água, com cavalinho de pau, trepando nos brinquedos. Para exercitarem toda a sua corporalidade de uma forma intensa, já que na Pedagogia há esse aspecto que, nessa fase, o movimento é o mais importante como base educativa. Pulavam corda e brincavam de bola. Finalmente, fechava a manhã com o conto de fadas. Mas eu também não contava todos os dias. Eu introduzi momentos em que as crianças, sentadas nas cadeiras, cantavam, porque a música é também muito importante. Cada uma ganhava um pauzinho, uma coisa para ter na mão, um sininho, e então cantavam e tocavam um instrumento. Era um momento de cultivo da audição.

Outras lembranças de Christa nos contam detalhes da atmosfera daquele tempo inicial. Era outra realidade, com outras características:

Lá na escola cheguei a ter 36 crianças. Pois é, pois é! Estou contando isso para você imaginar! Era possível. Foi possível! E foi um pouco mais difícil depois, quando começaram a vir crianças que só falavam português; eu tinha que ensinar alemão para elas dentro da brincadeira. Dentro de todo o contexto, elas começaram a entrar na língua alemã, porque elas iriam ter aula em alemão no Ensino Fundamental.

Em relação à vida em colegiado com os demais professores, ela relata:

Você imagina um trabalho iniciando, todo mundo trabalha três vezes mais. Todo mundo dá tudo de si para fazer com que a coisa cresça. A gente tem aquela ale-

gria de ver que está crescendo, que mais pessoas chegam. E não havia o Seminário⁵. Não havia como ensinar os professores. Nas quintas-feiras, que é dia de reunião, o professor Ulrich explicava para todos nós os ideais da Pedagogia Waldorf. Escolhia uma matéria, mostrava e falava: “Olha, no terceiro ano a gente pode fazer assim e assado”. Ele foi uma pessoa muito especial que conseguia mostrar justamente o que essa pedagogia traz de intenção, procurando trazer a parte individual interior da criança como um centro de atenção do professor, e ele vai acompanhando o despertar da criança.

Quanto às suas habilidades pessoais, ela ressalta uma facilidade que decorreu da forma como foi educada por seus pais:

Fui educada em alemão, e na Alemanha há uma infinidade de histórias e contos. Então eu recebi, desse modo, muitas imagens que me enriqueceram interiormente, isso naturalmente facilitou meu caminho e a linguagem com as crianças.

Em 1970, com o intuito de formar professores mais preparados para a atuação na Pedagogia Waldorf, estruturou-se o primeiro Seminário de Formação de Professores Waldorf no Brasil, coordenado por Rudolf e Mariane Lanz. Em 1997, esse curso se transformou em magistério, com duração de 4 anos e, em 2017, o curso foi finalmente reconhecido como Ensino Superior a partir do credenciamento e da autorização de funcionamento da Faculdade Rudolf Steiner, que oferece graduação em Pedagogia e especializações *lato sensu* em Pedagogia Waldorf.

A respeito do período em que lecionou no Seminário de Formação de Professores, Christa nos conta sobre o seu esforço pessoal em busca de aprofundamento:

5. Christa se refere ao fato de ainda não haver curso de formação de professores Waldorf no Brasil. (N.A.)





Quando eu comecei a dar aula no Seminário, me aprofundei na compreensão das palestras de Rudolf Steiner. Tentei ver, ampliar, com outros conhecimentos antroposóficos o conteúdo das palestras. Fica cada vez mais clara a intenção que Rudolf Steiner tinha quando fundamentou essa pedagogia. Dentro de toda a cosmovisão antroposófica, existem fundamentações profundas e bonitas. Então, quando comecei a dar aula no Seminário para futuros professores, é claro que eu tinha que ter uma compreensão maior do conteúdo. Comecei com a formação de uma forma muito, vamos dizer, simplória... Como responsável pelo segundo ano. Porque no primeiro ano estava o Dr. Lanz, a Marianne Lanz, eles davam a fundamentação geral. Cada vez mais, mães que estavam naquele curso foram se tornando professoras. Eu e o Sr. Gabert fomos criar o conteúdo do segundo ano já mostrando a pedagogia em sala de aula. Quando nós começamos com esse aspecto, o Seminário se tornou mais interessante. Eram várias pessoas de outros países sul-americanos, havia também mexicanos. O Seminário foi crescendo e a gente teve de crescer junto com ele, assumindo cada vez mais aulas diferentes.

Toda a sua experiência como formadora de professores pode ser resumida em sua visão acerca daquilo que ela considera central para a formação de educadores:

É um processo de autoeducação dos adultos. É por aí que a gente consegue tocar um pouco a sensibilidade das pessoas para o que é o sentido profundo da Pedagogia Waldorf. O objetivo é, de fato, o de criar o máximo de possibilidades para que o Eu, o indivíduo, tenha possibilidades de crescer. Não com o que ele faz. Não com o “eu sou o mais rico”. Não... Mas quem sou eu? Quais são as minhas dificuldades pessoais? Então, para que isso aconteça, necessita de uma certa sensibilidade interior. E honestidade. Principalmente honestidade consigo mesmo. “Eu sei que nisso eu preciso me trabalhar”. Dentro

da cultura contemporânea, está havendo uma decadência das reais qualidades humanas. As pessoas estão se perdendo como seres humanos para dentro do mundo mecânico.

Sobre o trabalho específico da Jardineira, ela comenta:

Nós, Jardineiras, trabalhamos com o primeiro setênio, onde acontece um processo intenso de adaptação físico-corpórea da criança ao mundo no qual está se inserindo. A gente poderia dizer que o que mais está se desenvolvendo, nessa primeira fase, é o corpo. O cérebro está se formando e só tem as condições de pensar quando a criança tem cinco anos. Mas a tendência já é fazer a criança pensar com três anos: “Senta aí e pensa o que você fez de errado!”. Então, a grande dificuldade está aí. As pessoas não têm mais abertura para receber, perceber a proposta de realmente acompanhar de acordo com a realidade. Não vou alfabetizar a criança se ela ainda nem aprendeu a pensar direito. Certo? É uma agressão! Hoje, as crianças não são educadas, elas são agredidas. O que a criança traz é o impulso da imitação. O meio de ensinar, nessa primeira fase de vida, é ser um exemplo. Ela vai imitando o que nós fazemos. Ela inclusive imita o que a gente pensa, o que a gente sente. “Como é que eu vou organizar toda a minha sala para que estimule a formação da visão, da audição, do tato, do equilíbrio?” A criança está aprendendo a se equilibrar, a pular, e o brinquedo deve ser isso: dar tempo e lugar para ela poder subir e pular. Talvez a gente ponha um tronco, um não-sei-o-quê. Colocar o que ela precisa!

Sobre a questão dos limites para a criança, Christa se posiciona:

Claro que temos que ajudar a criança a encontrar os limites. Limites a gente não impõe, ensinamos através de imagens. Não é: ‘Você não pode fazer isso!’. Mas, sim,





usar uma imagem como: uma vez, um passarinho, ou um cachorro, derrubou toda a água dele. E o chão ficou todo molhado! Depois, ele ficou com um resfriado! – ou coisa assim. E não dar castigo. Castigo é a coisa mais boba que existe! A gente ensina como consertar aquilo que ela fez de errado. Dizendo: “Olha, não foi certo isso o que aconteceu. Você jogou o copo, então agora você vai me ajudar e pegar a vassoura”. Então a criança faz parte, varre, ajuda a recolher os cacos, ajuda a embrulhar no papel para o lixo não machucar a mão dele... Isso, sim, fazemos, porque errar, todos nós erramos, a vida inteira. E temos que aprender a consertar, não a fugir. Mas, veja: os meus filhos, quando saíram da maternidade, vieram envoltos dentro de um cueiro. E o cueiro é o quê? Limite. Hoje, as crianças não têm esse limite. Saem da maternidade já com o macacãozinho. Não têm onde se encostar. Saíram daquele abraço constante do útero e agora são como que jogadas para fora. “E aí, onde é que eu estou? O que é que eu faço?”

E com essa pergunta no ar, retomamos o fio da história dos Jardins de Infância Waldorf no Brasil. A Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) registra que o segundo Jardim foi o Vale Encantado, inaugurado em 1974, na cidade de Capão Bonito, estado de São Paulo, graças aos esforços da Sra. Izabel Sacco. A primeira Jardineira da instituição foi a professora Natércia de Freitas. Aos poucos, essa escola ampliou-se e abarcou o Ensino Fundamental, e a instituição permanece até hoje em funcionamento.

Em São Paulo, capital, a procura por vagas na Escola Rudolf Steiner tornou-se tão intensa que, em 1977, foi fundado um Jardim independente, conduzido pela professora Renate Bunning Baldacin, com o apoio de um grupo de famílias. Renate havia ingressado na Escola Rudolf Steiner em 1968 como professora auxiliar. Seu Jardim permanece

em atividade e, em 2012, passou a se chamar Jardim das Borboletas.

A professora Áurea Machorro formou-se na segunda turma do Seminário fundado por Mariane e Rudolf Lanz, e fez um longo estágio na sala de aula de Christa Glass. Nos anos subsequentes, fundou o Jardim das Amoras, na capital paulista, com o apoio de Josef Yaari. Ali, a professora Maria Helena Betti de Oliveira e Souza assumiu também uma turma de Jardim. Em 1978, o Jardim das Amoras convergiu na fundação de uma Escola Waldorf, o Colégio Micael, unindo-se ao esforço de outros professores e famílias. As Jardineiras pioneiras foram Áurea e Maria Helena.

Nem todos os interessados na formação de professores Waldorf conseguiam ir para São Paulo, ali permanecendo durante os dois anos de duração dos estudos e estágios. Com o tempo, outras propostas de formação surgiram, com cursos modulares itinerantes, ampliando a possibilidade de acesso à formação Waldorf.

Foi assim, formadas pelo Seminário da Escola Rudolf Steiner ou pelas formações itinerantes, que muitas Jardineiras Waldorf levaram esse impulso pedagógico para as suas cidades: Belo Horizonte, Florianópolis, Nova Friburgo, Juiz de Fora, Rio de Janeiro, Fortaleza, Recife e tantas outras... E, desses Jardins, muitas escolas Waldorf nasceram.

Hoje, segundo dados da Federação de Escolas Waldorf no Brasil, é possível constatar que há Jardins de Infância Waldorf nas cinco regiões brasileiras. A expansão desse Movimento pedagógico é muito intensa na região Sudeste. Depois, as regiões Sul e Nordeste apresentam um crescimento equivalente, seguidas pela região Centro-Oeste. A região Norte dá os primeiros passos em direção a esta pedagogia. Ou seja, estamos diante de um Movimento para a primeira infância que possui ramificações por todo o país, em franco crescimento, mostrando que, apesar de essa linha pedagógica





ter surgido há um século, ela permanece atual, atendendo às necessidades prementes de nossa época.

É importante também destacar que, no Brasil, a Pedagogia Waldorf está presente no desenvolvimento de diversos projetos sociais. Em São Paulo, vale mencionar o trabalho realizado pela Associação Comunitária Monte Azul⁶, fundada em 1978, com núcleos de atuação nos bairros Jardim Monte Azul (Núcleo Monte Azul), Jardim Ângela (Horizonte Azul) e Penha (extremo sul da cidade de São Paulo – hoje desativado). Essa Associação atende a uma população economicamente desfavorecida e proporciona, a partir do impulso antroposófico, práticas nas áreas de Educação (creche, contraturno escolar, oficinas profissionalizantes para jovens, educação infantil e Escola de Resiliência), Saúde (ambulatório médico-terapêutico e atendimento materno e infantil na casa de parto Casa Ângela), programas na área da Assistência Social voltados para a proteção e inclusão social e para o fortalecimento e preservação de vínculos familiares e comunitários, Cultura (escola de música e projetos culturais: teatro, saraus, espetáculos), Meio-ambiente (horta e pomar, reciclagem) e Central de Oportunidades, com encaminhamento de jovens para o trabalho (Menor Aprendiz).

Em 1974, foi fundada, no município de Camanducaia, MG, a Escola Municipal Araucária, inaugurando a presença da Pedagogia Waldorf na rede de escolas públicas. Anos mais tarde, em 1991, foi fundada a Escola Comunitária Vale de Luz, no município de Nova Friburgo, RJ, que se municipalizou ao longo dessa mesma década. E, em 1999, a Escola Municipal Cecília Meireles, também em Nova Friburgo, adotou a Pedagogia Waldorf como linha pedagógica da instituição. Essas iniciativas pioneiras abriram caminho, mostrando que o diálogo da Pedagogia Waldorf com a rede

6. Disponível no site da Associação Comunitária Monte Azul: <http://www.esfma.org.br>.

de escolas públicas brasileiras é viável. Hoje, temos escolas públicas Waldorf em Brasília (DF), Mata de São João (BA) e Passo Fundo (RS). A importância desses trabalhos, assim como de outras iniciativas sociais associativas que buscam convênios com o poder público, é inestimável. E faz parte da luta central e necessária em prol da democratização de acesso a essa linha pedagógica.

Uma característica muito presente no Movimento de Jardins de Infância Waldorf brasileiros reflete as próprias características da sua fundação: ao mesmo tempo em que Elisabeth von Grunelius fundou Jardins de Infância sempre vinculados a escolas Waldorf – e, portanto, partícipes de um projeto comunitário maior, que envolvia a busca da trimembração do organismo social – houve, concomitantemente, iniciativas particulares desvinculadas de instituições escolares. Isso também acontece no Brasil: Jardins Waldorf que seguem o modelo de organização associativa, com autogestão e princípios da trimembração, coexistem com o modelo tradicional de estabelecimentos particulares com um proprietário, detentor das tomadas de decisões acerca dos rumos da instituição.

Assim como a figura de Elisabeth von Grunelius foi fundamental para o desenvolvimento do Jardim de Infância Waldorf na Alemanha, as primeiras professoras no Brasil, Ida Ulrich, Gertrud Benckendoerfer, Margareth Schmidt e Christa Glass têm o mérito de terem trazido para cá, com sensibilidade, os princípios que guiam a Pedagogia Waldorf, tais como a imitação, o brincar livre, o ritmo e o ambiente acolhedor para o dia a dia das crianças brasileiras. Por um lado, a coragem e garra dessas primeiras professoras de implantar, num país tão distante da escola original de Stuttgart, uma prática pedagógica tão singular as torna dignas de gratidão e são fontes de inspiração. Por outro lado, ainda há tarefas para as novas gerações: o diálogo com as tradições culturais de nosso povo e a compreensão profunda do que





é um Jardim de Infância Waldorf brasileiro. Algumas mãos amorosas trouxeram o Jardim de Infância Waldorf da Europa para cá e outras tantas ajudaram a mantê-lo vivo e a disseminá-lo. Esperamos que mais tantas possam enraizá-lo verdadeiramente em nosso solo, tal como nos ensina o poeta João Cabral de Melo Neto⁷, ao dizer que “um galo sozinho não faz uma manhã”.

Aqui, voltamos a dar voz a Christa Glass, que resume a sua trajetória profissional e de vida:

Realmente eu me senti íntegra com as propostas pedagógicas, que eram os meus ideais de vida também. A minha vida. A minha busca de conhecimento, de me relacionar com aspectos mais íntimos dentro de toda a Natureza. O que é que existe de especial no reino mineral? E o vegetal também? Que tem tantas formas, tantas cores... O que eu tinha, e tenho até hoje, é a abertura para me encantar e entusiasmar com tudo isso. Essa abertura naturalmente passava para as crianças também.

Em relação às crianças de hoje, ela carrega uma preocupação em relação ao avanço da tecnologia em suas vidas:

Antigamente as crianças eram mais crianças. Hoje, as crianças estão mais nas telas. A gente sente que elas estão secando interiormente. Foram secando. E hoje são completamente secas.

Para terminar, compartilha conosco uma vivência teve com uma criança, enquanto ainda era auxiliar de sala, que muito lhe ensinou:

Existe uma imagem de quando eu era auxiliar, esta eu não esqueço nunca... Havia um gramado em frente à sala de aula. As crianças estavam brincando fora, na areia

7. MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 19.

e tudo mais. E uma criança estava sentada lá. Acho que ela tinha 4 anos. Estava ali, sentada. E a professora falou para mim: “Veja se ela entra para brincar com as outras crianças”. Eu fui e falei: “Vem cá, vamos brincar lá na areia? Você não está brincando...” – e ela disse: “Estou, sim! Eu sou uma flor!”. Disso eu nunca me esqueço. Mexeu tão fundo comigo.

E assim conclui a professora, que ainda encontra encantos nas lembranças de sua prática.

Que a delicadeza do lidar com as crianças e a capacidade de sermos seus aprendizes continuem guiando as professoras e professores dos nossos Jardins Waldorf de hoje, por tantos Brasis.





Capítulo 5

NAVEGANDO EM MUITOS BRASIS



A cidade desperta em um compasso frenético. Vozes ruidosas, buzinas e o cheiro de fumaça de ônibus dividem o tempo como uma linha musical, marcada por tempos fortes e fracos. Assim como uma criança, a cidade acorda com uma energia resistente e delicada, insistente em seu ritmo. Ambas mergulham no *flow*¹ com seu padrão melódico repetitivo e cheio de movimento, pulsando com uma vitalidade única.

Nesse turbilhão, as crianças chegam à escola com asas e histórias. Um turbilhão de vivências que mesclam dor e amor, fé e resiliência. Elas trazem consigo risos que ecoam pelos corredores, lágrimas que molham o presente e enredos que se desdobram em narrativas únicas. Em cada “resenha”² percebe-se a força dessas pequenas almas que enfrentam a vulnerabilidade com uma coragem admirável.

É para elas que um barco especial navega há décadas. A Pedagogia Waldorf emergiu em um período turbulento, como um barco lutando contra uma tempestade feroz, logo após a Primeira Guerra Mundial. Em meio à crise econômica e à instabilidade, ele encontrou um porto em 1919. E, décadas depois, a Pedagogia Waldorf chegou ao Brasil, como apresenta o Capítulo 3 deste livro: lentamente, e pelas mãos de muitos, surgiram iniciativas que se propuseram a atender

1. Estado de concentração e envolvimento total em uma atividade.

2. Gíria que significa “narrativa”.

famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oferecendo educação gratuita.

Dentro da sala, a vida segue seu curso. Uma criança está no colo da professora, que canta suavemente: “Vem vento voando de cá para lá/ Levanta poeira, semente no ar...”. A criança entrega-se ao ritmo da canção, sorri e a abraça como um intervalo melódico. Em outros cantos, uns brincam, uns trabalham. Catam feijões e descascam “dentes” de alho. “Que engraçado!”, diz uma menina com sua grande janela banguela, “Alho tem dente e cabeça!”. Risos acompanham a constatação. Meninos montam diligentemente um salão de barbeiro. Mãos hábeis prontas para atender os clientes: “Tem corte de cria³? Com raio?”.

Um choro, uma discussão, mães com seus bebês, casas são arrumadas com cadeiras e panos.

A criança ainda no colo sorri e diz, quase em segredo: “O anjo da guarda não sabe meu endereço.”.

A professora sabe do acontecido doméstico, onde a violência física e a agressão psicológica se fazem cotidianamente presentes.

Testemunho que, naquele momento, apelou para o silêncio do intervalo do balanço do barco, que seu colo simulava, e quase se desmanchou em um mar salgado de lágrimas.

Sob o céu azul, a professora sustenta a criança, e agora a si.

Seu silêncio, um eco que o intervalo preenchia.

O barco, em balanço suave e cadenciado,

Ameaçava romper, seu ser transbordar.

A criança sorri e, parecendo consolar a professora, diz outro segredo: “O anjo da guarda sabe o endereço desta escola.”.

3. “Corte de cria”: gíria para um corte de cabelo estiloso, popular entre jovens.





E é precisamente para ser esse porto seguro, esse endereço conhecido pelo anjo, que uma rede se tece. Impulsionada pelo mesmo ideal que fundou a primeira escola, nasceu a Rede de Organizações Sociais. Como disse Ute Craemer⁴, cujo impulso foi vital: “Quando tem um trabalho que precisa ser realizado, tudo o que for necessário vai chegar com o tempo. O importante é que você aceite esse trabalho com amor e tente fazê-lo.”

No final dos anos 70, enquanto vivíamos um regime político de exceção, Ute Craemer, com seu sorriso largo, enxergou pérolas escondidas pelo barro, pelo que é miserável e, como que trazidas pelo vento, ouviu as palavras: “Tem alguma coisa para dar?”. Essas vozes soavam da proa, indicando-lhe a direção. Cada criança já carregava em si as preciosas pérolas reluzentes e coloridas.

As crianças dessa comunidade Monte Azul receberam, encantadas, uma pedagogia que olha para seus seres tão frágeis e descobre sua força e beleza. Chega Renate Keller Ignácio⁵ e junta suas mãos às das “mães de creche” que, com seus saberes que já carregavam de suas próprias infâncias – lavando roupas nos rios e cantando cantigas da ancestralidade, fazendo bonecas de espiga de milho, panelinhas de barro, trançando palha –, encontraram eco nas práticas da Pedagogia Waldorf.

Assim como um barco que encontra seu curso após navegar por mares turbulentos, a Educação Infantil na co-

4. **Ute Craemer** é educadora e assistente social alemã radicada no Brasil, fundadora da Associação Comunitária Monte Azul (São Paulo) e autora de textos sobre trabalho social e desenvolvimento comunitário. Uma de suas obras é *A Sustentabilidade do eu-comunidade e consciência individual*.

5. **Renate Keller Ignácio** atua hoje na Associação Comunitária Monte Azul na presidência da Instituição.

Foi Orientadora Pedagógica, desenvolvendo um trabalho com educadoras da favela Monte Azul. Autora do livro *Criança querida: o dia a dia da Educação Infantil*.

munidade Monte Azul seguiu rumo à transformação. Onde, antes, o medo perpassava pelas vielas, começaram a ecoar os cantos e as brincadeiras das crianças, carregando consigo encanto e esperança. A Pedagogia Waldorf, como vento propício, impulsionou essa embarcação educacional, permitindo que novas gerações fossem tocadas por seu impulso humanizador.

O novo agora perpassa as vielas, mas com outra roupagem: aquelas crianças que, um dia, foram acolhidas pelo porto Monte Azul, hoje desejam esse mesmo ensino para seus próprios filhos e netos. Muitos se tornaram remadores dessa mesma embarcação, agora como colaboradores da instituição, dando continuidade ao ciclo de acolhimento. O barco, que outrora singrava águas incertas, mantém-se firme em seu curso, mostrando que a educação que honra a infância não apenas transforma indivíduos, mas tece redes permanentes de cuidado comunitário.

Essa travessia revela que a verdadeira educação é sementeira: planta hoje as sementes cujos frutos serão colhidos por gerações futuras. O barco, que parecia apenas abrigar crianças, tornou-se o catalisador de um movimento circular onde os protegidos de ontem são os protetores de hoje, navegando juntos em direção a um horizonte de possibilidades renovadas.

Nestes “Brasis” e em suas terras distantes, assim como um barco que navega por águas desconhecidas habitam também os “anjos que conhecem o caminho”. O calor do Sol e a vegetação exuberante se contrapõem ao sombrio e cinzento mundo que algumas crianças conhecem. A inquietante pergunta é como um vento forte, que balança: “Para quem o mundo é realmente bom e belo? Para quais infâncias essas maravilhas estão reservadas?” Este questionamento nos faz refletir sobre as disparidades que existem nas diversas “águas” da infância, evocando a necessidade de uma viagem rumo a um futuro mais justo e iluminado.





Na diversidade do sagrado deste grande Brasil, Olorum⁶ chegou no coração daqueles que cruzaram o oceano, uma presença divina que guiou os passos como anjos na proa. Essa proteção afro-diaspórica zela por seu povo como um barco navegando em águas desafiadoras, sempre seguro sob a vigilância do Sagrado. Assim como um capitão dedicado à segurança de sua embarcação, Olorum não permitirá que seus filhos sucumbam às tempestades da vida. Ele assegura que, mesmo diante das adversidades, sempre haverá um porto seguro para aqueles que buscam abrigo.

Muitos impulsos sociais surgiram como embarcações movidas pelo desejo de diminuir as desigualdades e ampliar o acesso à educação. Esses barcos, singrando mares distintos, navegaram de forma independente por décadas, guiados por ideais comuns e ventos de solidariedade.

Em 2020, essas embarcações se encontraram em um mesmo porto, reconhecendo que, juntas, poderiam coordenar suas rotas e fortalecer seus propósitos. Assim nasceu a Rede de Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf, um porto seguro onde diferentes instituições – vindas de várias regiões do Brasil – aportam para trocar experiências, recursos e esperança.

Qual é a proposta da Rede?

Reunir as instituições sociais que têm como missão praticar a Pedagogia Waldorf a partir de suas próprias realidades socioeconômicas e culturais, reconhecendo a importância de seus trabalhos e os desafios que enfrentam. Como marinheiros de um mesmo mar, a Rede deseja estruturar um espaço de trocas e apoio mútuo, fortalecendo cada instituição em

6. **Olorum** é a divindade suprema na tradição religiosa iorubá, associado à criação do universo e à fonte da vida, cultuado no Candomblé e em outras religiões afro-brasileiras.

sua travessia rumo a um desenvolvimento social mais justo e humano.

Esse trabalho busca assegurar, dentro do Movimento Waldorf, o lugar dessas organizações que oferecem ensino gratuito, amparadas também pelo artigo 206 da Constituição, que estabelece a liberdade de “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento”. Uma conquista que reconhece definitivamente seu papel.

De um grande encontro virtual, mesmo em plena pandemia, nasceram os eixos que guiam esse barco coletivo: a relação com o poder público, a integração com as famílias, a autonomia pedagógica, a formação de professores e a sustentabilidade. São os compassos que orientam o ritmo desse trabalho, tão insistente e delicado quanto o despertar da cidade e das crianças que ele acolhe.

Assim como um barco que persiste em sua travessia, mesmo diante das ondas e ventos desafiadores, o compromisso maior da educação Waldorf é construir escolas onde cada criança seja acolhida em sua essência singular, navegando amparada por alianças e acordos tecidos por muitos em favor da vida. Gerar, nutrir e gestar iniciativas que se dedicam a reduzir as desigualdades sociais é o verdadeiro tesouro desta jornada coletiva. A embarcação segue firme, impulsionada pela força da união e pelo ideal de um futuro mais justo, onde cada porto alcançado abriga novas sementes de esperança para as próximas gerações.





Capítulo 6

QUAL O LUGAR DO FUTURO NOS NOSSOS JARDINS?



Vocês já passaram no verão? Não viram, nos campos, aquelas flores que soltam no ar pequenas partes quando se sopra nelas? Elas possuem uma espécie de pequenos leques, que voam no ar. Certamente também já viram essas flores mais cedo, antes de começar o verão. Aí só havia formações foliares amarelas. E, mais cedo ainda, na primavera, só havia as folhas verdes e pontiagudas. O que aí observamos, em três épocas diferentes, é sempre a mesma planta. No começo ela é principalmente folha verde, depois é principalmente flor e em seguida é principalmente fruto, pois o que voa são apenas os frutos. A planta inteira é um dente-de-leão! Primeiro possui as folhas verdes, depois as flores e finalmente os frutos.¹

Segundo o dicionário *Michaelis*², jardim é “terreno, geralmente contíguo a uma casa ou a um edifício, onde se cultivam flores, arbustos e árvores de pequeno porte para ornamentação ou estudo, muitas vezes usado como área de lazer”. Inclui também expressões como: *Jardim de Infância*, *jardim botânico*, *jardim de inverno* etc.

Convivi com uma pessoa muito especial que amava seu jardim, cuidava dos canteiros e observava as mudanças, tanto

1. STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação III: discussões Pedagógicas*. São Paulo: Antroposófica, 1999.

2. MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2024.

as delicadas – como pequenos brotos e visitantes como formigas e besouros – quanto as mudanças mais drásticas, que traziam o fenecer. Cultivava os ciclos e estações como uma artista; fazia lindas composições de cores; podava e nutria a terra com bom adubo, que também diligentemente preparava. Um dia, percebi que ela não estendia seus cuidados a um canto específico do jardim. Apesar de não o abandonar a sujeiras, era um recanto onde sua mão não tocava: uma pequena floresta em meio ao controlado jardim. Percebi também que os dentes-de-leão, espécie que em alguns jardineiros suscitava fortes impulsos de expurgação, eram por ela preservados. Um dia, enquanto passeávamos pelos seus orgulhosos canteiros, perguntei-lhe sobre aquele lugar intocado, e que gosto era aquele pelos dentes-de-leão. A pessoa pareceu despertar de seus oníricos entusiasmos e respondeu: “Lá mora o futuro, o inesperado, e os dentes-de-leão são os mensageiros desse futuro.”

Somos Jardins e Jardineiras pelo cultivo do que se revela em espaços onde cada criança pode florescer, crescendo e aprendendo de forma viva, orgânica e cheia de sentido. Ali, as forças humanas podem ser nutridas lado a lado, entrelaçando-se suavemente no cotidiano como pétalas que se abrem ao Sol, em um ambiente repleto de cuidado, alegria e descoberta.

Sou uma conhecida caminhante: ando pelos Jardins Waldorf de nosso país e, assim como no encontro com minha pessoa querida relatada, testemunho o labor de muitas colegas Jardineiras ao ver seus canteiros. E mesmo quando espinhos rasgam as mãos desses cultivadores dedicados, vejo quantas perguntas zelosas surgem na intensa luta cotidiana.

Neste ponto da trajetória do Movimento dos Jardins de Infância Waldorf, o mundo todo – e nós, aqui no Brasil, também – somos convidados a voltar nosso olhar para o futuro.

Onde está o espaço do futuro nos nossos Jardins?





Vivemos um momento em que a expansão dos Jardins de Infância Waldorf é visível, viva, orgânica, cheia de propósitos e de muitos desafios. Ao contemplarmos esse crescimento, podemos compará-lo à imagem do dente-de-leão, planta muitas vezes mencionada por Rudolf Steiner, símbolo de força, renovação e liberdade. O dente-de-leão é perene e resiliente, profundamente enraizado na terra, mas com sementes que se lançam ao vento, confiantes, leves, prontas para florescer onde quer que encontrem espaço. Assim também pode ser o Movimento Waldorf: firmemente sustentado por ideais humanos profundos e, ao mesmo tempo, aberto às possibilidades que o mundo oferece. É tempo de reconhecer nesse símbolo o convite para semear o futuro com coragem, leveza e propósito.

O dente-de-leão floresce livremente, sem pedir licença, nas margens das estradas, ao lado dos campos cultivados, em prados abertos, colinas suaves, planícies vastas e até nas montanhas silenciosas, onde o ar se torna rarefeito e o solo mais desafiador.

Os Jardins Waldorf florescem, muitas vezes, em solo árido, em que, por muito tempo, foram cultivados modelos pedagógicos voltados quase que exclusivamente ao intelecto. Nesse terreno ressequido pela racionalidade foram aperfeiçoadas técnicas educativas que priorizam saberes utilitários: compreender, planejar, explorar e, acima de tudo, lucrar. No entanto, assim como um solo empobrecido não sustenta a diversidade da vida, uma educação restrita ao intelecto empobrece o florescer pleno do ser humano.

Durante muito tempo, este dente-de-leão foi visto como algo incômodo, uma presença a ser contida, uma planta a ser removida dos terrenos ordenados e controlados. No entanto, seguiu florescendo – insistente, resistente, cheio de vida; revelando, aos poucos, sua beleza, sua potência e seu valor terapêutico, nutritivo e simbólico. Os Jardins Waldorf, por vezes mal compreendidos por não se encaixarem

em formatos padronizados, resistiram e mostraram com clareza a força de sua proposta: uma educação que respeita os ritmos da criança, que acolhe o brincar, o gesto artístico, o vínculo com a Natureza e o cuidado com o ser humano em desenvolvimento.

Ao investigar o significado da palavra *resistência*, descobri que, em sua origem, ela carrega a ideia de se opor a algo que ameaça a existência. O prefixo *re* remete à repetição: fazer algo novamente, insistir. Já a raiz *sistênci*a, que vem do latim *sistere* e significa: manter-se firme, continuar existindo. Assim, *resistência* pode ser entendida como a força que insiste em permanecer, mesmo diante de pressões contrárias. É como a teimosia de uma criança que, mesmo quando interrompida, continua brincando com intensidade – não por desafio, mas porque algo dentro dela diz que ainda não é hora de parar. Essa persistência também pode ser vista como uma forma de afirmar a própria vitalidade, o desejo de continuar sendo, sentindo, explorando.

Como o dente-de-leão, que encontra brechas para crescer onde menos se espera, os Jardins Waldorf seguem brotando em diferentes contextos culturais e sociais, adaptando-se, buscando sabedoria e sensibilidade, com o desafio de manter sua essência. Onde há espaço para o cuidado com a infância, para a liberdade do fazer com sentido e presença: ali uma nova flor amarela se abre, anunciando a continuidade desse movimento vivo, nutrido por tantas mãos e corações.

A Educação Waldorf foi, durante muito tempo, vista por muitos como algo exótico, quase alheio à realidade concreta e às exigências da vida prática. Para algumas vezes críticas, parecia que a criança era colocada em uma espécie de bolha protetora, distante dos desafios do mundo, isolada das competências consideradas “essenciais” para o sucesso na sociedade contemporânea.

Essas resistências, embora compreensíveis dentro de uma lógica tecnicista e produtivista de educação, revelam





também um estranhamento frente a uma proposta que coloca a infância como uma fase de valor próprio, e não apenas como preparação para o mercado de trabalho e a competitividade. Por isso, não é raro que sua abordagem gere desconforto ou desconfiança, especialmente em contextos em que a educação é vista apenas como um meio de inserção rápida no mercado ou de “adiantamento” do desenvolvimento. As resistências também vêm daqueles que temem que, ao proteger as infâncias, a Escola Waldorf possa estar negando o enfrentamento do “real” – como se a vivência lúdica e afetiva não fosse, em si, uma preparação profunda para a vida em sociedade. A Pedagogia Waldorf, ao privilegiar o ritmo da criança, o brincar livre, a imaginação, o vínculo com a Natureza e com os adultos de referência, confronta diretamente modelos escolares baseados na antecipação de conteúdos, na hiperestimulação e na performance precoce.

No entanto, esse movimento de crescimento e adaptação exige atenção e discernimento. De um lado, há o risco de que sua prática se cristalice em tradições rígidas, distantes do diálogo e da escuta genuína. Quando a pedagogia se apega a formas fixas, perde a vitalidade de seu impulso originário e pode tornar-se um ritual vazio, desconectado do tempo presente e das necessidades reais das crianças e comunidades.

Por outro lado, há também o perigo oposto: a diluição de seus fundamentos por uma aplicação superficial, que adota elementos exteriores da prática Waldorf sem compreender sua essência. Sem um entendimento profundo de seus princípios – como a visão de desenvolvimento humano integral, a conexão entre liberdade e responsabilidade e a pedagogia como um caminho forma, mas sem raiz e sem direção.

Recupero as palavras do mestre e pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos³ “*quem nunca passou por uma*

3. **Nego Bispo** (Antônio Bispo dos Santos) é um pensador, escritor e liderança quilombola brasileira, conhecido por suas reflexões sobre colonialidade, oralitura e modos de existência tradicionais.

*encruzilhada, não sabe escolher caminhos*⁴. Como sugere Nego Bispo, é nesse entremeio de dúvidas e possibilidades que a vida ensina: há riscos, há perigos, mas também há descobertas profundas.

Podemos imaginar um caminho de confluência guiado pelo amor e pelo respeito, que se desenha como uma ponte para o futuro quando pensamos na Pedagogia Waldorf. Nesse percurso, apesar das particularidades no fazer, perceber e sentir de cada movimento, organização ou coletivo, há uma possibilidade de convergência: uma união que não exige a fusão total, mas que valoriza a diversidade e o diálogo. Essa visão encontra respaldo na lei da confluência, como nos orienta Bispo⁵, ao afirmar que nem tudo o que se junta se mistura. Assim, a confluência não é a homogeneização, mas o encontro consciente de diferentes perspectivas, promovendo uma convivência harmoniosa e enriquecedora.

Pergunto: Como podemos, enquanto educadores, comunidades ou indivíduos, criar espaços onde a diversidade seja realmente valorizada e respeitada? Quais atitudes são necessárias para promover uma confluência autêntica, baseada no amor e no respeito?

Essa tensão entre rigidez e dispersão pode ser comparada ao ciclo de metamorfose do dente-de-leão. Da semente que repousa no solo até o florescimento dourado, e então à leveza das sementes aladas que se espalham ao vento, há um processo completo de desenvolvimento. A flor, ao atingir sua maturidade, se transforma – mas não sem antes consolidar sua forma. Só depois de enraizar-se, nutrir-se e desabrochar é que a planta se torna capaz de liberar suas sementes ao mundo.

4. Carta escrita por Nego Bispo para o 20º Fórum Social Mundial, 2021.

5. SANTOS, Antônio Bispo dos. *Somos da terra*. Revista Piseagrama n.12. Belo Horizonte, 2018.





Assim como na infância, quando tudo parece leve, livre e pronto para ser descoberto, as sementes do dente-de-leão – na verdade, pequenos frutos com uma única semente – se lançam ao vento com uma delicadeza encantadora. A parede do fruto e da semente se fundem, tal como o tempo e a imaginação se unem nos dias despreocupados de uma criança. No topo desse fruto forma-se uma estrutura que lembra um paraquedas, não para capturar o ar, mas para permitir que ele passe suavemente por entre seus finos fios, criando um redemoinho de baixa pressão que retarda sua queda, como se a Natureza, por um instante, suspendesse o tempo – como nos saltos e brincadeiras infantis em câmera lenta. Dele se irradiam delicados braços com ramificações plumosas, parecendo cabelos ao vento em um dia de brincadeira. É essa arquitetura sutil que permite que a semente flutue, girando no ar, como sonhos infantis que se espalham sem direção certa, mas cheios de possibilidades.

O dente-de-leão, como toda criança curiosa, se alimenta da luz e dos elementos ao seu redor. É um autótrofo fotossintético: capta dióxido de carbono do ar e minerais do solo para crescer, enquanto transforma a luz do Sol em energia – tal como a infância transforma o simples em encantamento. A energia que o sustenta vem da respiração celular, um processo invisível, mas essencial, como o bater do coração de uma criança em plena corrida.

E assim como crianças interagem com o mundo com espontaneidade, o dente-de-leão também se faz presente em múltiplas relações. Para uns, ele é visto como um incômodo em jardins e gramados bem cuidados. Para outros, é uma dádiva: suas folhas jovens são comestíveis e saborosas, suas flores podem colorir e aromatizar alimentos, como panquecas douradas com a alegria do campo.

Rudolf Steiner descreveu com riqueza de detalhes a metamorfose do dente-de-leão, destacando sua profunda relação com o ambiente que o circunda. Em sua abordagem fe-

nomenclógica da Natureza, Steiner evidencia que essa planta não se desenvolve de maneira isolada, mas sim em íntima interação com a totalidade da atmosfera que a envolve.

Segundo sua perspectiva, o processo de transformação do dente-de-leão – desde sua germinação até a formação da flor e, posteriormente, da semente alada – é um exemplo vivo de como os organismos vegetais estão imersos em uma dinâmica contínua de trocas com os elementos ao seu redor. A planta não apenas absorve substâncias do solo e da luz, mas estabelece um vínculo essencial com o ar, o calor, a umidade e os movimentos do espaço que a acolhe. É a partir dessa relação sensível e integral que o dente-de-leão alcança sua forma completa e expressiva.

Steiner sugere, assim, que a verdadeira metamorfose não pode ser compreendida apenas como um processo biológico interno, mas como um fenômeno que depende da qualidade da relação entre o ser vivo e seu meio.

Assim como uma escola em seus primeiros passos, quando tudo é semente e possibilidade, as estruturas do dente-de-leão se lançam ao mundo com leveza e coragem. Suas sementes ganham o ar com elegância, impulsionadas por um sistema delicado e engenhoso. A parede do fruto e da semente se fundem, assim como a missão e a prática pedagógica se entrelaçam no cotidiano escolar, formando uma base sólida para que o voo seja possível.

No topo desse fruto desenvolve-se uma estrutura que lembra um paraquedas – não para resistir ao vento, mas para acolhê-lo. O ar atravessa seus finos filamentos e, em vez de empurrar para baixo, cria um redemoinho de baixa pressão que suaviza a descida, como os desafios que, quando bem acolhidos, impulsionam o crescimento de uma escola com sabedoria e tempo.

Seu pedúnculo é fino e se estende com leveza e flexibilidade. Dele nascem braços que se abrem em forma de es-





trela, com ramificações suaves, como ideias compartilhadas em uma sala de professores ou no convívio com as crianças.

O dente-de-leão, como um ambiente educador vivo, alimenta-se do que há ao seu redor: da luz, do ar, da terra – tal como uma escola se nutre da escuta, das relações e das multiculturas da comunidade onde está inserida.

E assim como o dente-de-leão interage com seu entorno, a escola também deve participar de uma rede viva de relações. Pode, por vezes, parecer incômoda para aqueles que preferem a rigidez dos jardins bem podados, mas é exatamente em sua espontaneidade e força que reside sua potência. Há beleza e valor em sua presença: suas folhas alimentam, suas flores colorem – assim como um ambiente de aprendizado pode oferecer alimento multicultural e emocional a quem por ela passa desafiando, pelo exercício do amor, o pensar monocultural que oprime.

As flores do dente-de-leão produzem néctar e pólen, ainda que não precisem da polinização para gerar sementes. Algumas populações só florescem plenamente ao sentirem o toque de um visitante – como uma escola que, embora autônoma em muitos aspectos, ganha vida e sentido quando atravessada por vozes, olhares e presenças diversas. Assim como o toque do outro estimula a floração, são as relações humanas que fazem uma escola crescer, florescer e lançar ao vento sementes de transformação.

Que cada nova criança que entrar nesse templo possa colher os frutos alados do cuidado e das relações significativas com a Natureza e com o outro. Que, assim como o dente-de-leão, o Movimento Waldorf espalhe sementes de amor e amizade por onde passar, criando um futuro feliz e harmonioso para todos.

Que esta imagem nos inspire a vislumbrar o futuro do Movimento dos Jardins de Infância Waldorf: como as sementes do dente-de-leão, que dançam no ar antes de repousar em novos solos, os ideais dessa educação viva devem continuar

a se espalhar pelo mundo – tocando corações, germinando em culturas distintas, florescendo onde houver espaço para o cuidado com a infância e com o ser humano em formação.

Em nosso horizonte possamos ver um campo repleto de futuros Jardins-florestas, cada um brotando à sua maneira, respeitando o clima, o tempo e as necessidades do lugar onde cresce. Que eles levem consigo a força do ideal, a leveza do brincar e a firmeza das raízes que sustentam o que é verdadeiro. Como o dente-de-leão, que insiste em florescer onde menos se espera, que o Movimento Waldorf siga espalhando beleza, liberdade e transformação.





Sobre as autoras

Ana Paola Zeminian: formada em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo – SP, com mais de 15 anos de atuação profissional. Concluiu a formação em Pedagogia Waldorf pelo Centro de Formação de Professores Waldorf de São Paulo. Atua há mais de uma década como professora de Educação Infantil. É cofundadora do Jardim Açoema e atua como orientadora de famílias e palestrante. É autora do livro infantil *A flor que voava*. É mãe de Helena Gusmão, eurtimista e foi aluna Waldorf durante toda a sua trajetória escolar.

Gabriela Silva de Moraes: filha de Maria das Graças e Jaime e mãe de João Cândido. Professora desde 2006, é formada pela Universidade Federal da Bahia e possui pós-graduação em Pedagogia Waldorf pelo Instituto Social Micael, em Sergipe. Atua na Educação Básica, com experiência em instituições privadas e organizações não governamentais, como o Grumap (Grupo de Mulheres do Alto das Pombas) e a Escologia (A Escola do Desaprender). É membra da Sociedade Antroposófica no Brasil e da Classe, bem como da Aliança pela Infância, pelo Núcleo Sapiranga. É cofundadora do Ramo Antroposófico Raphael, em Lauro de Freitas – BA, e da Escola Waldorf Flor de Laranjeira. Atua como coordenadora da Rede de Organizações Sociais.

Maria Regina Giachetta: formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (1987) e graduada em Pedagogia pela Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro – RJ. Possui pós-graduação em Educação Infantil pelo Instituto Cotemar (2010). Concluiu a formação em Pedago-

gia Waldorf pela SEPAPA, em Botucatu – SP (2000), e possui certificação em Recursos Especiais pela Association for a Healing Education, em São Paulo – SP. Atuou por 30 anos como professora na Escola Waldorf Anabá, em Florianópolis – SC, sendo 28 anos dedicados à Educação Infantil. Desde 2001 é professora e coordenadora da Formação de Professores Waldorf em Florianópolis – SC. Integra o corpo docente do Instituto Maiana e acompanha o projeto Nós da Primeira Infância.

Paula Levy: pedagoga formada pela Universidade de São Paulo. Mestre em História da Educação pela Universidade de São Paulo e especialista em Primeiríssima Infância pelo Instituto Singularidades. Atua como professora Waldorf de Educação Infantil desde 1988. Fundou o Jardim Michaelis, no Rio de Janeiro – RJ, em 1993. Foi coordenadora do Centro de Formação de Professores Waldorf entre 2012 e 2017. É cofundadora da Faculdade Rudolf Steiner e do Instituto de Desenvolvimento Waldorf, em São Paulo – SP. Participou da coordenação executiva do projeto Faculdade Rudolf Steiner entre 2013 e 2017. Atuou como professora de Educação Infantil na Escola Waldorf Rudolf Steiner até 2024. Desde 2023 é dirigente da Seção Pedagógica no Brasil e atua como docente em cursos de formação de professores na Pedagogia Waldorf.

Paula Toschi Dassie: editora de livros desde 2003, formada em Comunicação Social pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), em São Paulo (SP). cursou o Seminário de Formação de Professores da Faculdade Rudolf Steiner entre 2000 e 2005. Tradutora certificada do alemão, é especializada em textos de Rudolf Steiner e Antroposofia. É formada em Design Gráfico, Tratamento de Imagens, Gerenciamento de Cores e Pré-impressão pela CEPPublish, em Produção de Cinema e Vídeo pelo SESC Campinas e em produção mu-





sical e fotografia. É autora, coautora e ilustradora de diversos livros, entre eles *Kafka não veio*. É letrista, compositora e cantora, divulgando a cultura brasileira na Alemanha desde 2007, onde vive com seus dois filhos, alunos Waldorf desde o Jardim de Infância. Trabalha como *publisher* para a Fundação Software AG (SAGST) desde 2014.

Rosa Maria Fantini: formou-se no Seminário de Professores Waldorf da Escola Rudolf Steiner, em São Paulo, na turma de 1985–1986. Realizou formação em Quirofonética em Belo Horizonte – MG (2011–2012) e formação em Pedagogia Terapêutica no CRSMG (2012–2015). Atuou como professora Waldorf de Educação Infantil por 32 anos em três escolas localizadas no eixo São Paulo – SP e Minas Gerais – MG. Integrou a coordenação e o corpo docente do Curso de Fundamentação Waldorf em Belo Horizonte entre 2010 e 2021. Atua como tutora em diversas escolas Waldorf desde 2003.

Rosemeire O. Resende Laviano: mestre em Saúde da Comunicação Humana pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Especialista em Pedagogia Waldorf pelo Centro de Formação de Professores Waldorf de São Paulo e em Facilitação de Processos à Luz da Prática Social Reflexiva pela Faculdade Rudolf Steiner. Graduada em Letras e em Pedagogia. Atua como professora de Educação Infantil na Pedagogia Waldorf há mais de 12 anos. É fundadora, diretora, coordenadora pedagógica e docente do Instituto Maiana. Atua como professora em cursos de formação em Pedagogia Waldorf e como consultora educacional em Educação Infantil. É contadora de histórias e coautora do livro *A arte de educar em família*.

Talita Acrênea Melone: licenciada em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal Fluminense, em Niterói – RJ; em Artes Visuais pela Universidade Metropoli-

tana de Santos – SP e em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense, em Lages – SC. Possui pós-graduação em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade São Luís e em Relações Étnico-Raciais pela Pedagogia para a Liberdade – Polo UniIBF. Realizou a Formação de Professores no Instituto de Educação de Nova Friburgo – RJ e concluiu a formação em Pedagogia Waldorf pelo Seminário Brasil – Núcleo Nova Friburgo. Atua na Pedagogia Waldorf desde 2001. É docente na Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles, em Nova Friburgo – RJ. Cofundadora da Trupe Família Clou, é também cofundadora e vice-presidente da Associação Pedagógica Cecília Meireles. Atua como diretora da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, representando a Rede das Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf.

Telma Benedicto: pedagoga formada pela Universidade Ibirapuera, em São Paulo – SP. Possui pós-graduação em Educação Infantil na Pedagogia Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner. Atua como coordenadora e docente na pós-graduação em Educação Comunitária Mainumby. É coordenadora da Rede das Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf. Integra o Conselho de Educação e Cultura e é vice-presidente da Associação Comunitária Monte Azul.

Vanda Elisa de Farias Raulino: formada pelo Instituto de Educação do Ceará (1988), em Fortaleza – CE, com especialização em Educação Especial. É pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001) e possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário de Jaguariúna – SP. É mestranda em Políticas Públicas no mestrado profissional da Universidade Estadual de Campinas – SP, com conclusão prevista para 2026. Cofundadora da Escola Waldorf Micael, em Fortaleza – CE, coordenou o primeiro Curso de Formação de Professores Waldorf em Paracuru – CE. Atuou como professora de classe e orientadora





pedagógica na Escola Municipal Cecília Meireles, em Nova Friburgo – RJ. Foi coordenadora do Curso de Formação de Professores Waldorf pelo Centro de Formação e Desenvolvimento Vale de Luz e diretora da Federação das Escolas Waldorf do Brasil. É membro do Fórum de Formações Waldorf e do Programa Cultivando Escolas Waldorf na rede pública de ensino. Atua como docente em cursos de formação e fundamentação em Pedagogia Waldorf no Brasil. É coordenadora pedagógica do projeto Reconhecendo-se Falcões, da organização Gerando Falcões. Coordenou cursos de pós-graduação na Faculdade Rudolf Steiner e o curso de formação em Educação Infantil no Sítio das Fontes, em Jaguariúna – SP. Foi professora de jardim de infância na Escola Waldorf Veredas, em Campinas – SP, entre 2008 e 2020.



Créditos das imagens

Pág. XX

Imagem: “Elisabeth von Grunelius”, Anthrowiki, CC BY-SA 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
“Elisabeth von Grunelius e crianças do jardim de infância Waldorf em Stuttgart, c. 1934”.

Fonte: Waldorf Today (<https://www.waldorftoday.com>).
Imagem histórica, provavelmente em domínio público.

