

O CORPO E O VIR A SER DA CRIANÇA⁸⁹

Ideias para uma escola mais humanizadora em Steiner, Serres e Winnicott

THE BODY AND THE UPCOMING OF THE CHILD'S BEING

Ideas for a more humanizing school in Steiner, Serres and Winnicott

Ana Luiza Versiani⁹⁰

Resumo

O artigo apresenta pontos de interseção entre o pensamento pedagógico de Steiner e o de Winnicott que inspira psicanalistas e educadores. Em sintonia com ambos, traz ideias de Serres que instigam a presença do corpo, do fazer, do movimento, do brincar e da fantasia na educação da criança, para que ela possa se desenvolver de forma saudável e harmoniosa, mesmo em tempos difíceis. As demandas dos tempos atuais, como a proteção à infância, indicam que estamos colocando em risco a própria sustentabilidade humana, o artigo apresenta o alerta e um possível alento. Práticas pedagógicas que envolvam a arte, o corpo em movimento, a criatividade e o afeto do (a) professor (a) podem contribuir para gerar jovens equilibrados, felizes e muito menos suscetíveis à violência, apatia ou perversidade.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Winnicott. Serres. Corporalidade.

Abstract

This article presents points of intersection between Rudolf Steiner's pedagogical thinking and Donald Winnicott's ones that inspire psychoanalytics and educators. In consonance with both brings Serres' ideas that instigate the body presence, the doing, the movement, playfulness and fantasy of the child so she can develop in a healthy and harmonious way, even in difficult times. The demands of the actual times, like the childhood protection, indicate that we are putting at risk the human sustainability; the article presents the alert and inspiration. Pedagogical practices that involve art, the body movement, the educator's creativity and affection can contribute to create balanced and happy children, much less susceptible to violence, apathy and perversity.

Keywords: Waldorf pedagogy. Winnicott. Serres. Corporeality.

⁸⁹ O artigo é inédito: ainda não foi apresentado em Evento Acadêmico e nem resulta de pesquisa acadêmica. Trata-se de artigo que resulta da pesquisa da prática docente da autora e visa constituir lastro para concorrer em 2019 com projeto ao Mestrado em Educação.

⁹⁰ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993). Pós-graduada em Pedagogia Waldorf pela Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo (1994) e Emerson College, Forest Row, Inglaterra (1995/1996). Professora Waldorf de classe em exercício há 22 anos em Florianópolis/SC e em Nova Lima/MG. E-mail: aluiversi@yahoo.com.br Contato: (31) 99634-1936.

O CORPO NO SOCIAL

A humanidade se encontra numa encruzilhada. Para qualquer direção que se vire se vê diante de enormes desafios suscitados pelo futuro, pela dúvida da própria sustentabilidade ambiental e humana. A educação aparece como aquela carta na manga indispensável para que o ser humano tenha a possibilidade de avançar na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, Jacques Delors em seu relatório, juntamente com a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a UNESCO, faz questão de afirmar:

(...) sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras (DELORS, 2010,p.5).

Este artigo apresenta um exemplo de boa prática educacional relacionada com pensadores e ideias baseadas em profundo conhecimento do ser humano e de todo o contexto em que ele se encontra. Quando os tempos apresentam desafios como a violência, o medo, as guerras, segundo Bourne (2013, p.2) os indivíduos acabam sendo levados por irresistíveis forças de uniformidade, de sentido de boiada, rebanho obedecendo a grupos minoritários, como já aconteceu e continua acontecendo na história, diariamente. E, assim,

Outros valores como a criação artística, o conhecimento, a razão, a beleza, a valorização da vida são instantaneamente e quase por unanimidade sacrificados, e as classes significativas que se constituíram a si mesmas como agentes do Estado não apenas sacrificam esses valores para si, mas se engajam na coerção de todas as outras pessoas para que os sacrifiquem (BOURNE,2013 apud CHOMSKY, 2013, p.3).

Rudolf Steiner (1861 – 1925) quando pensou a pedagogia Waldorf há cem anos atrás, não foi, de modo algum, para estabelecer escolas de elite para grupos

privilegiados. A sua meta de vida era criar uma nova arte de educar para todas as crianças e jovens, em especial para aqueles que se encontravam em situações de vida difíceis (SEIG, 2012, p.13)⁹¹. Depois da rendição da Alemanha aos Aliados no outono de 1918, o país sofreu fome, greves, protestos. As pessoas estavam desesperadas buscando uma solução para os urgentes problemas sociais, políticos e econômicos (CHILDS, 1991, p.15). Neste cenário, Rudolf Steiner e aqueles que participavam de grupos de estudo e possuíam ideias afins, discutiam que caminhos seguir. Entre estes estava o Dr. Emil Molt, diretor-administrativo da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria em Stuttgart:

(...), Molt era um industrial com um apurado olhar para os problemas sociais, e era muito estimado por seus empregados. Ele estava convencido de que catástrofes como a Primeira Grande Guerra eram devidas a uma educação falha e negligenciada. Assim, num encontro com Rudolf Steiner e alguns colaboradores, em 25 de abril de 1919 os planos concretos para a fundação da *Die Freie Waldorfschule*, A Escola Waldorf Livre foi criada em Stuttgart (...) (CHILDS, 1991, p.15).

Rudolf Steiner estava convencido de que muito daquela agitação social e, particularmente, dos sentimentos de inferioridade espalhados pelas classes trabalhadoras se davam por causa da privação cultural. Ele deplorava o fato de que milhares de crianças de 14 anos nos países industrializados eram retiradas de seu verdadeiro processo de desenvolvimento cultural e entregues à vida industrial e comercial (CHILDS, 1991, p.16). Assim, a primeira Escola Waldorf Livre é criada para atender tanto os filhos dos trabalhadores da fábrica Waldorf-Astoria, quanto as crianças de famílias com boas condições - esta foi uma das exigências de Steiner na época. Outra de suas grandes preocupações era com a abordagem puramente intelectual para lidar com os problemas sociais. Para ele, o pensamento conceitual humano é intrinsecamente antissocial (CHILDS, 1991, p.16), a vida dos sentimentos e também a vida do querer, da vontade precisavam ser consideradas. Os impulsos culturais (a força motora criativa e transformadora que produz arte, literatura, poesia,

⁹¹ Peter Seig é professor-doutor do Instituto Ita Wegman para pesquisas antroposóficas de base. Escreveu o Prefácio do livro *Destroços e Traumas* de Bernd Ruf.

artesanato, música etc.)⁹² estavam correndo perigo de serem subjugados pela ênfase excessiva nos valores puramente intelectuais.

O pano de fundo estava posto para que uma pedagogia fosse criada com a meta fundamental de trazer espiritualidade para os seres humanos daquele momento histórico, para que eles pudessem transmitir corretos impulsos sociais (impulsos de fraternidade, igualdade e liberdade)⁹³ às gerações futuras. Rudolf Steiner, o filósofo, o cientista, o pensador, bem-conceituado nas rodas de intelectuais da época, quando fala do corpo, alma e espírito, passa a ser evitado e até rejeitado pelos antigos colegas da academia. Nos vários escritos, palestras e colóquios que proferiu sobre educação, não cansou de enfatizar que uma pedagogia condigna só poderia frutificar através de um profundo conhecimento da natureza do homem e, particularmente, da natureza da criança (CHILDS, 1991, p.4). Mas o que ele compreende como a natureza humana está bem distante das premissas da ciência ortodoxa que vê o corpo como um mecanismo, que duvida da existência da alma e que nega categoricamente o espírito. Alves (1999, p.27) nos traz uma metáfora bem-humorada sobre a ciência:

A mente é um estômago. Há muitos tipos de mente-estômago. (...) Leonardo da Vinci é um exemplo extraordinário desse estômago omnívoro, capaz de digerir poesia, música, arquitetura, urbanismo, pintura, engenharia, ciência, criptografia, filosofia. (...) A ciência é um dos nossos estômagos possíveis. Não é o nosso estômago original. É um estômago produzido historicamente, por meio de uma disciplina alimentar única. E eu sugiro que o estômago da ciência é análogo ao estômago das vacas. Os estômagos das vacas só reconhecem capim como alimento. (...) A ciência, à semelhança das vacas, tem um estômago especializado que só é capaz de digerir um tipo de comida. Se eu oferecer à ciência uma comida não apropriada ela a recusará e dirá: "Não é comida.". Ou, na linguagem que lhe é própria: "Isso não é científico." Que é a mesma coisa. Quando se diz: "Isso não é científico" está se dizendo que aquela comida não pode ser digerida pelo estômago da ciência (ALVES,1999, p.27).

⁹² FERREIRA, José Luiz F. **O conhecimento da evolução dos povos e culturas como uma forma de compreender os aspectos que ligam o ser humano individual e a humanidade inteira, e sentir-se parte dela** (1º de abril de 2013) Disponível em: http://www.sab.org.br/portal/images/cursos/2014/fevereiro/introducao/epocas_culturais.pdf Acesso em : 12.nov.2018.

⁹³ STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social nas necessidades de vida do presente e do futuro**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011. Esses impulsos serão tratados na página seguinte.

Partindo da imagem trimembrada do ser humano em corpo, alma e espírito, Steiner vai mais longe e, de maneira totalmente original, relaciona esses três âmbitos humanos aos três grandes ideais da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Desse modo, ele fornece a chave de ouro, por meio da qual a força criadora do Social que dormita nesses três ideais, pode se tornar produtiva (BOS, 1986, p. 34).

Ele mostra como essas três qualidades são os princípios que lideram os três grandes sistemas do organismo social: na Economia deveria reger a Fraternidade; na Justiça a Igualdade e no campo Espiritual da cultura, religião, educação, arte e ciência, deveria reger a Liberdade⁹⁴.

A maneira trimembrada de conceber o ser humano fornece as bases para uma pedagogia que, na prática, atinge por inteiro os âmbitos do pensar, do sentir e do querer das crianças e jovens.

Seguindo indicações de Efland⁹⁵ (1999), numa escola Waldorf há um currículo triplo que deriva dessa concepção de Rudolf Steiner da ordem social tripla. Após o final da I Guerra Mundial, que desencadeou uma destruição sem precedentes na Europa,

Steiner propôs um sistema de organização social que proveria as necessidades do ser humano sem concentrações hegemônicas de poder e centralização da autoridade fundada no Estado moderno, e em sistemas econômicos como socialismo ou capitalismo. Em seu plano, a sociedade poderia ser organizada em três coexistentes e entrelaçados grupos de instituições (EFLAND,1999, p.13).

E continua:

Primeiro há as instituições que apoiam e sustentam a organização econômica, incluindo os mercados, as fábricas, as fazendas e sistemas de distribuição de bens e de serviços. Estes negociam com a matéria-prima necessária aos seres humanos, mas também fornecem a satisfação das necessidades fraternais dos indivíduos através de atividades de trabalho produtivo e distribuição. (...)

O segundo grupo contém as organizações cívicas, ou a esfera político-legislativa. Incluem legislaturas, tribunais e organizações políticas como

⁹⁴ SETZER, Valdemar W. **Desenvolvimento organizacional e social** (25/01/2011). Disponível em: <http://www.sab.org.br/des-org-soc/TMmainFrame.htm> Acesso em :12.nov.2018.

⁹⁵ Titular do Departamento de Art Education da *The Ohio State University*.

suas partes. É onde as leis são promulgadas especificando direitos humanos e procedimentos através dos quais cada indivíduo pode entrar legalmente para realizar contratos e acordos ou para reparar queixas.

O terceiro grupo é o grupo que mais nos interessa, o qual ele chamou de organização espiritual-cultural. Inclui escolas, universidades, corporações religiosas, museus, e organizações profissionais. São onde as concepções de liberdade, individualidade, certo e errado são cultivadas através da busca por significações na atividade educacional (EFLAND,1999, p.13).

Steiner então propõe um sistema educacional que embasasse esta ordem social com formas de educação para atividades econômicas, cívicas e culturais-espirituais, incluindo aí a arte, religião e ciência. Um currículo assim dividido é criado para também estar em consonância com a concepção trimembrada do ser humano de Steiner (1995, p. 40-41), a compreensão mais antiga de que o ser humano se compõe de corpo, alma e espírito.

Para o autor, o conhecimento de Psicologia era precariamente desenvolvido nas primeiras duas décadas do século XX, sofrendo particularmente das consequências de uma determinação dogmática da Igreja, ocorrida no ano de 869 durante o IV Concílio de Constantinopla, que anulou aquele entendimento mais antigo. Segundo ele, o princípio que fundamentava quase toda a Psicologia enquanto ela se consolidava como novo campo do saber era o de uma simples bímembração (corpo e alma) do ser humano. Passado um milênio desde aquela determinação dogmática, tornou-se corrente a ideia de que o homem consistiria em corpo e alma, ou corpo e espírito, conforme se queira chamá-lo, sendo os termos ‘alma’ e ‘espírito’ considerados quase sinônimos.

A Pedagogia Waldorf se propõe a educar em correspondência a esta composição tripla (corpo-alma-espírito) e os três aspectos – o querer, sentir e o pensar – (a que Efland se refere, segundo sua perspectiva, como as três facetas da cognição) simultaneamente e sem privilegiar nenhum deles, por meio das atividades práticas, sociais e imaginativas.

Em sua obra *A Filosofia da Liberdade*, revisada em 1918, Rudolf Steiner escreve no prefácio que sua intenção com o livro é justificar e apoiar a validade de se investigar racional e cientificamente, os fenômenos de um mundo não material.

Steiner propõe a possibilidade e necessidade de se estudar o campo da Noologia, ou seja, uma das disciplinas da Filosofia que trata do espírito, a ciência do espírito (a *Geistelehre* dos alemães) para adquirir conhecimento e uma imagem mais completa e ampliada da Natureza e do ser humano. Não se trata apenas de buscar uma descrição do funcionamento do psiquismo e da cognição humana, mas sim, de um mergulho em temas transcendentais:

O que foi dito neste livro pode, inclusive, ser admissível para pessoas que, por razões que consideram válidas para si, não querem saber nada de investigações noológicas. Por outro lado, pode ser importante para quem está procurando o conhecimento dos aspectos não materiais da realidade o que aqui tentei: a saber, mostrar como uma investigação livre de preconceitos (...) pode de fato levar à conclusão de que o ser humano é membro de uma realidade essencialmente espiritual. Procuramos justificar neste livro, de modo geral, a possibilidade do conhecimento transcendente antes mesmo de se entrar no campo da experiência espiritual em particular (STEINER, 2008, p.11).

Naquele tempo, a Antroposofia, a Ciência Espiritual apresentada por Steiner, não foi compreendida nem aceita pela academia e nem por grande parte de seus pares cientistas, mas causou um impacto profundo em várias pessoas que vinham dos mais diferentes meios. Sendo assim, sua visão de mundo e do ser humano, com a cooperação e as perguntas vindas dessas pessoas, geraram campos de conhecimento e de prática efetiva sendo aplicadas há mais de cem anos em todos os continentes do planeta.

São Fazendas Biodinâmicas onde o espiritual pode ser visto no trabalho braçal dos agricultores que tem como principal meta curar a terra doente de agrotóxicos e produzir alimentos vivos novamente. São clínicas de Medicina Antroposófica e de várias Terapias que procuram por meio de sua visão ampliada do desenvolvimento humano conquistar uma verdadeira salutogênese⁹⁶. São Associações e Instituições que

⁹⁶ O conceito de salutogênese (do latim *salus*, saúde, e do grego *gênesis*, origem) foi desenvolvido na década de 1970 por Aaron Antonovsky (1923-1994), um sociólogo e médico americano-israelense. Ele descreve o desenvolvimento da saúde como um processo de descoberta e que pode ser usado nas fontes de saúde. A salutogênese como uma ciência do estudo do desenvolvimento da saúde se baseia em fatores que promovem a saúde humana, em contraste com os fatores que causam uma doença. (Retirado do site da Farmácia Weleda: <https://www.weleda.com.br/bem-estar/saude-holistica/salutogenese> . Acesso em: 08.set.2018.

aplicam a Economia Associativa onde procuram se guiar pelos princípios da Trimembração Social e pelo interesse verdadeiro e fraterno de satisfazer as necessidades dos outros. São artistas, arquitetos, apicultores, construtores, artesãos. A Antroposofia gerou também escolas que aplicam a Pedagogia Curativa, a Pedagogia Waldorf, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Atualmente, já são mais de mil espalhadas em todos os continentes, algumas com mais de 60 anos de funcionamento. Faculdades de Ensino Superior com a orientação Antroposófica também estão surgindo. E a Pedagogia de Emergência, também baseada na Pedagogia Waldorf, cujo papel é o de realizar intervenções em inúmeras regiões de crises e catástrofes em todo o mundo oferecendo cuidados pedagógicos a crianças e famílias traumatizadas.

Nessa direção, referindo -se às contribuições do pensamento de Steiner, Bach Junior (2010) complementa:

Com suas ressalvas à metafísica, ao idealismo e ao empirismo, Steiner ficou à margem da academia porque foi mal compreendido e porque seus alertas de um sistema que caminhava ao colapso não fizeram eco em seus contemporâneos. Suas obras tiveram que esperar o correr das décadas para merecer o destaque que têm nas palavras de Welburn. A crise atual foi prevista por Steiner. Enquanto muitos seguiam confiantes sob o ponto cego de seus sistemas racionais, ele apontou os descaminhos da filosofia kantiana numa época de efervescência do racionalismo e do materialismo. O filósofo austríaco supera sua época e estabelece uma teoria hipercomplexa envolvendo filosofia, epistemologia e antropologia sob um enfoque audacioso. O leitor é convidado a pensar sobre uma ecologia do conhecimento como contraponto à crise do pensamento contemporâneo (BACH JUNIOR, 2010, p. 18).

Será que as Universidades e Centros de Pesquisa do século XXI já estariam prontos, mais abertos e interessados em acolher, investigar e conhecer como as iniciativas e práticas antroposóficas conseguem tanto sucesso e longevidade enquanto contribuem para o desenvolvimento mais harmonioso do ser humano e da Natureza?

O CORPO NO VIR A SER

Vir a ser ou devir são termos sinônimos que se referem ao processo de transformação dos seres e das coisas e ao conjunto de mudanças que se manifestam à

medida que o tempo evolui. É um conceito filosófico que surgiu na Grécia Antiga. O sentido de vir a ser utilizado neste artigo vai além das duas posições extremas existentes: a de Heráclito para quem tudo o que existe é conduzido pelo fluxo do devir; e a posição antagônica de Parmênides para quem o ser é imutável ou não é o ser; porém, se aproxima da visão de Platão que tinha interesse em construir sua teoria sobre o "devir" de modo a não anular as perspectivas de imutabilidade do ser (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.53). Neste artigo entendemos o vir a ser do corpo como a possibilidade da criança de se desenvolver e se transformar gradativamente, com o auxílio dos educadores, de forma integral, para que mais tarde possa exercer em liberdade toda a capacidade da sua força motora inicial fornecida pelo "ser que é sempre" (Platão). O devir ontológico de Steiner atribui uma nova responsabilidade à escola e aos professores: ensinar o vir a ser, ou seja, educar as crianças e jovens de tal forma, para que, quando adultos, possam continuar se auto educando por toda a vida.

Apresentaremos ideias de pensadores como Steiner, Serres e Winnicott sobre o entendimento do corpo como matriz geradora da possibilidade de o indivíduo se desenvolver em equilíbrio ou não. Para eles, o corpo em movimento na infância, conduzido ritmicamente a ações com sentido é visto como estruturante da cognição e da capacidade de articular pensamentos com moralidade no adulto. Da mesma forma, o corpo ativo no brincar da criança, o brincar como fazer e o brincar no adulto como gerador de criatividade e cultura são vistos como essência estruturante da própria vida. Nesse sentido, Serres (2004) afirma que:

Específico, particular e original, o corpo todo inventa; a cabeça adora repetir. A cabeça é ingênua. O corpo é genial. Não sei por que não aprendi mais cedo sua força criadora, por que não compreendi, quando mais jovem, que somente um corpo glorioso poderia ser real. Eu celebro esse porquê no crepúsculo de minha vida para que meus sucessores tenham conhecimento dele. O que você vai fazer na alta montanha, na sua idade? Preparar minha escrita. Estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento. O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo (SERRES, 2004, p.17).

Michel Serres, nas suas *Variações sobre o Corpo*, discorre brilhantemente sobre como ele percebe a relação do uso do corpo, por exemplo, na escalada de uma alta montanha e a cognição, a possibilidade de produção de pensamentos mais integrados e conectados com a própria corporalidade. Ele percebe como o uso da força, dos músculos e articulações são repletas de sensores muito refinados que ajudam a produzir o senso de equilíbrio que, segundo ele, é o senso que mais contribui para o modo de organização do ser vivo. Assis Carvalho, o tradutor para o português do trabalho de Serres, coloca na apresentação do livro que:

O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica no tempo e no espaço. Se esta pluralidade de movimentos, êxtases, desejos e frustrações parece óbvia no cotidiano da cultura, ela se encontra ausente nos ensinamentos que recebemos nas escolas. Aprendemos a valorizar o trabalho produtivo em detrimento das *performances* musculares, passionais, amorosas, como se elas constituíssem um produto descartável que atrapalha a objetividade e a pseudoneutralidade da ciência. É mais do que óbvio que, no futuro, a religação das aparelhagens do corpo e dos comandos da mente terá que ser posta em prática (ASSIS CARVALHO, 2004, p.4).

O pensamento de Serres (2004) dialoga com o de Steiner (1924) no entendimento sobre a importância do corpo como mediador, como instrumento e ferramenta de integração à uma realidade que corre o risco de ficar cada vez mais distante da vida. Em entrevista à universitária brasileira Maria Emanuela Esteves dos Santos (2015), Serres (2015), que conhece e já lecionou no Brasil na década de 1970, explica a relação da Antropofagia com o aprendizado:

(...) quando eu aprendo alguma coisa, se diz em francês – (...) "eu levei muito tempo para digerir essa informação". Se diz também em português, não é? E isso não é ruim. Por quê? E é essa a relação com a antropofagia – é que, definitivamente, aprendemos com o corpo. Não aprendemos apenas com a cabeça, aprendemos com todo o corpo. E é o corpo que digere, compreende? Eu acredito que há uma filosofia do corpo como uma possibilidade de metamorfose. Você sabe, quando você vê um esportista, um dançarino, um trabalhador – seja um ferreiro, um joalheiro, um pedreiro etc. –, nunca há o mesmo gesto, sim? O corpo humano é capaz de uma infinidade de gestos. E essa infinidade de gestos mostra a que ponto ele pode aprender. Ele pode

se metamorfosear. (...). Portanto, a sua questão da antropofagia eu a coloco ao lado da aprendizagem pelo corpo (SERRES, 2015, p.42).

Um dos diferenciais da Pedagogia Waldorf, onde pode ser vista claramente a coerência entre a visão de ser humano steineriana e a prática em sala de aula, é a inclusão no currículo regular dessas escolas das aulas de Artes, Marcenaria, Ferraria, Ourivesaria e outros ofícios dependendo da disponibilidade de professor na região, Trabalhos Manuais e o que pode ser chamado de Relação Anímica e Prática com o mundo. Desde a Educação Infantil, a escolha dos brinquedos e dos materiais da sala levam as crianças a terem experiências reais de tato, equilíbrio, olfato, audição, paladar. O plástico não é utilizado. O carrinho é de ferro ou madeira, a boneca é de pano, a pinha é uma pinha, o barro é permitido, a pedra é uma pedra de verdade, com peso, aspereza. A pena é leve, oferecendo ao corpo da criança relações vivas e reais com os objetos. Isso gera conexões profundas entre todas as partes do corpo. Integração. No currículo Waldorf do 3º Ano do Ensino Fundamental, as crianças (de oito e nove anos) aram a terra com um arado de verdade, elas plantam o trigo, colhem, debulham, moem, produzem a farinha, fazem o pão no forno de barro que fizeram com suas mãos e pés. Vivenciam as profissões em sua corporalidade. Literalmente colocam a mão na massa. Essa é a premissa do trabalho dessas escolas. Curiosamente afinada com o pensamento do filósofo contemporâneo Michel Serres.

Para dar mais um exemplo do diálogo entre esses dois pensadores, Rudolf Steiner, em um ciclo de palestras proferido na cidade inglesa de Torquay em 1924, apresenta aos professores a importância de se trabalhar a Aritmética com as crianças através do corpo; por meio de analogia, ele mostra o papel da cabeça e do corpo no aprendizado:

Podemos encontrar uma notável analogia para essa cabeça humana. Se você possui um carro e está sentado confortavelmente em seu interior, você não está fazendo nada, o motorista à frente é quem precisa esforçar-se. Você está sentado e é conduzido através do mundo. Assim acontece com a cabeça; ela não trabalha nem se esforça, ela simplesmente se deixa descansar no topo do corpo e ser carregada calmamente através do mundo como uma espectadora. Tudo o que é feito na vida espiritual é realizado pelo corpo. Matemática é feita pelo corpo, o pensar também é realizado pelo

corpo, e sentimentos também são produzidos pelo corpo (...). Portanto, é correto deixar a criança contar com seus dedos das mãos e também dos pés, na verdade, é muito bom provocar a maior quantidade de habilidades na criança. Na verdade, não há nada melhor na vida do que tornar o ser humano habilidoso de todas as maneiras possíveis (STEINER, 1924, p. 49) (Tradução da autora de obra *online* em inglês).

Agora trazemos para a discussão fragmentos do pensamento do pediatra e psicanalista Donald Winnicott que se entrecruzam com a visão de mundo aplicada à pedagogia por Rudolf Steiner. Como afirma Lubos (2003):

Apesar de não se fundamentar no método psicanalítico, a terapia social criada por Steiner pode sofrer uma leitura psicanalítica e, principalmente, pode ser olhada sob uma perspectiva winnicottiana na medida em que seus preceitos humanos básicos: o encontro e o acontecer humano, o desenvolvimento do *self*, a presença real do terapeuta, articulam-se com grande afinidade com as convicções da terapia social antroposófica (LUBOS, 2003, p.172-173).

Contudo, dadas as suas biografias⁹⁷, podemos afirmar que Steiner (1861 - 1925), que faleceu no auge de sua produção em 1925 não pôde conhecer o trabalho de Winnicott (1896 -1971) que apenas se iniciava em 1927. Também não há indícios nos autores pesquisados de que Winnicott tenha entrado em contato com a Pedagogia Waldorf e a Medicina Antroposófica de Steiner. Porém, há alguns paralelos que podem ser feitos a respeito da maneira coerente como ambos conduziram suas vidas pessoais em relação a seus trabalhos tanto teóricos quanto práticos. Ambos foram muito afetados pelas Grandes Guerras, um pela Primeira, o outro pela Segunda. Ambos foram muito observadores e ao se conectarem e trabalharem diretamente com

⁹⁷ Biografia de Winnicott. Disponível em: <http://squiggle-foundation.org/winnicott/> Acesso em: 11.nov.2018

“Em 1927 Winnicott foi aceito como iniciante na Sociedade Britânica de Psicanálise, qualificado como analista em 1934 e como analista de crianças em 1935. Ele ainda estava trabalhando no hospital infantil e posteriormente comentou que... "naquele momento nenhum outro analista era também um pediatra, assim durante duas ou três décadas eu fui fenômeno isolado..." Um acontecimento relevante da vida desse autor foi a chegada em Londres, no ano 1926, de Melanie Klein (1882-1960), uma das mais importantes analistas de criança da sua época, logo fazendo escola e seguidores. Winnicott aproximou-se e fez uma análise adicional com um deles, Joan Rivière (1883-1962) ". Fontes: <http://squiggle-foundation.org/winnicott/> e https://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Winnicott Acesso em: 12.nov.2018.

Biografia de Steiner. Disponível em: <http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm> Acesso em:11.nov.2018

as pessoas e principalmente com as crianças e jovens que sofriam e estavam sendo duramente afetados pela violência e caos social da época, puderam, através de suas observações profundas, formular novas teorias e metodologias. Nos trabalhos dos dois pensadores pode ser encontrada uma grande compaixão e preocupação com o devir do ser humano:

O que mais nos encanta ao folhear as páginas sobre a vida e a obra de Donald Woods Winnicott é perceber uma linha de continuidade entre o seu estilo de vida e sua forma de atender e transmitir as suas construções teóricas, isto é, entre o ser e o fazer. Nesse sentido, sua vida é sua obra (de arte) e vice-versa. “Apesar de os psicanalistas terem escrito muito sobre o prazer, Winnicott é um dos poucos que se permite ser visto, a partir de sua obra, obtendo prazer daquilo que faz (PHILIPS, 1988/2004, p.35). A brincadeira lhe parecia ser possível nos ambientes diversos de sua existência, o que lhe confere um tom de autenticidade. Talvez seja essa uma das tarefas que entremeiam os processos criativos: compassar o ser e o fazer, pois quando existe um abismo entre essas duas instâncias acabamos tomados por um sentimento de futilidade perante a vida, em outros termos, não nos sentimos reais (PERES, 2008, p.66).

Integrar o ser e o fazer foi também o exemplo de vida de Steiner e ele acrescenta que o ser humano é uma ponte entre o cósmico e o terreno. O papel da educação e da escola é ajudar na harmonização, no encaixe desses dois mundos com a corporalidade trimembrada do ser. Em seus colóquios para professores que aconteceram em 1919, Steiner fala da importância do sentimento de reverência que se deveria ter perante a criança. Assim como Winnicott (1975, p.25): “(...) o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de ‘jeito’ ou esclarecimento intelectual”, Steiner (1988) afirma:

Eis um ser humano do qual emanam relações para com todo o Universo, e em cada criança individual tenho algo – caso eu trabalhe para isso, faça algum esforço – significativo para o Universo inteiro. Estamos na sala de aula: em cada criança reside um centro do Universo, um centro do Macrocosmo. Esta sala de aula é o ponto central, formando mesmo vários pontos centrais para o Macrocosmo. Imaginem o que significa isto se sentido vividamente! Como a ideia do Universo e sua relação com o ser humano se transforma num sentimento que santifica cada uma das medidas pedagógicas! (STEINER,1988, p. 125).

Outro ponto de interseção entre os dois pensadores é com relação ao reconhecimento da importância absoluta dos cuidados nos primeiros anos de vida e das diferentes fases de desenvolvimento da criança.

Mais uma das contribuições de Rudolf Steiner para a pedagogia foi a forma coerente como ele apresentou a imagem de ser humano e sua relação com o ambiente, com a natureza e com o desenvolvimento da própria humanidade:

No aspecto conceitual, a criança absorve os conceitos transmitidos pelo professor. E quão diferente é, para cada um, a imagem de ser humano! Para uns o homem é apenas um animal superior, e para outros é uma criação divina. Mais tarde, o adulto se percebe preconceituoso e não sabe identificar as origens das concepções tão arraigadas nele (BURKHARD, 2001, p.54).

Ao apresentar as fases do desenvolvimento do ser humano com duração de sete anos (os setênios), resgatando uma antiga ideia grega, Steiner (1919) cria as bases para uma pedagogia que respeite cada etapa e forneça assim o alimento adequado à capacidade de digestão (lembrando Serres, 2015) e assimilação da corporalidade da criança e do jovem em crescimento. A imagem da planta nos fornece uma relação bem apropriada. Quando a semente é colocada na terra precisa de terra fértil, água, luz, calor, espaço adequado, ou seja, na primeira etapa, a semente precisa de bastante cuidado para germinar. O mundo precisa ser essencialmente bom para ela, assim como para a criança pequena. Depois vem a etapa em que na semente surgem raízes que crescem para baixo e o caule que se ergue para a luz e, assim, a planta vai crescendo a seu tempo e ritmo até frutificar. Seguindo esta comparação, Burkhard (2001) afirma:

Em nossa ansiedade, própria da aceleração da nossa época, estamos sempre querendo colher frutos antes da estação e, com isso, até prejudicamos a planta. Saber esperar até que algumas habilidades desenvolvidas amadureçam é o grande segredo de viver as fases da vida. O conhecimento destas fases permite-nos conhecer melhor os frutos de cada estação (...) (BURKHARD, 2001, p.24).

Segundo Winnicott (1975), para que tudo corra bem no futuro de uma pessoa é necessário que a mãe, ou a figura materna seja suficientemente boa. Há um

intrincado jogo entre o bebê e a mãe, entre o que lhe é exterior e, portanto, não controlável, e sua realidade interior, que a mãe deve ser capaz de jogar de forma intuitiva, amorosa e adequada. Só assim a criança pequena consegue começar a perceber a sua própria corporalidade. O seu limite. Winnicott (1975) esclarece:

Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência (cf. Riviere, 1936) que não é contestada (artes, religião etc.). Essa área intermediária está em continuidade direta com o brincar da criança pequena que se “perde” no brincar. Na tenra infância, essa área intermediária é necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo tornada possível por uma maternagem suficientemente boa na fase primitiva crítica (WINNICOTT, 1975, p.29).

Nessa citação de Winnicott percebemos três fortes elos com o trabalho de Steiner. O primeiro é que aqui Winnicott também apresenta uma trimembração. Há a realidade interna, a realidade externa e uma área intermediária que não pode ser contestada. Na trimembração social e do ser humano proposta por Steiner, essa área intermediária pode ser a área da Cultura, do Espiritual, da Educação, das Artes, da Ciência, da Liberdade. A área dos sentimentos. Os outros dois membros também se relacionam adequadamente com a visão steineriana, mas no momento, é essa área intermediária que nos interessa.

O segundo elo diz respeito ao brincar da criança. Para Winnicott, o brincar, a fantasia - que acontece nesse lugar que não é nem dentro, nem fora – é o responsável pelas capacidades e habilidades de perceber e lidar com o mundo que a criança adquirirá mais tarde na vida. Steiner diz o mesmo em outras palavras. Nos já citados colóquios para professores de 1919, ele não cansa de repetir a importância de se trazer os conteúdos das matérias por meio de imagens, da fantasia, da beleza, da música, do ritmo e do movimento. Em Steiner, essa área intermediária é onde mora o Sentir e a respiração, faz a mediação entre o Pensar e o Fazer.

O terceiro e último ponto da citação, diz respeito à “maternagem suficientemente boa”. Em vários pontos do seu trabalho Winnicott aponta para o fato de que os problemas no desenvolvimento saudável de um indivíduo têm sua origem na maneira como foram seus primeiros anos de vida, daí a importância do papel da

maternagem suficientemente boa. Na divisão de fases de desenvolvimento em setênios, Rudolf Steiner (1919) ressalta como qualidade essencial para o trato com as crianças do primeiro setênio (zero a sete anos), que o mundo seja essencialmente Bom. Ele inclusive fornece indicações de como deve ser a atitude dos adultos, como deveria ser o ambiente, em uma creche, no Jardim de Infância para que cause o menor impacto negativo possível no delicado e complexo desabrochar da corporalidade infantil.

Há muitas outras relações que poderiam ser feitas entre o pensamento de Winnicott e Steiner que produziriam vários artigos. De uma forma bem coerente e integrada, os dois conseguiram fazer a ponte entre teoria e prática. O amor de ambos pela humanidade e o desejo de vê-la adentrar o futuro de forma saudável, equilibrada e sustentável deixaram um legado de inúmeros livros, palestras e colóquios. Ambos deixaram alertas e as possíveis soluções ao incluírem a presença da arte e do brincar na educação, da integração entre as várias partes do ser, sem hierarquia; sem deixar a tirania antissocial do intelecto dominar.

O CORPO E O IMPEDIMENTO

Há duas áreas também geradas a partir da Antroposofia que ainda não foram mencionadas: a Pedagogia Curativa e a Pedagogia de Emergência. Quando Steiner ainda era um jovem universitário morando em Viena, recebeu a incumbência de tutorear quatro garotos de uma família abastada. Um deles era hidrocefálico: não conseguia aprender e possuía um comportamento incomum. Sobre isso, Lissau (1987) nos informa que:

O êxito que Steiner alcançou com a educação desse menino é provavelmente o testemunho mais antigo de sua incrível desenvoltura nos mais diferentes campos do conhecimento. O garoto atrasado foi capaz de frequentar a escola de gramática e, mais tarde, a de medicina. Ele faleceu como médico na Primeira Guerra Mundial (LISSAU, 1987, p.6) (Tradução da autora).

As observações e a vivência que Steiner teve com a educação dessa criança contribuíram para a criação do corpo de ideias que gerou, muitos anos depois, a

Pedagogia Waldorf e as terapias antroposóficas. Nessa época, a Pedagogia Curativa também é criada e já passa a atuar para atender à demanda do Pós-guerra que se fazia enorme. Ela possui os mesmos princípios da Pedagogia Waldorf, mas se aprofunda muito mais na antropologia steineriana e nas dificuldades e impedimentos que as crianças apresentam em sua corporalidade.

Feitas estas considerações, trataremos agora da Pedagogia de Emergência:

Bernd Ruf demonstra que catástrofes naturais e desastres fazem parte dos nossos tempos e da própria *conditio* humana. Para ele, a pedagogia de emergência é parte da “pedagogia do limiar”, que se realiza na zona limítrofe entre a vida e a morte, onde estamos, tanto individualmente como em sociedade, frente a situações que levam a possíveis dissociações, mas que também oferecem oportunidades de socorro, terapia e amadurecimento. “Onde existe perigo, também cresce aquilo que salva” (HOLDERLIN) (SEIG, 2012, p.1).

A Pedagogia de Emergência atua, nesse exato momento, em locais no mundo onde acontecem catástrofes naturais, como tsunamis e terremotos, ou guerras, êxodos, ou onde aconteça uma profunda crise que atinja devastadoramente algum grupo de crianças e adultos. No impressionante livro *Destroços e Traumas*, Bernd Ruf apresenta uma monografia onde relata a importância da intervenção junto aos atingidos ser realizada rapidamente após a tragédia e de como as atuações artístico-pedagógicas trazem bons resultados futuros:

A pedagogia de emergência vive do momento certo, da intervenção nos estágios iniciais, no momento em que o silêncio, o desânimo, o desespero e a regressão começam a se estabelecer. Ela não é uma terapia do trauma, mas uma prevenção pedagógica do trauma nos estágios iniciais da crise e, como tal, procura “atuar de maneira a impedir que certas coisas evoluam, cultivando o posicionamento correto e adotando as atitudes certas” (RUF) (SEIG, 2012, p.13).

E qual o instrumental utilizado pelos pedagogos de emergência para tirar as crianças e suas famílias do desespero? A arte, a cantiga, a contação de histórias, a roda, a ciranda, o desenhar, a brincadeira, a fantasia e a gentileza. Delicadamente, eles vão fazendo as pessoas se conectarem novamente com o corpo, ou seja, com a grande força matriz que gera a saúde. A proposta de Winnicott (1975) para consultório é trazida à tona e apresentada como uma proposta pedagógica altamente válida que

dialoga com o pensamento e, principalmente, com a prática em Steiner. Trata-se de acessar o corpo por intermédio da fantasia e da ação que acontece no brincar:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (WINNICOTT, 1975, p. 59).

Estamos no início do século XXI. O século anterior foi marcado pelo tumulto e pela violência, assim como pelo progresso econômico e científico, desigualmente distribuído. Mesmo assim, muitos países, chamados emergentes, conseguiram superar o subdesenvolvimento. No entanto, um sentimento de desencanto parece dominar o mundo (DELORS, 2010, p. 6). É possível falar das desilusões com relação ao setor econômico e social que são confirmadas diariamente pelo aumento do desemprego e pelos assustadores acontecimentos de exclusão social nos países ricos e a continuidade das desigualdades no restante do mundo. Nesse sentido, Delors (2010) enfatiza que:

Com certeza, a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o meio ambiente, mas ela ainda não se dotou dos recursos para solucionar esse problema. De qualquer modo, o crescimento econômico a qualquer preço não pode ser considerado como a via mais adequada para permitir a conciliação entre progresso material e equidade, entre respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras (DELORS, 2010, p.6).

O crescimento econômico a qualquer preço afastou as pessoas de seus corpos, principalmente as crianças. As televisões e as telas tiraram as crianças do quintal, do convívio com a família. O *marketing* atua de maneira tão feroz sobre as crianças que já existem crianças da pré-escola que usam batom, salto alto e já estão preocupadas se estão gordas ou feias. O *marketing* faz a criancinha de seis anos querer ser uma adolescente e a adolescente querer ser uma jovem adulta (LINN, 2010, p.42). No contexto dos países ricos e emergentes, quando se percebe que a maioria das crianças prefere fazer compras no *shopping* a ir brincar no parque ao ar livre e os

adultos acharem isso bonito e até as incentivarem é porque algo vai terrivelmente mal. Sobre isso, Linn (2010) esclarece que:

Nos Estados Unidos, há muitos fatores que contribuem para isso. Os pais têm medo de deixar os filhos brincar fora de casa. Muitas crianças saem da escola e precisam fazer as lições de casa ou praticar esportes. As políticas nacionais de educação têm diminuído e até eliminado as brincadeiras dentro das escolas – até mesmo no jardim de infância. O maior fator é a crescente entrada de mídias eletrônicas e do marketing na vida das crianças. Estudos mostram que, internacionalmente, a atividade mais comum entre as crianças é assistir à televisão. Os brinquedos mais vendidos são os eletrônicos, ligados a programas de mídias ou ambos. As pesquisas também sugerem que crianças brincam com menos criatividade quando os brinquedos são baseados em características de mídias e programas. O marketing é um fator presente em muitos dos problemas que as crianças encaram hoje: obesidade, transtorno alimentar, sexualidade precoce, violência, estresse familiar, valores materialistas e a erosão das brincadeiras criativas. Tudo isso está ligado ao marketing. Embora ele não seja a única causa desses problemas, está presente em todos eles (LINN, 2010, p.43).

Segundo Lydia Hortélio (2010), renomada pesquisadora da cultura do brincar, a solução é levar as crianças para a natureza, propor outras atividades que não aquelas que se dão em frente a uma tela. Segundo a autora, os quartos das crianças estão cada vez menores, os quintais desapareceram e elas nem vão ao parquinho, nem para a rua, porque estão dependentes da televisão. Isso tem gerado a desconexão com o corpo:

Quando um menino está à beira do mar, ele tem a água pra brincar ou a areia pra rolar. Se está no campo, tem uma árvore pra subir. Ele passa por desafios que vão restituir o sentimento do corpo, que é o que se perdeu (HORTÉLIO, 2010, p. 23).

E ela também acrescenta:

Tudo funciona “na cabeça”, não só o pensar. Tem também o sentir, o querer, o fazer. E a parte do fazer está adormecida. A escola também faz parte do pensar. Mas é um pensar desconectado, pois só existe a preocupação em compreender e organizar. Criam-se regras para entender as coisas em uma dimensão abstrata. O grande problema da humanidade é ter saído da natureza. Mesmo quem está na zona rural já possui televisão; as crianças ficam plantadas em frente à tela; e os pais arranjam qualquer dinheiro para comprar bobagens eletrônicas para os filhos (HORTÉLIO, 2010, p. 24).

Desse modo, apresentamos um pouco da situação em que se encontra a infância e a sua deterioração. Muito ainda poderia ser dito dos jogos eletrônicos violentos, dos abusos, das drogas, do consumismo, do vazio e de como os consultórios psiquiátricos estão cada vez mais cheios de jovens e crianças com depressão, pois

A vida prática ensina, acima de tudo, a respeitar o que a coisa prescreve e não a opinião que se tem sobre ela. Em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção (SERRES, 2004, p.36).

Este artigo também procura, por outro lado, deixar o alerta, mas deixar o alento de uma possível solução: sugerimos práticas pedagógicas que envolvam o corpo em movimento, o fazer, as manualidades, a arte, a música e a brincadeira que humanizam. E há que se humanizar até por uma questão de sustentabilidade.

O DESPERTAR DO CORPO

Agora é a autora- professora que fala. A que atua diariamente no palco da sala de aula há mais de vinte anos. A professora que observa, que pesquisa. Aquela que ama seu trabalho e que genuinamente quer contribuir para um mundo melhor, assim como tantas outras espalhadas por este grande país. Esta professora teve a sorte de se deparar com uma pedagogia artístico-corporal. Coerente com a vida. Ela quer e precisa socializar seu conhecimento. Nessa direção, Maturana; Varela (2001) me auxiliam ao constatarem que:

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 293).

Antes das considerações finais, trago como referência a minha própria prática, embasada, obviamente, em vários estudos, leituras, trocas e observações. Trata-se da minha práxis docente que surge do processo de reflexão-ação-reflexão. Agora surge a voz da professora. Ao falar por meio deste artigo, a intenção é também a de incentivar

e inspirar professores e professoras a repensarem suas práticas e, quem sabe, considerarem a utilização do corpo, da imaginação, da brincadeira e da arte como ferramentas da atuação para a construção de um devir mais harmonioso, uma vez que

Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento. Não é saber que a bomba mata, e sim saber o que queremos fazer com ela que determina se a faremos explodir ou não. Em geral, ignoramos ou fingimos desconhecer isso, para evitar a responsabilidade que nos cabe em todos os nossos atos cotidianos, já que todos estes - sem exceção – contribuem para formar o mundo em que existimos [...] (MATURANA; VARELA, 2001, p. 293).

Segue um relato da autora enquanto professora atuante em uma escola waldorf e pesquisadora que observa e pensa sobre a sua prática:

“As crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental chegam de suas casas. Umam chegam adormecidas, agitadas, aborrecidas. Outras chegam muito tristes e apáticas; umas alegres, outras poucas bem-dispostas. Umam como em uma nuvem, tranquilas, outras chegam nervosas e ansiosas, outras tantas com raiva. Umam nem chegam. Os primeiros minutos da aula são cruciais para harmonizar tudo isso. Harmonizar a criança com ela mesma, dentro de sua corporalidade, eixo e equilíbrio. Harmonizar a criança com o grupo e harmonizar o grupo enquanto grupo, caldeirão de individualidades. A professora recebe os alunos e alunas na porta da sala de aula. Cumprimenta cada um (a) individualmente e aproveita para sentir a temperatura das mãos, olhar nos olhos, fazer alguma pergunta, escutar e, principalmente, acolher. E assim todos os dias o procedimento se repete. As crianças entram na sala e, como já tiveram esse contato direto e humano com a professora, apresentam-se um pouco mais integradas em si mesmas. A harmonização, como o afinar de uma orquestra, pode então começar. As crianças afastam as carteiras (aprendem a fazer isso organizadamente desde o primeiro dia de aula) e se posicionam numa grande roda”.

“A roda é o espaço sagrado do jogo. O jogo é contextualizado dentro do conteúdo que está sendo focalizado. Pode ser uma canção com gestos vigorosos falando dos ventos onde aparecem verbos, substantivos e adjetivos que a professora vai utilizar de forma lúdica; pode ser uma brincadeira onde as tabuadas aparecem

puladas com corda ou desafiadas com bolas que quicam. Pode ser uma canção ou um poema que a professora sempre gestualiza de forma ampla e coerente. Os lados direito e esquerdo são acionados. O em cima, o embaixo, a frente e o atrás. O tu e o eu. Há tantas cirandas, tantas brincadeiras que podem ser tomadas como referência, de preferência aquelas que povoaram o imaginário da professora quando ela era criança. Essas se tornam especiais. Nesse momento da roda, a cultura humana é resgatada em toda a sua riqueza. As crianças também contribuem com seus saberes. Quando esta parte da aula termina, as crianças (e a professora) estão coradas, sorridentes, às vezes até suadas. O corpo, a respiração, a criança foi acordada da cabeça até os pés. Surge então uma abertura corporal, anímica, há uma disponibilidade maior para receber a parte da aula onde o pensar, o cognitivo, o abstrato será acionado. Primeiro o corpo, a concretude, depois os sentimentos e, agora, o pensar estará vivificado pelo aquecimento inicial da aula. Esta é a palavra: aquecimento. A preparação corporal para o que virá. No caso da aula, os conteúdos novos e também o trabalho com as próprias mãos. Dessa forma, a integração do ser da criança em seu pensar, sentir e querer pode ser realizada gerando prazer. ”

Andrade e Silva (2015) sintetiza bem os fundamentos que norteiam a prática descrita no relato da autora

(...) elegendo a arte e a experiência estética como a estratégia primordial da sua educação; sustentando uma proposta interdisciplinar não apenas do ponto de vista dos seus fundamentos teórico-epistemológicos, mas em sua efetiva organização didático-metodológica, a Pedagogia Waldorf tem demonstrado, pois, preencher os requisitos e fundamentos de uma educação lúdica, superando o reducionismo e a fragmentação típicos da tradição epistemológica moderna e, deste modo, apresentando-se consoante com os pressupostos que norteiam a proposta educacional voltada para o século XXI (ANDRADE E SILVA, 2015, p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas dos tempos atuais indicam que estamos colocando em risco a própria sustentabilidade humana. Práticas pedagógicas que envolvam a arte, o corpo em movimento, a criatividade e o afeto do (a) professor (a) podem contribuir para o vir

a ser de jovens e adultos equilibrados, felizes e muito menos suscetíveis à violência, apatia ou perversidade. Assim, ao aproximar Steiner de Winnicott, o artigo aponta para uma pedagogia do encontro e do acontecer humano, que supere com os requisitos e fundamentos de uma educação lúdica, o reducionismo e a fragmentação típicos da tradição epistemológica moderna do chamado “ensino tradicional”.

Unir teoria e prática, espiritual e material, macro e microcosmo é o legado que a Antroposofia tem deixado até agora por meio das várias instituições que seguem suas indicações. A aproximação de Steiner com Winnicott potencializa e amplia esse legado. Nesse sentido, com base nessa aproximação, a educadora trouxe um breve relato em que indica a sua busca para mover as crianças para que se conheçam melhor, que conheçam seus limites e os limites dos outros, para que desenvolvam a escuta, agucem a percepção, oxigenem-se, fiquem coradas e contentes.

O afeto, a fantasia e a importância do brincar de Winnicott se une ao vigor do aprendizado pelo corpo de Serres e ao conhecimento das fases de desenvolvimento do ser humano de Steiner.

Desse modo, na perspectiva desses autores, apoiar uma criança em seu crescimento significa, fundamentalmente, desenvolver o seu pensar, educar seus sentimentos e desenvolver a sua força de vontade para que tome decisões justas em um processo de ensino e aprendizagem que considere e envolva a integralidade do seu ser (corpo físico, alma e espírito). No campo educacional e também no que se refere à relação professor (a) - criança, liberdade corresponde à ideia de autoeducação. De um ponto de vista epistemológico, “autoeducação significa a capacidade de recriar a ação, por meio do pensamento intuitivo, de acordo com a percepção contextual. A autoeducação docente é a tradução prática da ideia de liberdade na Pedagogia Waldorf”, como afirma Bach Júnior (2012, p.VII).

Como pedagogo, Winnicott nos indica o brincar, a fantasia, o relacionamento entre o adulto e a criança em afeto e delicadeza como referência para uma prática que traz cura e que oferece a possibilidade de formação de adultos seguros, concentrados e integrados em si mesmos. Por sua vez, Steiner nos fornece pérolas para uma vida

mais sustentável que podem ser observadas nas suas várias iniciativas espalhadas pelo mundo.

Para finalizar, convido Serres como ferrenho incentivador do acordar do corpo e também da fantasia, dialogando assim com os outros dois pensadores focalizados nesse artigo, para trazer a consideração final do que pode ser um possível caminho a ser seguido por todos aqueles que lidam com a educação de crianças, mas que pode ser estendido para a de jovens e adultos:

Os contos de fadas fascinam as crianças porque, munidos da mesma liberdade que os bailarinos e ginastas, seus corpos se prestam a todas as transformações possíveis; por meio de uma deliciosa cinestesia, essa adaptabilidade quase infinita os faz compreender interiormente as operações da varinha mágica, menos ilusórias do que virtuais, menos inspiradas pela magia do que por uma pedagogia do possível (SERRES, 2004, p. 53).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O que é científico I. In: **Psychiatry On-line Brazil**, n. 4, 1999.

ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e Ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. In: **Educar em Revista**. N. 56, Curitiba: UFPR, 2015.

BACH JUNIOR, Jonas. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. Resenha. In: **Educar em Revista**, n. 36, Curitiba: UFPR, 2010.

_____. A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. In: **Revista Educação on-line PUC-Rio**, nº 11, p. I-XVII, 2012. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0 Acesso em: 11.nov.2018.

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

BURKHARD, Gudrun. **Tomar a Vida nas Próprias Mãos**: Como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2001.

CHILDS, Gilbert. **Steiner Education in Theory and Practice**. Edinburgh, UK: Floris Books, 1995.

CHOMSKY, Noam. Será que a civilização consegue sobreviver ao Capitalismo? In: **UOL Notícias**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/noam-chomsky/2013/03/18/sera-que-a-civilizacao-consegue-sobreviver-ao-capitalismo.htm> Acesso em: 07.set.2018.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **A compreensão e o prazer da Arte**. II Encontro (19-22 de maio). São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm Acesso em: 05.set.2018.

HORTÉLIO, Lydia. Sonho com o tempo em que poderemos falar em integração nacional através da cultura da criança. In: VILLELA, Ana Lúcia (Org.) **Criança e Consumo Entrevistas: A importância do brincar**. São Paulo: Instituto Alana, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LISSAU, Rudi. **Rudolf Steiner**: Life, work, inner path and social initiatives. Gloucester, UK: Hawthorn Press 1987.

LINN, Susan. Arte, religião e descobertas científicas são todas enraizadas na nossa capacidade de brincar. In: VILLELA, Ana Lúcia (Org.) **Criança e Consumo Entrevistas: A importância do brincar**. São Paulo: Instituto Alana, 2010.

LUBOS, Ângela Maria Quinto. Memorial de um devir: apresentação do acontecer inter-humano. In: **Ser e fazer**, Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social do IPUSP, São Paulo, 18 de agosto de 2003, p. 169-177. Disponível em: <http://serefazer.psc.br/memorial-de-um-devir-apresentacao-do-acontecer-inter-humano/> Acesso em: 12.nov.2018.

MATURANA, H. R; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

PERES, Francine Simões. **Cartografias do Corpo: Gesto & Clínica do Afeto**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia Clínica. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2008.

RUF, Bernd. **Destroços e Traumas**: Embasamentos Antroposóficos para intervenções com a Pedagogia de Emergência. São Paulo: Antroposófica, 2014.

SANTOS, M. E. E. Educação e Contemporaneidade em Michel Serres. In: **Pro-Posições**, v.26. Campinas, 2015.

SERRES, Michel. **Variações sobre o Corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

STEINER, Rudolf. **Kingdom of Childhood**. Rudolf Steiner Archive & E-library, 1924.

_____. **A Arte da Educação I**: O Estudo Geral do Homem – uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **A Filosofia da Liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 2008.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Data de envio: 13/09/2018

Data de aceite: 22/11/2018