

Cálita Fernanda de Paula Martins

O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF ELEMENTOS MIDIÁTICOS NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

CÁLITA FERNANDA DE PAULA MARTINS

**O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF
ELEMENTOS MIDIÁTICOS NO IMAGINÁRIO
DAS CRIANÇAS**



Cáceres - MT
2022

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2022

Copyright, Cálita Fernanda de Paula Martins, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Arte da Capa: Cálita Fernanda de Paula Martins

Diagramação: Adenilza de Oliveira Campos

M383b Martins, Cálita Fernanda de Paula.

O brincar na pedagogia Waldorf: elementos midiáticos no imaginário das crianças / Cálita Fernanda de Paula Martins. – Cáceres: UNEMAT Editora, 2022.


138 p. ; il.

ISBN 978-65-86866-76-6

1. Crianças – Educação. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Brincadeiras – Crianças. 4. Imaginário – Crianças. I. Título. II. Título: elementos midiáticos no imaginário das crianças.

CDU 37.012:159.922

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
--	--

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!

Casimiro de Abreu

*Dedico ao meu filho, Calebe Martins!
E ao meu esposo, Fábio Martins,
pelo companheirismo, respeito e incentivo,
pela paciência e sabedoria.
Minha gratidão vai além dos meus sentimentos.*

*Com muito carinho, dedico aos meus pais,
pelo amor, apoio incondicional e incentivo
nas horas mais difíceis de desânimo e cansaço.
Vocês são verdadeiros amigos,
companheiros e confidentes.*

AGRADECIMENTOS

“A viagem é mais importante que o destino”

Prof. Gretz

O sentimento que tenho ao escrever meus agradecimentos é de alegria e desabafo, pois nos momentos de desespero, onde pensava não dar conta, comecei a relatar cada instante dessa jornada. E a epígrafe que uso ao iniciar meus agradecimentos retrata parte das vivências no rio da vida. Hoje, tenho certeza que a conquista é importante, mas se não fosse a viagem eu não estaria aqui e o fato de poder alcançar à tão esperada ilha - destino -, leva-me a refletir a viagem que percorri. A gratidão por chegar a essa ilha me faz repensar as pessoas que me apoiaram.

Quero agradecer, primeiramente, à Deus por ter me ajudado a manter a fé nos momentos mais difíceis e estar comigo em todos os instantes da minha vida. À minha mãe, Liliane, pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de amor. Ao meu pai, Joaquim, pela compreensão, apoio e contribuição na minha formação acadêmica. As minhas irmãs, Carla e Camilla, os amores da minha vida, sem as quais eu jamais seria completa! Sei que cada uma, a seu modo, sempre se orgulhou de mim e confiou em meu trabalho.

Agradeço ao meu esposo, Fábio, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldades, fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão e amor, este trabalho pôde ser concretizado, e só nós dois sabemos o quanto abrimos mão de coisas importantes, mas, mesmo com tantas barreiras, você foi capaz de permanecer ao meu lado e fazer do meu sonho o nosso sonho!

À professora, doutora, companheira e amiga, Rosely Romanelli, pelas orientações, correções, incentivos, apoio e confiança. O seu olhar crítico e construtivo me ajudou a superar os desafios desta pesquisa, suas contribuições certamente me conduzirão nesta e em pesquisas futuras, serei eternamente grata. Sua simpatia e carisma me conquistaram durante o processo. Você faz parte do meu sonho e ficará marcada em minha vida para sempre.

À Escola Livre Porto Cuiabá pela oportunidade de conhecer “a arte de educar” de Rudolf Steiner. Às crianças do Jardim III, pela oportunidade de viajar no tempo, recordar minha infância e a alegria que é ser criança, tenho certeza que os momentos que brincamos significou muito pra mim. Enfim, a todos os meus colaboradores, aqui representados na figura dos professores, pais e crianças que participaram desta pesquisa. Vocês são a razão para o meu engajamento nesta temática.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) por ter me dado a oportunidade de desenvolver este trabalho e por ter me oferecido todo o apoio, além de condições técnicas e suporte necessário para seu desenvolvimento. Ao seu corpo docente e técnico, especialmente ao querido Jônatas, secretário, amigo, sempre atento a qualquer necessidade dos mestrandos.

Meus agradecimentos aos colegas da “embarcação” que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida. Obrigada por estarem ao meu lado e acreditarem em mim, continuaremos sempre navegado, lado a lado!

Hoje, quero agradecer a todos que estiveram comigo nessa jornada, pois mesmo com as turbulências foi com a ajuda dos navegantes, que encontrei no caminho, que o meu barco pôde alcançar a ilha. Agradeço a todos que fizeram do meu mundo, um mundo melhor.

Encerro meus agradecimentos com uma recomendação: *Aprenda ser feliz na viagem, pois eu tenho certeza que ela apenas começou. Essa é apenas uma, das muitas ilhas que iremos ancorar, pois à cada propósito, uma viagem, à cada viagem um destino, mas nosso barco deve continuar avante, independente de quem irá seguir conosco. Pode ser que daqui pra frente seguimos caminhos diferentes, mas o mar que é a vida, não para! Para que decidimos quais caminhos trilhar. E para o destino que alcanço hoje, tenho muita gratidão por estar aqui.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	10

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O “porquê” pessoal da pesquisa	12
Um percurso fenomenológico	18

PEDAGOGIA WALDORF

Percurso histórico da Pedagogia Waldorf no Brasil	34
Fundamentos da antroposofia	37
Primeiro setênio: crianças na educação infantil Waldorf	45
Os tipos constitucionais das crianças	48

O BRINCAR E O IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS DURANTE A INFÂNCIA

Concepções de infância e criança.....	55
Constituição do brincar	57
Constituição do imaginário.....	61
O imaginário infantil e o uso da televisão, internet e jogos eletrônicos.....	64
A perspectiva da Pedagogia Waldorf em relação ao uso dos meios eletrônicos.....	67

VIVÊNCIAS DE UM JARDIM: DA COMPREENSÃO À INTERPRETAÇÃO

Compreensão dos sentidos e significados do brincar	77
Interpretação do brincar e do imaginário das crianças	93
Abelhinha	99
Fada Borboleta	101
Princesa Unicórnio	105
Authentic Games	114
Cavaleiro	118
Meteoro	121
CONSIDERAÇÕES	127
REFERÊNCIAS.....	132
SOBRE A AUTORA	138

PREFÁCIO

O livro apresenta as vivências das crianças em uma instituição de ensino, que adota uma proposta pedagógica que desestimula o uso de tecnologias e que trabalha com mecanismos de ressignificar o imaginário e brincadeira durante a infância, além de proporcionar o contato com as formas plasmadoras da natureza, na intenção de garantir os campos da experiência.

Esta obra foi originalmente uma dissertação de mestrado e permite ao leitor refletir como as diferentes formas de brincar têm se constituído a partir das transformações da sociedade contemporânea. E relata as vivências da Abelhinha, da Fada Borboleta, da Princesa Unicórnio, do Authentic Games, do Cavaleiro e do Meteoro - codinome das crianças observadas. E apresenta a forma como essas crianças ressignificam em suas brincadeiras, por meio do imaginário, os elementos midiáticos exibidos pela televisão, internet e jogos eletrônicos. O processo de ressignificação se estende ao ambiente escolar e familiar, atribuindo diferentes sentidos e significados aos brinquedos e espaços em que brincam. E mesmo em uma escola que adota a “a arte de educar” Rudolf Steiner, que oferece um ambiente para exercício da imaginação e fantasia, que desestimula o contato com as tecnologias e que trabalha com brinquedos artísticos, as crianças, sujeitos da pesquisa, mantêm contato com meios eletrônicos, de modo a reproduzi-los em suas vivências.

Os resultados evidenciam que o consumo dos meios eletrônicos nos primeiros setênios apresentam consequências físicas, emocionais e mentais na criança e no adolescente. E o contato com esses meios, levam as crianças às mais diversas formas de brincar, trazendo para o seu mundo imaginário situações e personagens da mídia, agregando os elementos midiáticos à suas fantasias. Neste processo de apropriação elas ressignificam os conteúdos em suas brincadeiras.

Aproveite a leitura e conheça as vivências das crianças em uma Escola Waldorf!

Por Cálita Martins

INTRODUÇÃO

A imaginação parece, na verdade, não possuir leis, talvez seja como um sonho em um estado de vigília, que oscila incondicionalmente de um lado para o outro. Mas para possuí-la é preciso regá-la de diversas maneiras, mediante o sentimento, mediante incentivos éticos, mediante necessidades do agir e da maneira mais feliz mediante o gosto, por meio do qual a razão se apodera de cada matéria e de todos os elementos.

Johann Wolfgang von Goethe

Pelo “rio da vida”¹ nos deparamos com alegrias e desabafos. Quantas vezes cruzamos riachos com águas cristalinas onde o som dos pássaros e das águas batendo nas pedras trazem alegria e leveza para a alma, sinto-me² tranquila quando o meu barco cruza esses riachos. Os mesmos se acabam e deságuam nos rios, as águas tranquilas e cristalinas desaparecem, são emaranhados e embaraços.

Por muitas vezes, sinto a necessidade de ancorar em um porto seguro. Tenho medo, pois meu barco continua à deriva, aí me pego pensando se irei demorar para cruzar esses rios. Recordo-me ter cruzado águas cujos emaranhados tentaram impedir meu barco de navegar. Em outros momentos, tenho lembranças de ancorar para algumas pessoas desembarcarem. Enquanto algumas desciam, outras adentravam a minha pequena embarcação.

Ainda no barco, olho os arredores. Quantos rios! Sei que há muitas águas a se cruzar, algumas o meu barco não irá conhecer, outras, mesmo que turbulentas, continuarei avante. Minha convicção está no som das águas, que ao se movimentarem soam esperança aos meus ouvidos. Confio na bússola que me guia. Quem não tem uma bússola? Todos nós, independente da embarcação em que estamos e direção que seguimos, temos uma bússola que nos mantém sempre adiante.

E na busca por novos horizontes, embarquei em uma viagem rumo ao título de mestre em 2017, junto comigo outros 21 (vinte e um) colegas adentraram a mesma embarcação. O caminho da pesquisa de cada um era diferente, mas tínhamos o mesmo destino, o tão sonhado “título de mestre” e, independente do caminho a ser percorrido, seguíamos juntos, cruzando algumas ondas no mar.

Passado o tempo, tivemos que nos dividir e seguir por embarcações diferentes, entretanto, continuamos lado a lado. Comigo, na mesma embarcação, seguiam outros 12 (doze) navegantes³. Nesse momento passamos a compartilhar experiências, assim, pude conhecer a trajetória de cada um, que adentrou àquela embarcação. Houve um momento em que descobrimos que todos tínhamos uma coisa em comum, o medo do que estava por vir.

Em alguns instantes, as águas estavam calmas, em outros se tornavam turbulentas. O medo tomava conta, nos demos as mãos por muitas vezes para não afundarmos. Temíamos muito, pois as

¹ Técnica utilizada pela professora Jaqueline Pasuch no desenvolver da disciplina de Seminário em Educação, que inspirou a escrita desse texto inicial.

² Ao narrar o mar da minha vida utilizo a primeira pessoa do singular para refletir parte da minha experiência durante a trajetória até a pós-graduação.

³ Colegas da linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”.

tempestades e vendavais nos seguiam dia após dia. Alguns colegas sucumbiam nas águas dos mares, diante disso, unimos forças para permanecermos juntos e firmes.

Passavam-se os dias, os meses e continuávamos na mesma embarcação. Ao nosso redor, contemplávamos a imensidão do mar e o profundo das águas. Em um dado período, parecia que não íamos suportar. Alguns já pensavam em desistir e por mais uma vez nos demos as mãos, como de costume, aquele tinha sido um longo dia.

Já havia meses em que estávamos naquela embarcação, ansiávamos por pisar em terra firme. Naquele dia, as horas pareciam não passar. Já era tarde quando avistamos uma ilha, a ansiedade tomou conta, cada um pegou sua bagagem e entrou em um bote. Pude vislumbrar 13 (treze) pequenas embarcações que deixavam o navio e seguiam em direção à ilha.

Os botes eram apertados, contudo, o que mais me fascinava era a bagagem carregada por cada um, de sorte que algumas eram maiores do que as outras, e nesse instante notei que as embarcações pareciam não suportar o peso das bagagens, mas o que realmente chamou atenção foram as diferentes temáticas estampadas nos pertences dos navegantes.

Uma delas era constituída pela territorialização da educação do campo, as outras pela violência escolar, pela avaliação institucional, pela docência universitária, pela inovação curricular, pela avaliação no ensino superior, pela educação jovens e adultos, pela educação infantil, pelo adolescente em conflito com a lei, pela permanência na educação superior, pela evasão no ensino a distância e pelo sistema apostilado na educação infantil.

A minha bagagem percorria a temática do brincar das crianças na Pedagogia Waldorf. Naquele instante, notei que meu bote já não suportava as ondas beira-mar e o peso da minha bagagem. Com todas as minhas forças, agarrei-me ao remo. Naquela hora, uma determinação invadiu o meu ser, nada me impediria de alcançar a ilha antes da noite de chegar.

Comecei a remar cada vez mais rápido e com mais força... nesse dado instante, ouvi alguém chamar meu nome: “Cálita, Cálita!”. Acordei; olhei ao redor e dei conta que era apenas um sonho, o que tinha acabado de vivenciar. Eu estava em casa e, na parede do meu quarto, pude contemplar minha identificação; o mar da minha vida; a temática da minha pesquisa; o porquê de estudar o brincar das crianças na Pedagogia Waldorf e o *locus* para realização da pesquisa. Fechei os olhos e voltei a dormir...

Já amanhecia e me dei conta de que era mais um dia, lembrei-me do sonho que tive durante a noite.... Eu sabia que ter estado naquela embarcação foi apenas parte de um sonho, mas para mim era real... Era muito mais que real! Era o início da pesquisa de campo.

Nesse instante, o desespero tomava conta e eu não sabia se poderia filmar as entrevistas e as observações. Minha única certeza é que iria observar as crianças na sala e no pátio de uma escola que adota a “arte de educar” de Rudolf Steiner, no caso, a Escola Livre Porto Cuiabá⁴, localizada na capital do estado de Mato Grosso.

⁴ O Projeto Político e Pedagógico (PPP) da Escola Livre Porto Cuiabá aponta que a missão da instituição é auxiliar na formação de seres humanos, promovendo o desenvolvimento saudável e harmônico do pensar, do sentir e do querer, fundamentado na “arte de educar” de Rudolf Steiner. A prática pedagógica da escola é comprometida com os preceitos da Antroposofia a qual o ser humano é considerado parte integrante do mundo. No entanto, a instituição não é filiada à Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB).

1

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O “PORQUÊ” PESSOAL DA PESQUISA

Quem nunca foi criança? Podemos não ter tido uma infância, mas um dia todos nós fomos crianças e há muito tempo busco pela descoberta da minha infância. Nesta retrospectiva, passo a refletir minha trajetória.

Cálita Martins

Há quem diga que 1995 foi o ano que virou a ciência de ponta cabeça⁵. Para mim, foi o ano que marcou o início da minha existência. Nasci no final do verão. Quando o calor e as chuvas de março se misturavam, era possível sentir o cheiro suave das plantas crescendo. Até os cinco anos de idade, fui criada em uma cidadezinha, Vale de São Domingos, do interior de Mato Grosso. O município não contava com muita estrutura, possuía pouco mais que três mil habitantes.

A princípio, morávamos em um sítio cerca de quatro quilômetros da vila. Nossos vizinhos mais próximos eram meus avós paternos. Desse modo, me apeguei muito a eles, pois diariamente estávamos lá. Nesse período, nossa rotina era bem definida, levantávamos cedo e íamos para a casa deles. Meu pai ia tirar o leite e minha mãe ia cuidar dos afazeres da casa e do almoço. Como minha irmã era recém-nascida e não havia criança com quem eu pudesse brincar, acompanhava meu avô em várias atividades diárias e, nas horas livres, ele era meu companheiro nas brincadeiras. Com ele aprendi a cuidar das galinhas, dos porcos, da horta, socar no pilão, cascar e debulhar milho. Para mim, tudo era brincadeira e sempre que possível fazíamos peteca, boneca de palha e até mesmo bambolê. Além disso, tínhamos o costume de brincar de balanço e esconde-esconde.

Todos os dias, íamos até a cidadezinha levar o leite para o laticínio. O percurso até a pequena vila pacata era feito na carroça. Amava poder fazer isso todos os dias. Ao fim de algumas tardes, íamos até o quintal comer amoras e jabuticabas cujos sabores eram mais doces que o mel. Por muitas vezes, ele me levava até o rio próximo à casa. Em minhas memórias era enorme, com águas profundas e cristalinas.

Já adulta retornei àquele lugar, a dor era mais forte que as lembranças do passado. Meu avô não estava mais lá - faleceu no ano de 2006, mas continua vivo em minhas memórias -, as amoras e jabuticabas já não eram tão doces, o rio já não era tão grande e profundo, apenas um córrego que mal cobria meus pés, aquele lugar já não era mais um paraíso. Depois disso, não consegui retornar àquelas terras que ainda hoje pertencem à família.

Meu aniversário de cinco anos se aproximava e meus pais decidiram-se mudar para aquela pequena vila pacata - Vale do São Domingos -, o motivo da mudança era eu, havia chegado o tempo de ir para a escola. Minha primeira experiência escolar foi nesse período no jardim de infância. A

⁵ Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/1995-o-ano-que-virou-a-ciencia-de-ponta-cabece/>>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.

escola entrou na minha vida assim, tranquilamente, e, desde então, não saiu mais. No entanto, não tenho muitas lembranças desse tempo, recordo-me apenas das minhas várias tentativas em fugir da escola. Meu maior desejo era chegar em casa sozinha e mostrar para minha mãe que eu não era mais uma criança.

Em uma dessas fugas, a moça que me levava para a escola foi avisada que eu tentava fugir, de maneira que fiquei muito entristecida quando o porteiro me levou até ela. No caminho de volta para casa, ela tentou me agradar e me deu seu caderno novo para eu ver no percurso. Naquele dia, havia chovido muito, ainda emburrada joguei o caderno dela na lama. Meu Deus, jamais irei esquecer a bronca que levei da minha mãe ao chegar em casa.

Durante o tempo em que morei nessa vila, tive duas amigas, também colegas de sala. Nesse tempo minha irmã já brincava com a gente, ela tinha de dois para três anos. Junto a minha irmã e amigas passávamos a maior parte do tempo debaixo de um pé de azeitona roxa, não me lembro do que costumávamos brincar, mas a minha mãe conta que brincávamos de boneca e de casinha e, aos finais de semana, íamos ao sítio dos meus avós.

Por motivos maiores e desejos em restabelecerem, meus pais decidiram se mudar novamente - aguardamos o fim do ano letivo para a mudança. Em uma distância de aproximadamente 200 km dos meus avós, foi o primeiro natal que passei longe deles. Junto a meus pais e minha irmã estabelecemos moradia em um sítio, cerca de 45 km da cidade mais próxima - Nova Lacerda. O tempo passou... e morei ali por 11 anos.

Estabelecidos na nossa nova casa, sem energia elétrica e distante da cidade, pude experimentar a mais pura forma de viver e brincar. À luz de lamparina, vela e lampião passávamos nossos momentos noturnos em família. Cercada de gado, pássaros, porcos e galinhas, frutas de todos os sabores, passei a me adaptar e a gostar daquela realidade.

Próximo a nossa casa, tínhamos dois vizinhos, um com dois filhos e uma filha e outro com duas meninas, todos mais velhos do que eu. Nas noites de lua clara, íamos visitar nossos vizinhos. Nesses encontros à luz do luar, ouvíamos histórias antigas e contos de fadas. Além das histórias, aproveitávamos esses dias para brincar de esconde-esconde, casamento japonês, cai no poço e diversas outras brincadeiras. Como eram maravilhosos esses momentos!

Durante o dia, tínhamos o costume de brincar de escolinha, boneca e, principalmente, de casinha. Improvisávamos paredes imaginárias e com litros de cera fazíamos as torneiras da pia, parte dos móveis - prateleira, mesa e banco que tinham sido fabricados pelo "paizinho" -, pensávamos em cada detalhe da casinha. Nossa especialidade era suco de acerola e pequenas porções de comidinhas; com alguns tijolos, chapa de fogão e lenha, fazíamos arroz e ovo.

Dado o início das aulas, comecei a estudar em uma escola multisseriada. Junto com as minhas vizinhas, íamos a pé, em uma distância de 3km, todos os dias para a escola. Lembro que um único professor era responsável por dar aula da primeira à quarta série do ensino fundamental e ainda fazer merenda todos os dias. Na sexta-feira, era o dia de lavar a escola. Recordo que a

estrutura era de madeira e contava com uma sala, uma cozinha, um mictório, uma pequena área e um campo de futebol. Além de escola, ali funcionava a associação dos moradores da gleba Bacurizal.

Lembro que o espaço onde funcionava a escola não era cercado. Certa manhã, alguns moradores da gleba estavam tocando gado. Nesse dia, uma vaca entrou dentro da sala de aula. Meu Deus, foi um alvoroço, era moleque gritando para todo o lado. Ao tocarem a vaca da sala, ela se prendeu na porta - que era estreita. Sobre aquele dia temos muita história para contar.

Nesse período, eu e minha irmã ansiávamos por um irmãozinho, mas não sabíamos como os bebês eram concebidos. Minha mãe nos ensinava que era só pedir para o avião todos os dias. Às quatro horas da tarde, o avião passava, eu e minha irmã, super eufóricas, gritávamos para o avião nos trazer um maninho. Passados meses, minha mãe ficou grávida e teve uma outra filha. Eu estava com sete anos quando minha irmã caçula nasceu. Foi uma alegria muito grande ter uma irmãzinha, só não imaginávamos o trabalho que nos renderia daquele momento para frente.

Recordo que desde os cinco anos de idade ajudava minha mãe com os afazeres da casa: varrer o terreiro, rastelar o quintal, lavar a louça e a limpar a casa. Quando estava com quase nove anos, minha mãe começou a trabalhar e passava grande parte do tempo fora de casa, meu pai que trabalhava na roça e era quem passava mais tempo com a gente. Minha irmã do meio, tinha seis anos, enquanto a caçula, tinha dois. Com a minha mãe trabalhando fora de casa, eu me responsabilizava por todo o serviço, enquanto meu pai fazia o almoço - mas não era sempre - e a minha irmã do meio cuidava da caçula desde dar banho até trocar as fraldas. Em um desses dias, por volta das quatro horas, ela estava cansada por trocar a pequena. Nesse instante, o avião passava e ela gritou, para que ele levasse a menina de volta.

Por que relatar isso? As circunstâncias vividas na época levaram-me a ter responsabilidades muito cedo. Com isso, retomo o questionamento - apresentado como epígrafe deste capítulo - de que podemos não ter tido à infância que gostaríamos, mas um dia todos nós fomos crianças. Creio ter tido uma infância, a partir dos nove anos, caracterizada com o que Ariès diz sobre as crianças na idade média, ter sido “adultos em miniatura”⁶. Não no sentido histórico e cultural da palavra, mas no sentido de uma criança que desempenha e reproduz as funções e atribuições de um adulto.

Quanto à minha vivência no âmbito escolar, recordo que, no segundo ano, a escola do sítio fechou e tínhamos que ir todos os dias de ônibus para cidade, em uma distância de 45km, foram dez anos. Nesta época, estava com sete anos de idade e comecei a estudar na segunda série. Por ser muito nova, os professores queriam que eu voltasse para a primeira série. Por isso, foi dito aos meus pais que se eu não conseguisse acompanhar a turma teriam que mudar de sala. Não me lembro como foi o meu processo de alfabetização, sei que nesse tempo já sabia ler e escrever, e acabei por conseguir acompanhar a turma sem o menor problema.

Em casa, concluía rapidamente os afazeres e nas horas vagas passava a brincar: eu, minhas irmãs e a filha da vizinha. Costumávamos brincar de escolinha e casinha, por muitas vezes, a minha

⁶ Ver página 55.

irmã caçula era a nossa boneca. É interessante que nossas brincadeiras eram uma reprodução das nossas vivências no âmbito escolar e familiar.

Barboza e Volpini (2015) afirmam que a brincadeira do faz-de-conta transmite para as crianças estímulos do meio social em que elas estão vivendo. As autoras acrescentam que quando as crianças brincam fazendo representações de papéis, como, imitando a mãe sendo dona de casa, a professora dando aula, dentre outros, são observações realizadas por elas mesmas, e isso contribui para a construção da vida social da criança. É uma brincadeira que ajuda desenvolver a identidade, o aspecto cognitivo, motor, social, afetivo, trazendo novos significados para o faz-de-conta.

Com o passar do tempo, meus pais compraram um sítio na outra linha da gleba. Nessa localidade, não tínhamos vizinhos tão próximos, acabava por brincar apenas com minhas irmãs. Nessa época, minha mãe já podia passar mais tempo em casa, minha alegria era quando ela podia cozinhar. Lembro-me que o meu pai construiu sobre o poço e o fogão a lenha um barraco de folha de bacuri, que se tornou a nossa cozinha.

Contudo, não havia chegado energia elétrica em nossa residência. Creio que o maior sofrimento era tirar água do poço. Assim, meu pai com medo de que fizéssemos as atividades sozinha, antes de ir para o serviço, enchia um tambor de 200 litros de água para que pudéssemos realizar os afazeres da casa.

Nesse tempo minha irmã já estudava; nós duas íamos para escola. Saíamos de casa às 11hrs e chegávamos às 18hrs, todos os dias. O mais divertido é que eu gostava de fazer o mesmo trajeto diariamente. Antes de ir para a escola, o serviço e o almoço tinham que estar prontos. No período da tarde, meu pai ficava com a minha irmã mais nova. E quando retornávamos da escola e chegávamos em casa, tomávamos banho, jantávamos e à luz de lamparina, vela e lampião aproveitávamos para fazer as tarefas e ler livros. Eu perdi a conta das vezes em que queimei o cabelo e em que o rosto ficou preto com a fumaça da lamparina, sem contar quando derramava vela em mim ou no chão da casa no qual, no outro dia, tinha que arrancar esses pingos com a ponta da faca.

Havia um córrego próximo a nossa casa, íamos pescar e banhar sempre que possível, amávamos poder cruzar o córrego com o cipó. Nesse ambiente, aprendemos arrancar minhocas, pescar sozinhas e a nadar com ajuda de garrafas pet. Corríamos atrás das borboletas, fazíamos piquenique e tantas outras atividades na beira desse córrego. Em síntese, minhas vivências no sítio me ensinaram a usar o ferro à brasa, a torrar e moer café, cortar vassoura de mato para varrer o terreiro, coletar esterco, fazer canteiro, cuidar das plantas e da horta.

Com o tempo, meus pais compraram uma placa solar e um motor bomba à gasolina, para tirar água do poço. Aos poucos nossas vidas no sítio iam sendo facilitadas, pois já tínhamos água encanada e lâmpadas durante as noites. No que se refere ao contato com os meios eletrônicos, tínhamos apenas um rádio que minha mãe ligava todos os dias. Ela amava poder ouvir a programação da Rádio Nacional da Amazônia, principalmente, o jornal, a radionovela e o programa musical de encontro com Márcia Ferreira e Edelson Moura.

Quando a energia elétrica chegou em nossa residência, eu estava com quase 12 anos. Meu Deus, foi nossa maior alegria. Porém, mesmo com a energia, meus pais não compraram televisão. Já no último ano do ensino fundamental, surge a necessidade de ter um computador, mesmo sem internet, poderia redigir os trabalhos da escola e montar slides. Com o computador, minha mãe comprava alguns DVDs para assistirmos filmes em casa.

No último ano do ensino médio, arrumei o meu primeiro emprego, como operadora de caixa em uma veterinária e mudei para a cidade. Foi um ano puxado, pois trabalhava durante o dia e estudava à noite e, antes mesmo de findar o ano, já me preocupava com o ingresso no ensino superior. A princípio, eu não me importava muito com a faculdade que iria fazer, pois meu sonho era ser professora em uma universidade.

Mesmo com as dificuldades, a escola era tudo para mim. Vivia cercada de livros. Amava principalmente os romances policiais, mas com o tempo fui aprendendo a ler textos teóricos. Eu mesma comprava minhas coleções, livro por livro, semana a semana... nas bancas, nas revistas ou pela internet. Sempre recebia uma pequena ajuda dos meus pais. A cada livro que lia, mais curiosidade pelo próximo que me aguardaria na banca. Adorava o “cheiro de livro novo”. E adorava bibliotecas. Semanalmente, eu estava lá, trocando um livro pelo outro.

O tempo passou e findava o ensino médio. Por ser uma pessoa comunicativa, decidi que queria ser jornalista ou advogada. No final de 2011, prestei o vestibular para o curso de Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Alto Araguaia. Feito o exame, fui aprovada, e para lá fui morar. Tinha apenas 16 anos de idade quando iniciei os estudos no ensino superior.

A cidade onde iria estudar se localizava a mais de 1.100 (hum mil e cem) km do lugar onde minha família residia. Mesmo assim, meus pais confiaram em mim. Minha mãe me acompanhou na viagem. E na minha suposta mudança, levei apenas roupas, sapatos, livros e algumas panelas. Alugamos uma casa em um lugar seguro, compramos algumas coisas e pronto, “já estava tudo no jeito”.

No entanto, morar em um lugar onde não conhecia ninguém, não era nada fácil. Acabei dedicando todo meu tempo aos estudos. Mergulhei de cabeça em cada leitura. Não queria ser a melhor, mas queria dar o melhor de mim. Queria poder tirar as melhores notas possíveis. Viajei para todos os eventos que tive oportunidade. Escrevi uma variedade de artigos científicos. Participei de vários projetos de pesquisa disponíveis. Passava a maior parte do tempo na universidade.

No período em que frequentei o ensino superior, a extensão permeou minha trajetória acadêmica e, mesmo que pouco transpareça a partir de um currículo, a experiência foi minha recompensa em todas as atividades, isto é, pude ser mentora da socialização do conhecimento acadêmico. Amava os projetos de pesquisa, as tutorias, as aulas com seminários. Aquilo realmente era tudo o que eu queria, porquanto tive a certeza de que gostaria de passar praticamente o resto da minha vida em uma sala de aula.

Depois de formada, ao contrário de muitos colegas que optaram por seguir no mercado de trabalho na área de jornalismo, interessei-me pelas áreas de fotografia e assessoria de imprensa. No fim das contas, o que queria mesmo era passar em um programa de pós-graduação *Stricto Sensu*. E convicta de que queria fazer um mestrado, ainda na graduação, fiz minha primeira tentativa. O fato de não conseguir na primeira vez fez-me repensar todo o percurso.

Na segunda tentativa, o processo seletivo sorriu para mim, pois tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação. E no desenvolver das disciplinas, deparei com a necessidade de fazer uma retrospectiva na intenção de justificar o porquê de estudar o brincar das crianças na Pedagogia Waldorf. Hoje, embarco nessa aventura pelo autoconhecimento e não há nada melhor do que minha própria história, para justificar meu estar na pós-graduação.

Findando o mestrado, passo a me portar com o mesmo entusiasmo diante do que está por vir. O desejo e dúvida quanto à realização de um sonho povoa minha mente, pois em um ambiente em que tudo se inova, é preciso curiosidade para adquirir conhecimento. Sei que ainda existem muitos caminhos a trilhar, mas creio que hoje estou mais próxima do que ontem dos meus objetivos. Rever minha trajetória é sempre uma oportunidade interessante, é o momento em que paro para refletir os caminhos que tenho percorrido. E tenho certeza de que a minha jornada está apenas começando. Aprendi que os caminhos que venho trilhando são resultados das escolhas que tenho feito. Parte delas foram tomadas durante minha trajetória na graduação de Jornalismo na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Fazer essa retrospectiva me levou a dar uma volta em meu passado. Descobri que sinto falta de estar nele, dos momentos, das amizades e, principalmente, de mim mesma. Essa busca pelo autoconhecimento me faz estar diante de princípios filosóficos que norteiam a necessidade e a importância de ingressar em uma busca individual por me autoconhecer, pois só podemos saber se o nosso querer é livre, se nos autoconhecemos.

Nesse sentido, Steiner afirma que o autoconhecimento é uma opção de caminho individual para o qual sua filosofia indica procedimentos, mas a busca é de cada um, é um trabalho para a vida inteira, que nenhum curso pode ensinar. É um caminho baseado em uma experiência concreta, no meu caso, baseado em minha trajetória.

Percebemos que quando a meta é conhecer a nós mesmos, ingressamos em uma busca por conhecer o ego consciente o que é feito por meio de uma atividade introspectiva e por meio dessa atividade buscamos o autoconhecimento. De acordo com esse princípio, o autoconhecimento é uma apropriação, ao invés de algo oferecido ou prontamente disponível ao sujeito. Para conhecer a si mesmo, o indivíduo precisa se entender por meio da reflexão e interpretar a si próprio. Nesse sentido, Bach Jr. (2012, p. 263) afirma que essa busca “engloba o conhecimento sobre suas próprias capacidades, é o fator determinante e decisivo para novas realizações e, assim, para aquisição de novas capacidades”. Assim, remetemos ao autoconhecimento prático baseado na experiência real.

Segundo Jung (2016), o autoconhecimento é um produto inacabado de uma compreensão de si mesmo. De modo que, no tempo em que se conhece, assume responsabilidade ética por aquilo

que é e pelo que a vida fez de si. Essa atitude se complementa e articula com uma estética de vida. Sobre a busca pelo autoconhecimento, o autor salienta que não existe autoconhecimento baseado em pressupostos teóricos, pois o objetivo deste conhecimento é um indivíduo e este deve ser conhecido como algo único que não pode ser comparado. O autor afirma que o homem é aquilo que sua consciência conhece sobre si mesmo. Por meio desta reflexão, notamos o autoconhecimento como uma tarefa pessoal e intransferível que nenhum indivíduo pode fazer no lugar do outro.

De acordo com Alves (2018), o caminho traçado por Jung, na busca pelo autoconhecimento não é único, pois parte de várias possibilidades de o indivíduo investir na produção de sentido para compreensão da sua existência, de maneira a constituir um conhecimento de si mesmo. Com isso chegamos à dimensão do autoconhecimento que se desdobra em dois momentos: experimentação e elaboração de sentido e significados. O autor aponta que nesse primeiro momento é possível experimentar a sua totalidade e potência. Depois disso, no segundo momento, inicia-se o processo de elaboração de sentidos e significados que a experimentação marcou na consciência do sujeito.

Neste tópico de discussão, busquei por essa dimensão, do autoconhecimento. Creio que o conhecimento almejado não está pronto, ou seja, está inacabado, no entanto, foi-me dando abertura ao processo de produção de sentido para compreensão da minha própria existência, ou seja, deu início à construção de um conhecimento sobre mim mesma, por meio de um relato autobiográfico, da experiência concreta da pesquisadora que vos escreve.

E apesar da graduação em Jornalismo, minha a história de vida pessoal me conduziu para o tema do brincar, e uma vez definido o objetivo deste estudo, coube responder o porquê social da investigação - e que a pesquisa feita nos bancos de dados - constitui, por sua vez, meus primeiros passos para a execução da pesquisa.

Um percurso fenomenológico

A pesquisa se iniciou no processo de seleção do mestrado, uma vez que, ao pretender cursar uma pós-graduação, realizei uma busca dos assuntos pesquisados pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A averiguação começou por meio do *lattes* de cada professor pesquisador do programa. O interesse era tomar conhecimento do assunto estudado por cada um a fim de se inserir no meio científico.

Assim, conheci a Pedagogia Waldorf, também referida como pedagogia steineriana. As pesquisas iniciais feitas sobre o assunto iniciaram com o projeto para o processo seletivo do Mestrado em Educação. As leituras base para o desenvolvimento deste projeto foram Romanelli (2008) e Steiner (2008), elas demonstraram uma proposta pedagógica diferenciada, que se preocupa com o desenvolvimento do indivíduo em sua integralidade. O modo como a pedagogia steineriana trabalha com a questão da aquarela, contos de fadas e brincadeiras na educação infantil demonstra uma preocupação com a formação deste indivíduo.

À medida em que as leituras avançaram⁷ tomei conhecimento sobre a rejeição ao uso das tecnologias durante os “primeiros setênios”⁸ dentro das escolas que adotam essa proposta enquanto método de ensino. O fato de poder compreender o porquê dessa realidade por meio de entrevistas e observações, fez com que despertasse um interesse pessoal pelo tema.

E com o ingresso no Mestrado em Educação em 2017, dei início ao estudo da temática da Pedagogia Waldorf, na linha de pesquisa em pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”, do PPGEduc/UNEMAT, sob orientação da professora Dra. Rosely Aparecida Romanelli.

Fiquei fascinada por conseguir vislumbrar uma alternativa para o desenvolvimento harmônico e sadio das crianças, encontrei uma alternativa pedagógica para um brincar livre. Passado o tempo vi a necessidade, junto com a orientadora, de reelaborar o projeto - se é que posso usar essa palavra, pois acabamos por fazer um outro projeto por intermédio dos diálogos entre pesquisadora e orientadora -, conseguimos pensar o meio de relacionar o brincar e o imaginário dessas crianças com os elementos midiáticos. Estruturado o projeto, surgiu a necessidade de elaborar um balanço de produção.

Assim, percorremos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)⁹, na intenção de aprender sobre o assunto e de verificar se as inquietações da pesquisa já foram respondidas em outros estudos. A escolha do banco de dados se deu pelo fato de ser um órgão oficial do governo que agrega pesquisas (mestrado e doutorado) das principais universidades brasileiras.

Após o mapeamento dessas pesquisas na plataforma CAPES, foi definido o Google Acadêmico para encontrar os resumos dos textos a serem analisados. O levantamento das produções científicas elaboradas no meio acadêmico foi realizado nas grandes áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com foco na Educação, Psicologia e Comunicação. Bergmann (2009) ressalta que esse levantamento é conhecido como balanço de produção, pois trata-se de um levantamento das produções científicas relacionadas ao assunto a ser pesquisado. Tal procedimento possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto e se suas inquietações já foram respondidas em outros estudos. Nesse sentido, o balanço de produção é como fundamental para justificar a realização da pesquisa e definir os autores a serem utilizados como referencial teórico deste estudo.

A elaboração deste trabalho possibilitou o entendimento do assunto em relação ao que tem sido pesquisado nos últimos dez anos. A busca foi feita à nível de doutorado e mestrado, com os descritores: brincadeiras de crianças; formas de brincar; imaginário das crianças; Pedagogia Waldorf e elementos midiáticos. Os mesmos foram organizados por ordem alfabética e ao inseri-los no banco de dados da CAPES, foram pesquisados individualmente, entre aspas, com a finalidade de buscar por

⁷ Com a leitura de outras obras de Romanelli e Steiner, além de Lanz (2016).

⁸ Ver páginas 45, sobre o desenvolvimento setenial.

⁹ O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 28 de jun. de 2017.

trabalhos que tivessem os descritores do mesmo modo em que estavam sendo pesquisados, pois não tínhamos interesse em encontrá-los separados dentro de um mesmo trabalho científico.

Na busca por teses e dissertações que discutiam os elementos midiáticos no brincar e no imaginário das crianças, encontramos 99 (noventa e nove) trabalhos. Dos trabalhos encontrados, selecionamos por meio da leitura dos resumos os que tivessem maior relação com o tema central da pesquisa. Desse modo, identificamos uma tese e seis dissertações que tiveram maior proximidade com o objeto de estudo e esses foram analisados individualmente.

Com a análise dos trabalhos encontrados, a partir dos descritores pesquisados como filtros para o resultado do balanço de produção, concluímos que a pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado trata-se de um assunto que ainda não tem sido muito pesquisado, pois ao realizar uma outra pesquisa no banco de dados da CAPES, observamos que, no mesmo período e nas mesmas áreas de conhecimento, da pesquisa realizada por meio do balanço de produção, foram encontradas 12.417 (doze mil e quatrocentos e dezessete) teses de doutorado e 40.927 (quarenta mil e novecentos e vinte e sete) dissertações de mestrado.

E dos sete trabalhos, encontrados como resultado do balanço de produção, que se aproximaram da pesquisa realizada, apenas uma dissertação discute todos os descritores deste estudo, porém, é voltada para o movimento das crianças a partir da influência da televisão no comportamento infantil, já a pesquisa realizada no âmbito do mestrado acadêmico busca compreender se os conteúdos exibidos pela mídia estão presentes no imaginário e conseqüentemente nas brincadeiras infantis.

Diante as justificativas para desenvolvimento deste estudo e por intermédio das orientações, iniciamos às leituras teóricas que fundamentam este estudo e, com auxílio das disciplinas, foi possível iniciar a escrita das seções teóricas desta obra. Assim, podemos perceber que o interesse e a opção pelo estudo de compreender o brincar e o imaginário das crianças de uma escola Waldorf não é uma escolha aleatória.

E para atingir o objetivo proposto, apresentou vários caminhos: fazer um levantamento na intenção de identificar o local onde foi realizado a pesquisa; conhecer os princípios pedagógicos da escola; interagir com as crianças e a família no ambiente escolar; observar o espaço em que as crianças brincam e descrever se os elementos midiáticos são apropriados no brincar das crianças; e registrar por meio de um relato de observação e uma narrativa audiovisual a relação entre o brincar e o imaginário das crianças, com os meios eletrônicos.

Ao seguir por esses caminhos, é possível compreender a forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças que experienciam a vida em uma escola Waldorf. Conforme já exposto, o desafio deste estudo é entender como os conteúdos exibidos pelos meios eletrônicos se relacionam com o brincar e o imaginário dessas crianças. A partir disso, pensamos na televisão, internet e jogos eletrônicos como os meios mais difundidos na sociedade.

O desenvolver desta pesquisa iniciou com o levantamento das escolas que adotam a proposta pedagógica Waldorf como método de ensino. O levantamento foi realizado a partir do

site da Sociedade Antroposófica (SAB)¹⁰ e da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB)¹¹ visando a busca pelas escolas que possuem educação infantil e que seguem a proposta da pedagogia steineriana. Como resultado, encontramos seis escolas em Cuiabá - MT, todas da rede privada.

Feito o mapeamento, entramos em contato, através do e-mail e telefone, com a cada uma das escolas e apresentamos a intenção da pesquisa, a fim de obter um parecer favorável para o desenvolver da mesma. Algumas afirmaram não ter interesse em participar da pesquisa, outras não retornaram o e-mail e não atenderam as ligações.

Sabemos que, antes de aceitar qualquer pesquisa, a instituição realiza uma reunião com a coordenação pedagógica, convocando, se necessário, até os pais das crianças a fim de que eles analisem a proposta da pesquisa a ser realizada. Tendo a Escola Livre Porto Cuiabá aceito o desenvolvimento da pesquisa e sendo a mesma aprovada no Comitê de Ética (CEP) foi feita uma reunião com a coordenação da escola, na intenção de conhecer os princípios pedagógicos da escola, sendo apresentado a necessidade da pesquisa e exposto o planejamento com as datas para as entrevistas e observações. Definindo os meses de maio e junho de 2018 para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Nesse momento utilizamos o “diário de campo”¹² para anotações. Para o realizar deste estudo, contamos com a colaboração de 14 (quatorze) sujeitos: seis crianças; os pais dessas crianças; a diretora pedagógica da escola; e a professora de classe¹³ da turma observada.

Entendemos que a questão metodológica é de extrema importância para os resultados da pesquisa. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que se devem determinar as técnicas que serão aplicadas para o desenvolver de um estudo, pois, com a metodologia definida, a pesquisa agrega qualidade, consistência e objetividade. Por isso, a necessidade em definir as técnicas e os tipos de pesquisas realizadas no decorrer deste estudo.

Buscamos alcançar, por meio de um processo de observação participativa, o sentido atribuído ao brincar, e descrever a presença de elementos midiáticos no imaginário das crianças durante suas brincadeiras, sendo que a observação foi direcionada a seis crianças que acompanhamos em um período de quinze dias dentro da sala e no pátio da escola. O processo foi registrado em uma narrativa audiovisual e no diário de campo.

Como a pesquisa desenvolvida se trata de um estudo realizado com crianças, recorreremos a alguns autores na intenção de sermos instruídas sobre como nos portar diante delas. Com Bogdan

¹⁰ A Sociedade Antroposófica foi formada em 1913, por Rudolf Steiner que saiu da Sociedade Teosófica devido a divergências com a líder, *Annie Besant*. Ele foi acompanhado por um grande número de membros da Seção Alemã da Sociedade Teosófica, e tornou-se o presidente deste grupo. A antroposofia difere da teosofia em seu foco prático, a ênfase no desenvolvimento de impulsos artísticos, em ter como base teórica com mais ênfase no esoterismo ocidental do que o esoterismo oriental, e por sua visão positiva do Cristo que, contudo, ainda é bastante diferente da visão cristã comum, também diferente da visão do Gnosticismo em alguns aspectos. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/>>. Acesso em: 7 de set. de 2018.

¹¹ A FEWB foi fundada em 1998 para agregar todas as escolas Waldorf existentes na época, cumprindo-se o que determinava o parecer do Conselho Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Também estava em andamento, entre os representantes das escolas Waldorf, um movimento para fundação de uma entidade representativa das escolas que viesse a substituir a Associação de Professores Waldorf, vigente na época. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/index.php>>. Acesso em: 7 de set. de 2018.

¹² Ver página 31, sobre diário de campo.

¹³ O Projeto Político e Pedagógico (2017, p. 15) da Escola Livre Porto Cuiabá deixa explícito que “denomina-se *Professor de Classe*, o docente que assume o encargo de execução das matérias que compõem Aula Principal, as Aulas Complementares e, eventualmente, as que compõem a Parte Diversificada”.

e Biklen (2006, p. 126) aprendemos que “as crianças poderão olhar para os adultos de diferentes modos; podem procurar a sua aprovação ou inibir-se. [...] Uma alternativa consiste em participar com as crianças, não enquanto figura de autoridade (um adulto), mas como quase amigo”.

Corsaro (2005) também foi uma das referências nesta etapa e nos ensinou que seu maior desafio durante sua pesquisa com crianças, nos Estados Unidos e na Itália, estava em não ser percebido por elas como um adulto. A partir disso, o autor passou a realizar estudos “com” crianças e não mais “sobre” crianças, pois assim elas passavam a participar e a contribuir de forma mais direta com a pesquisa. E este trabalho relata o brincar da Abelhinha, da Fada Borboleta, da Princesa Unicórnio, do *Authentic Games*, do Cavaleiro e do Meteoro.

Ao propor compreender o brincar e o imaginário dessas crianças, que experienciam a vida em uma escola que trabalha com os princípios da Pedagogia Waldorf, empregamos como referencial metodológico a abordagem fenomenológica hermenêutica. A partir disso, buscamos ir além dos conhecimentos teóricos e do mundo das aparências e se aproximar da experiência humana sob uma outra perspectiva para compreendê-la a partir de suas vivências.

Bicudo (2011, p. 46) afirma que “a fenomenologia busca transcender o individualmente relatado na descrição e avançar em direção à estrutura do relatado, ou seja, do nuclear das vivências sentidas e descritas”. No que diz respeito à hermenêutica, Medeiros e Rocha Filho (2016) apontam que ela surge para extrair dos parênteses o mundo da realidade, a partir de uma observação reflexiva e descritiva dos fenômenos. Os autores afirmam que a hermenêutica nasce na fenomenologia da necessidade do aprender junto, de compreender a realidade, de captar as intenções na sua essência mais pura. Nesse sentido, a fenomenologia hermenêutica permite a visualização do fenômeno, a aproximação, a reflexão e a compreensão da experiência vivida dos sujeitos por meio da descrição e da interpretação.

A busca por essa experiência se inicia com a etapa de definição do objeto de pesquisa. Para essa etapa, Graças (2000) assevera que o problema não está bem definido pelo pesquisador, ele corresponde mais a uma insatisfação em relação àquilo que o pesquisador pensa saber sobre algo, ou algo que o incomoda, gerando a necessidade de buscar a essência do fenômeno. Fenômeno este que causa estranheza ao pesquisador e ao mesmo tempo lhe é familiar, pois faz parte da realidade vivida. Por este motivo, a autora afirma que o primeiro momento da pesquisa fenomenológica é denominado pré-reflexivo, pois se refere a algo que o pesquisador pretende conhecer, mas que não está bem explicitado.

Deve haver um sujeito que descreva sua experiência vivencial e que busca uma aproximação com a essência do fenômeno em seu discurso. Desse modo, compreendemos que, nas pesquisas fenomenológicas hermenêuticas os problemas de pesquisa são apresentados de uma forma ampla. Sua delimitação corresponde a um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

É necessário indicar o contexto em que a pesquisa foi realizada. Assim, o *locus* delimitado para realizar este estudo é o próprio contexto em que o fenômeno se encontra, por meio da experiência de alguém e do mundo da vida de cada um. Dessa forma, a apropriação do fenômeno

pelo pesquisador se dá no *locus* de estudo, por meio dos discursos que pronunciam as experiências vividas pelos sujeitos.

Esta pesquisa foi realizada em uma das turmas do Jardim III, com crianças de 4 a 6 anos, da educação infantil, da Escola Livre Porto Cuiabá. Um dos critérios de escolha da escola foi o fato da pedagogia steineriana, adotada pela instituição, desestimular a aproximação das crianças às tecnologias. Desta feita, consideramos a possibilidade de que as crianças matriculadas nessa escola pudessem ter uma experiência diferenciada com relação aos meios eletrônicos.

A rejeição à aproximação das crianças com as tecnologias é explicitada na própria Pedagogia de Steiner que considera este meio como prejudicial no desenvolvimento das crianças¹⁴. A proposta é que elas tenham acesso aos conteúdos midiáticos somente entre os 13 e 15 anos de idade. Steiner (2008, p. 144) explica que nessa etapa é “completado o desenvolvimento da vontade e dos sentimentos”.

Consideramos, então, a possibilidade de que os pais que decidiram matricular seus filhos nesta escola específica tenham uma preocupação com relação à vida cultural e social de seus filhos. Afinal, existem diferenças no que diz respeito à presença das mídias no cotidiano das famílias das crianças matriculadas nessa escola? A restrição da escola Waldorf às tecnologias também é encontrada em casa, fora do horário de aula? E como se constituem as brincadeiras e o imaginário das crianças na visão de seus pais?

Nas descrições dos sujeitos é que buscamos esclarecer a indagação sobre o que procuramos compreender, extraindo significados que nos levam à compreensão do fenômeno. Para Graças (2000), ao tomar o referencial da fenomenologia na trajetória metodológica, é pertinente afirmar que os objetos são intencionados pela consciência de um sujeito que vive e interroga as coisas do mundo. É na experiência desse sujeito, no seu encontro com o mundo, que se busca a descrição pela qual observará o fenômeno que se estuda em sua essência. Por meio do relato desse sujeito é que se pretende descobrir o sentido que ele dá às situações em que se encontra envolvido e como este se percebe como um ser no mundo.

A partir dessa questão, temos a intenção de compreender se a presença de personagens e roteiros de histórias encontradas nas mídias são apropriadas pelas crianças nos momentos das brincadeiras. Como dito, tomamos como objetivo desta pesquisa compreender possíveis relações entre os meios eletrônicos, com o brincar e o imaginário das crianças.

Desse modo, o pesquisador vai ao encontro dos depoimentos dos sujeitos, do seu falar espontâneo. Nessa conformidade, os depoimentos não devem partir de perguntas diretas, mas de uma questão aberta que seja capaz de orientar a discussão. Para isso, deve ser elaborada uma questão que dê possibilidade para um fluir livre do depoimento. Como diz Graças (2000, p. 29), é preciso deixar ao expositor “ser o autor, o definidor de sua própria realidade”.

Seguindo essa ideia, a autora aponta que é possível estabelecer uma relação dialógica, na qual o sujeito elabora o seu discurso ao relatar sua experiência ao pesquisador. Como foi

¹⁴ Ver páginas 67-74, a perspectiva da Pedagogia Waldorf em relação ao uso dos meios eletrônicos.

comentado, a proposta da abordagem fenomenológica tem como finalidade apresentar o núcleo essencial do fenômeno. Para que isso aconteça, Husserl (2006) afirma que é necessário recorrer à *epoché* ou redução fenomenológica, que é a colocação do mundo exterior entre parênteses para que a investigação ocorra apenas com as intervenções realizadas pela consciência. Isso não deve ser compreendido como limitação do mundo ou negação, mas como uma forma de não fazer julgamento para poder conhecer esse mundo a partir de sua essência.

Ao abordar a redução fenomenológica, a autora aponta que Merleau-Ponty diz que a essência está vinculada à existência e traz consigo as relações da experiência. Esta intervenção tem como objetivo a identificação dos significados contidos nos relatos que expressam a percepção do sujeito sobre suas vivências. De modo que o pesquisador encontra no falar espontâneo do sujeito as principais ideias que sustentam o seu discurso. Nesse sentido, selecionamos no discurso o que constitui momentos da experiência do sujeito e que pode ser considerado essencial. Diante disso, Graças (2000, p. 31) ainda afirma que se direciona a consciência para coisas e pessoas:

Emoções, enfim, tudo que compõe a experiência num perscrutar cuidadoso, porquanto o mostrar-se ou expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno.

Nesta etapa, recorreremos à reflexão na intenção de focar a percepção do sujeito da experiência, adotando o conteúdo de sua descrição como referência. A partir disso, passa a imaginar como esse sujeito vivencia as situações que menciona e o que almeja dizer quando se expressa. O pesquisador procura se colocar no lugar do outro, na intenção de compreender e ver como o outro pensa, sente ou vê.

Graças (2000) aponta que o fato de poder compreender o mundo envolve a compreensão da própria existência. Assim, a compreensão está sempre atrelada à interpretação e só podemos interpretar o que foi compreendido previamente. Fica evidente que, para conhecer e compreender a experiência vivenciada pelos sujeitos, o pesquisador deve propor uma questão com o propósito de permitir que os sujeitos da experiência se expressem com liberdade. Nesse caso, foi preciso estar atento para que não houvesse condução e interrupção dos relatos, que só se encerraram quando os sujeitos deixaram claro que não tinham nada mais a dizer em relação à questão problema.

Nesta busca, investigamos a presença de elementos midiáticos no brincar e no imaginário das crianças. Para complementar a compreensão e interpretação sobre os sentidos da brincadeira, buscamos identificar a forma como as crianças atribuem significados ao espaço em que brincam e a determinados elementos da mídia.

Assim, buscamos compreender os pressupostos gnosiológicos na abordagem de pesquisa fenomenológica hermenêutica, uma vez que se entende por pressupostos gnosiológicos a concepção de sujeito e objeto dentro da abordagem e a sua relação com o processo de conhecimento. Nesse caso, as pesquisas fenomenológicas dão prioridade ao sujeito que interpreta os fenômenos. Gamboa

(1987, p. 139) afirma que “o sujeito conduz o processo do conhecimento desde as representações das experiências fenomênicas até a essência. O objeto se constrói a partir da experiência fenomênica obtida por meio através das representações, dos dados, dos depoimentos, dos discursos, dos textos, etc.”

As concepções de homens, educação, história e realidades contidas nos pressupostos ontológicos revelam que, na abordagem fenomenológica hermenêutica, o conceito de homem é como “ser-no-mundo”, “ser-com-outros” e “ser-inacabado”. Para Gamboa (1987), o ser humano é considerado um sujeito transformador de seu mundo, ele se autoconstrói e constrói o mundo, é transformador da realidade, pois se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo.

Na concepção do autor, a educação é compreendida como um fenômeno que emerge de uma situação histórica determinada, situada no conjunto das relações existentes na sociedade. Ele afirma que dentro da abordagem fenomenológica, há quem compreenda a educação como vivência ou maneira de desfrutar o sentido da vida, ou ainda como a relação dialógica entre um “Eu” e um “Tu”, uma relação entre pessoas, entre educador e educando, sendo ao mesmo tempo uma relação de autoridade (distância) e amizade (intimidade).

Ainda nos pressupostos ontológicos, o autor afirma que a pesquisa fenomenológica hermenêutica compreende a história como um contexto determinado que explica as mudanças de um fenômeno e aonde se podem desvendar seus atuais significados e sua situação presente. Também pode ser compreendida como marco de referência e contexto de análise de um determinado período de tempo. Nessa concepção o importante é a sincronia, o momento específico e o significativo de um processo. Para Gamboa (1987), a história é compreendida como como registro de uma vivência, ou seja, de uma experiência significativa individual simbolizada na consciência da pessoa e da cronologia do comportamento que se explica pela história dos estímulos e os reforços.

Já a realidade, nas pesquisas fenomenológicas, é entendida como totalidade objetiva. Como totalidade, a realidade é tida como objeto exterior do conhecimento humano. Desse modo, o autor afirma que a realidade se refere à estrutura sociocultural que delimita o espaço de atuação das pessoas, servindo como ponto de referência. Sendo assim, a realidade pode ser compreendida como um universo de significados no sentido em que o mundo está cheio de objetos aos quais o indivíduo dá significados.

A partir dos pressupostos ontológicos, Gamboa (1987) compreende que o mundo é o horizonte da compreensão à medida que o objetivo é vivido pelo sujeito em uma relação aonde se dá a ligação entre o mundo e o ser humano. Desse modo, a abordagem de pesquisa fenomenológica entende que a ciência pode ser compreendida como a passagem do senso comum e das representações fenomênicas à essência, ou seja, passagem da aparência à essência.

Conforme citado, as pesquisas fenomenológicas se iniciam com uma questão problema. Esta questão deve ser elaborada de forma que permita um diálogo entre o pesquisador e o sujeito. A maioria das pesquisas é constituída por uma única questão problema. Sendo que elas podem ser divididas em duas ou três, mas devem estar voltadas para a compreensão do significado da

experiência vivenciada pelos sujeitos da pesquisa.

É necessário que o pesquisador deixe de lado tudo o que supõe ou conhece acerca do fenômeno. Esta etapa implica na suspensão de qualquer suposição que antecipe a realidade a ser investigada, o que corresponde a *epoché*.

Em vista disso, a fenomenologia abandona os pressupostos, hipóteses ou teorias explicativas, ou seja, busca a experiência do indivíduo, que é vivida de modo único, pessoal. Graças (2000) afirma que essas experiências estão contidas no mundo subjetivo de cada ser humano e que só se podem conhecer por meio do que é revelado quando se interroga sobre elas. De acordo com a autora, trata-se de um percurso em direção à compreensão e à interpretação do fenômeno descrito e não à sua explicação.

A fenomenologia hermenêutica enquanto método, permite ao pesquisador compreender a experiência vivida dos sujeitos. Nesse sentido, os dados resultantes da observação participativa e das entrevistas foram sistematizados segundo Graças (2000) e Bicudo (2011). A primeira autora apresenta um método inicial a partir das leituras de Bicudo. Para ela é fundamental que nas pesquisas fenomenológicas percorramos três etapas: descrição, redução e a compreensão fenomenológica, esta proposta de estudo busca trazer outro modo de pensar além daquela que as interpreta como algo da ordem de uma subjetividade engessada.

Graças (2000, p. 29) salienta que apesar de descritos em partes, tais momentos não devem ser visualizados como sequenciais, pois os modos de proceder do pesquisador estão “longe de ser individualmente separados como se fossem passos estanques, mas superpõem-se em uma combinação sincrética, ou seja, em uma fusão que se realiza no momento da pesquisa”.

A segunda autora descreve o método fenomenológico em duas etapas: compreensão e interpretação, e com essa percepção pretendemos, com este estudo, aproximarmos de uma compreensão possível das vivências das crianças, tendo a infância como fonte de inspiração no período escolar. Bicudo (2011, p. 57-58) apresenta um caminho para sistematização das informações:

Leitura atenta do descrito em sua totalidade. O relato transcrito constitui-se o texto que expõe um discurso sobre o perguntado, apresentando a compreensão da experiência vivida dos sujeitos significantes da pesquisa. [...] *Colocar em evidência sentidos* [...] tendo como norte a interrogação formulada. Outros pesquisadores poderão destacar outros sentidos, pois não são rígidos. Eles estão articulados à perspectiva do investigador e [...] a interrogação formulada. *Estabelecer Unidades de Significado*, reunindo sentidos das Unidades de Sentido, colocados em evidência. As unidades de Significado são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição [...] são articuladas pelo pesquisador. *Efetuar a síntese de Unidades de Significado*, expressas em linguagem proposital, buscando por constitutivos relevantes apontados na descrição da experiência vivida, visando à estrutura do fenômeno.

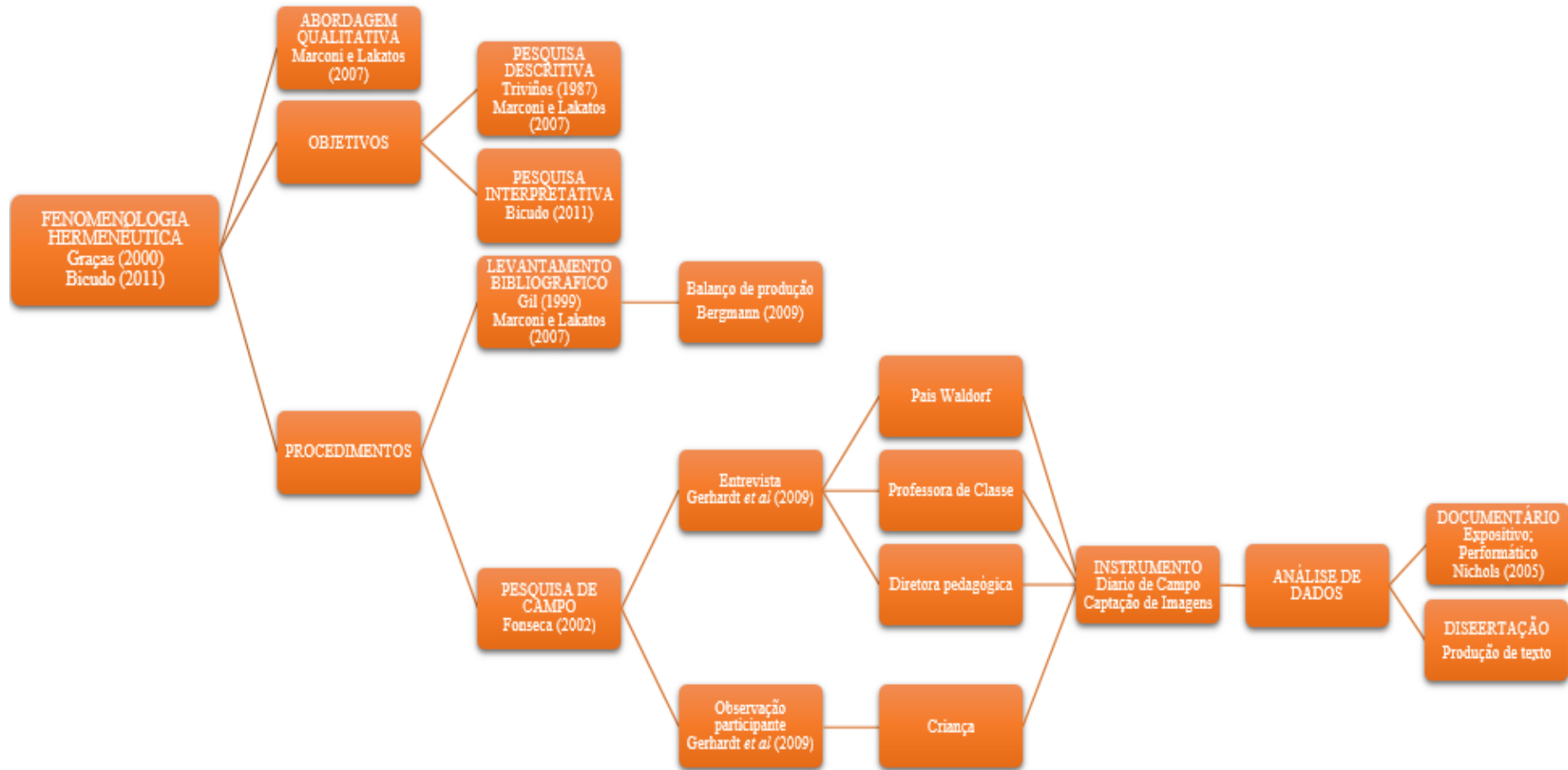
Após leitura atenta do material de pesquisado iniciamos o processo de compreensão do fenômeno que colocou em evidência as unidades de sentido tendo como base a questão formulada. Assim, os dados foram sistematizados em três unidades de sentidos e significados, uma em relação

as entrevistas, outra em relação aos temperamentos e a última diz respeito aos tipos constitucionais das crianças, pois cada uma apresenta uma particularidade de vivenciar o mundo e o que vivem fora do muro da escola.

Reunidas nas unidades de sentido, destacamos as unidades de significado conforme Bicudo (2011, p. 59): “postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distintos, articuladas pelo pesquisador”. E por fim a interpretação fenomenológica, que a autora afirma que por meio das experiências vividas dos sujeitos se revela o modo de ser do fenômeno.

A partir disso, percebemos que a questão metodológica é de fundamental importância para os resultados da pesquisa, pois o método é responsável pela representação da realidade. De acordo com Demo (1985, p. 19), a metodologia trata das formas de se fazer ciência, “ela cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos”. Assim, elaboramos um mapa conceitual para expor os caminhos metodológicos trilhados na pesquisa.

Gráfico 1. Mapa conceitual dos caminhos trilhados na pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Conforme o mapa conceitual, para o desenvolvimento desta obra, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos foi feita uma pesquisa descritiva e interpretativa, quanto aos procedimentos um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo. Para Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análise mais detalhada sobre os hábitos, atitudes, tendências, dentre outros aspectos.

Com relação aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritiva, pois o estudo tem a finalidade de descrever as diferentes formas de brincar das crianças e a relação entre as brincadeiras, com o imaginário e os meios eletrônicos. Para Marconi e Lakatos (2007), os estudos descritivos têm como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui, as características e os processos que deles fazem parte.

Nas pesquisas descritivas, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para poder modificá-la. Triviños (1987) afirma que o estudo descritivo exige do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que irão orientar a coleta e interpretação dos dados cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa. A população também deve ser delimitada, assim como os objetivos, os termos e as questões de pesquisa. Quanto a pesquisa interpretativa usamos o método hermenêutico para interpretação dos dados na pesquisa fenomenológica, conforme o descrito por Bicudo (2011)¹⁵.

No que diz respeito aos procedimentos realizamos um levantamento bibliográfico, por meio do balaço de produção. O objetivo em desenvolver esse procedimento é adquirir conhecimentos a respeito da temática, uma vez que a revisão bibliográfica é necessária para fundamentação teórica do trabalho. Segundo Gil (1999), a principal vantagem do levantamento bibliográfico reside no fato de permitir ao investigador uma cobertura mais ampla sobre o assunto estudado. Para Oliveira e Lima (2012), o pesquisador tem de estar atento com o objetivo de que suas conclusões não sejam apenas um resumo do material pesquisado. Esse procedimento de pesquisa é desenvolvido a partir de materiais publicadas em livros, artigos, dissertações, teses e outros.

Desse modo, as leituras que foram feitas no decorrer da pesquisa buscaram compreender os conceitos de Antroposofia, brincadeira, criança, imaginário, infância, Pedagogia Waldorf e meios eletrônicos; no caso estudado, foi dado ênfase a televisão, a internet e aos jogos eletrônicos. Para isso, manuseamos as obras de Rosely Romanelli (2008, 2015, 2017, *no prelo*), além dos livros de Rudolf Lanz (2016) e Rudolf Steiner (1996, 1997, 2000, 2008), para fundamentar a pesquisa na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf. Ao trabalhar os conceitos de criança e infância recorreremos as obras de Ariès (1981) e Sarmiento (2004) e ao discutir os princípios de brincadeira tivemos como referencial teórico Heydebrand (1991), Dallabona e Mendes (2004), Munarim (2007) e Oliveira (2014). E para os princípios do imaginário usamos as obras de Pesavento (1995), Bachelard (2001) e Laplantine e Trindade (2003). Ao fundamentar a pesquisa com discussões quanto à presença

¹⁵ Ver página 26.

dos meios eletrônicos na infância, consultamos as obras de Setzer (2001), Buddemeier (2007), Buckingham (2007), Borba (2013), Rowan (2013), além de Strasburger, Wilson e Jordan (2011).

No que diz respeito à pesquisa de campo, Fonseca (2002) assevera que a mesma se caracteriza pelas investigações que realiza junto aos sujeitos da pesquisa. É importante considerar a observação participativa e a entrevista como método apropriado pela pesquisadora na busca por compreender a experiência vivida desses sujeitos. Sobre a observação participante Gerhardt (2009, p. 103) ressaltam que “é, portanto, uma forma de produção de dados que provém da pesquisa de campo e que pode ser utilizada antes ou depois das entrevistas, e também de forma isolada. Nela o pesquisador é testemunha e co-autor”.

É uma técnica que faz uso dos sentidos para compreensão de determinados aspectos da realidade. Gerhardt *et al* (2009, p. 75) afirmam que é um método que consiste em examinar os fatos, ver e ouvir o que se pretende investigar:

O investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação. Este tipo de observação foi introduzido nas ciências sociais pelos antropólogos no estudo das chamadas sociedades primitivas. A técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Esse tipo de observação foi realizado na intenção de compreender o sentido atribuído ao brincar pelas crianças, pois, para entender os sentidos atribuídos às brincadeiras, observamos a forma como as crianças atribuem significados às suas brincadeiras na relação e na atribuição de sentido ao espaço em que brincam e a determinados conteúdos midiáticos, visto que a mídia tem se afirmado como um forte componente da realidade na sociedade contemporânea.

Sobre a observação participante, Gerhardt *et al* (2009, p. 75) apontam que ela permite captar uma série de fenômenos ou situações que não são compreendidos por meio de perguntas, pois são observados diretamente em um dado período de tempo no ambiente em que estão inseridos.

No caso das crianças, buscamos observar por 15 (quinze) dias uma turma do primeiro setênio, além de três dias de inserção no ambiente escolar, antes de iniciar as observações. Vale ressaltar que as crianças compreendidas como sujeitos da pesquisa foram observadas dentro da sala e no pátio escola. Dessas crianças, havíamos definido acompanhar pelo menos cinco delas. Contudo, surgiu a necessidade de ampliar para seis crianças a serem observadas, por meio de um processo mais detalhado, para descrever os sentidos atribuídos às diferentes formas de brincar e ao imaginário das crianças.

E dentro desse contexto que foi possível conceituar a diversidade de programações midiáticas existente nas formas de brincar de cada criança, pois entre elas encontramos uma criança que brincava se imaginando a fada do desenho das *Winx* e outra um personagem do jogo *Minecraft*.

Por esse motivo, vivenciamos um crescente interesse da mídia em produzir discursos midiáticos para o universo infantil, através do consumo de conteúdo, refletidos na aquisição de bens e nas representações de super-heróis, fadas e princesas, enquanto brincam.

No que diz respeito à entrevista, Gerthardt *et al* (2009, p. 72) apontam que é uma técnica alternativa para a coleta dos dados não documentados sobre determinado tema, “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Nesse sentido, a pesquisa realizada utilizou a entrevista para coleta dos dados. Este método permite que o entrevistado se expresse livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramentos da questão problema. Segundo os autores, o pesquisador organiza um roteiro sobre o assunto que está sendo estudado, mas dá liberdade ao entrevistado de se expressar. Assim, elaboramos um roteiro para a entrevista, que foi realizada com a diretora pedagógica da instituição, com a professora de classe e com os pais das crianças no ambiente escolar.

Vale ressaltar que, nas pesquisas fenomenológicas, não há razão para selecionar uma amostra proporcional e representativa em relação ao universo de pesquisa. O que interessa é que os sujeitos sejam capazes de descrever de maneira apurada a sua experiência vivida. O número de participantes do estudo fica condicionado à compreensão do fenômeno investigado. Sendo assim, finalizamos as entrevistas e o processo de observação quando os dados obtidos se mostraram suficientes para elucidar o fenômeno, o que ficou evidente no instante em que os discursos começaram a se repetir e não surgiram mais descrições que trouxessem novos significados para o seu desvelamento.

A partir disso, torna-se necessário destacar os instrumentos utilizados para colher as informações. Nesse caso, nos apropriamos do diário de campo e da captação de imagem (instrumento acessório), para registrar o processo de observação das crianças e as entrevistas com os pais e professores. Considerando o diário de campo como um instrumento para registro da pesquisa, Falkembach (1987, apud GERTHARDT *et al*, 2009), afirma que este consiste em um espaço para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fenômenos sociais, fatos concretos, acontecimentos, experiências, reflexões e comentários.

O diário de campo facilita na criação do hábito de observar e escrever com atenção, de refletir sobre os acontecimentos e de descrever com precisão, adquirindo, com isso, o caráter descritivo e reflexivo. Como descritivo, buscamos captar as características das pessoas, as ações e as conversas; já no enfoque reflexivo, procuramos registrar nosso ponto de vista e experiência enquanto observadora no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, no estudo desenvolvido, o diário de campo foi utilizado com o propósito de registrar o processo de observação das crianças e as entrevistas com os pais e professores.

É importante assegurar a confidencialidade dos dados obtidos, pois, como a pesquisa realizada envolve seres humanos, tornou-se necessário a obtenção do Termo de Assentimento

Livre e Esclarecido das crianças, tidas como sujeito da pesquisa, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os filhos, dos pais e/ou responsável, da professora de classe e da diretora pedagógica. Os termos garantem à pesquisadora a reprodução da fala e da imagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quanto à análise dos dados, é importante afirmar que as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Este é um trabalho complicado, que implica na redução, organização e interpretação dos dados. Assim, é fundamental compreender que todo o processo de reflexão dos dados tem de ser pautado no rigor científico.

Conforme afirma Graças (2000, p. 33), “o rigor do pesquisador fenomenólogo se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor”. É um rigor epistemológico que envolve essencialmente o pesquisador e resulta na transformação de seu saber. Portanto, ele deve estar presente em todas as fases da pesquisa, uma vez que a sua presença se reflete diretamente na qualidade dos resultados finais.

Por estar associado à existência humana o resultado poderá até ser considerado como suficiente, mas continuará sempre incompleto e inacabado. Sua essência é contextualizada em uma situação determinada na temporalidade existencial, o que faz com que os conhecimentos provenientes desse tipo de investigação não possam ser aceitos como universais. Apesar do método fenomenológico explicitar a compreensão do fenômeno, tem-se a certeza de que esta não será alcançada em sua plenitude, visto que a verdade jamais se mostra em sua totalidade.

Para Graças (2000), na pesquisa fenomenológica hermenêutica, a verdade tanto se revela como se oculta. Este ocultamento se caracteriza como forma de manifestação, à medida que assegura as infinitas possibilidades de que dispõe o fenômeno para se desvelar. Consideramos que, a partir dos resultados obtidos com essa pesquisa, outras questões poderão surgir. Ao apropriarmos do dizer da autora, compreendemos, por não se esgotar a compreensão do fenômeno, a interrogação sobre ele estará sempre viva. Acreditamos que é possível que venham aparecer outros sujeitos que estejam vivenciando situações semelhantes.

O estudo desenvolvido nesta obra encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro introduz o assunto a ser pesquisado, contextualizando a trajetória da pesquisadora até a pós-graduação, com uso de uma metáfora. Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa e discute a busca pelo autoconhecimento, iniciando com uma busca individual e com os fundamentos filosóficos que norteiam essa discussão.

O segundo capítulo apresenta o percurso histórico da Pedagogia Waldorf, os fundamentos da antroposofia, o primeiro setênio na educação infantil Waldorf e os tipos constitucionais da criança. O terceiro aborda o brincar e o imaginário das crianças durante a infância, além de apresentar os conceitos e a constituição do brincar e do imaginário. Este capítulo fala sobre os meios eletrônicos, abordando a televisão, internet e jogos eletrônicos na infância e a rejeição quanto ao uso desses meios nas escolas Waldorf. O quarto aborda a análise dos dados, elencando as vivências de um jardim. Por fim, as considerações do estudo desenvolvido nesta obra e as referências bibliográficas utilizadas para sustentar essa pesquisa.

2

PEDAGOGIA WALDORF

Findada a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha vivia as consequências do fim da guerra em um cenário que exigia modificações no setor cultural, econômico e político. Nesse período, Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, dirigiu-se a Rudolf Steiner solicitando que fundasse uma escola para os filhos dos funcionários da fábrica. Assim, surge, em 1919, a primeira escola Waldorf¹, sob a direção de Steiner.

De acordo com Lanz (2016), Steiner aceitou a solicitação de Molt, contudo pediu que a escola fosse aberta às crianças de qualquer procedência. Após várias conversas com as autoridades, Steiner pode pôr em prática os princípios da Pedagogia: uma escola livre na escolha do currículo das matérias e dos professores.

Santos (2015) afirma que a primeira escola Waldorf foi considerada na época uma de muitas escolas reformadoras. Segundo a autora, no período em que surgiu essa proposta pedagógica, surgiram diversas outras propostas que não respeitavam as necessidades evolutivas de desenvolvimento das crianças. Desde o surgimento desta escola, o movimento Waldorf tem se expandido, formando um sistema de ensino crescente em vários países.

A autora ressalta que essas instituições estão em constante crescimento. No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada em 1956 em São Paulo. Depois disso, o movimento antroposófico se expandiu com novas escolas em Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Juiz de Fora, Florianópolis, Fortaleza, Curitiba, Cuiabá, Botucatu, Brasília, Belo Horizonte, Aracajú, entre outros municípios.

De acordo com dados apresentados em 2017 pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil, a Pedagogia Waldorf, hoje, é praticada em mais de 1.000 escolas Waldorf espalhadas pelos cinco continentes. Há 1.080 Escolas Waldorf em 64 países e 1843 Jardins de Infância Waldorf em mais de 70 países, segundo a *International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education* e o *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners*, já existem, ao todo, 74 instituições de educação escolar Waldorf (35 Jardins de Infância, 15 escolas até o Fundamental I, 13 até o Fundamental II e 11 até o Ensino Médio).

Ao citar Mazzone (1999), Santos (2015) afirma que, depois dos anos 80, um crescente número de escritores começou a explorar as ideias de Rudolf Steiner. A autora salienta que a proposta pedagógica destas instituições busca um desenvolvimento harmônico e sadio do ponto de vista anímico, espiritual e físico. Para ela, a principal particularidade dessa Pedagogia é o seu fundamento na concepção do desenvolvimento do ser humano proposta por Steiner e orientada a partir de elementos pedagógicos, administrativos, curriculares e antropológicos fundamentados na Antroposofia.

De acordo com Romanelli (2008), a pedagogia steineriana pretende educar o ser humano por meio da arte. Para a autora, todo o ensino tem o elemento artístico como base. Por meio

¹ A proposta pedagógica recebe esse nome em menção à fábrica de cigarros - Waldorf-Astoria.

deste elemento, procuramos desenvolver o conhecimento que vai atuar no pensar do estudante, estimulando seu amor aos outros seres humanos e o respeito pela natureza. Segundo Santos (2015, p. 15), “a proposta pedagógica Waldorf, toma por base que o ser humano não se desenvolve apenas com aquisição de novos conhecimentos, mas que evolui pelo aperfeiçoamento de suas capacidades”, buscando o desenvolvimento integral.

Segundo Romanelli (2015), é possível observar no cotidiano dessas escolas a utilização de diversos procedimentos artísticos na sala de aula, principalmente no ensino fundamental. Quanto ao currículo, ele proporciona à criança uma visão ampla das matérias, possibilitando a aquisição de conhecimentos e preparando os jovens para o exercício da cidadania. Vale ressaltar que o conhecimento de cada ano é adequado às características e necessidades específicas da criança em cada estágio de desenvolvimento (em cada setênio) em que se encontra. Os professores buscam despertar no discente o gosto pelo aprendizado. Notamos que a pintura em aquarela no currículo Waldorf é considerada como “Aula Principal”.

É importante considerar que, nas escolas sob esta orientação, são ministrados os mesmos conteúdos exigidos no currículo das outras escolas, porém, não são oferecidos de modo aleatório, mas em consonância com o desenvolvimento anímico da criança, ou melhor, de acordo com às características e necessidades específicas da criança em cada momento específico de seu desenvolvimento e à semelhança da correspondência entre esses momentos de desenvolvimento da criança com o desenvolvimento da humanidade e suas épocas culturais.

Os estudantes de uma escola Waldorf têm acesso a matérias como: trabalhos manuais, línguas estrangeiras, filosofia, astronomia, zoologia, euritmia, botânica, artesanato, música, assim como artes cênicas e plásticas. Em termos metodológicos, as matérias deste currículo são revisadas várias vezes e, a cada exposição, é oferecida uma nova visão dos saberes.

Nas escolas steinerianas, não há uma administração central, a associação que mantém a escola resulta do grupo que a fundou. No entanto, há associações que apoiam o movimento muitas vezes com ajuda financeira para as escolas com poucos recursos. Santos (2015) afirma que a organização administrativa dessas instituições segue o princípio da autogestão. As escolas são constituídas por conselhos. Os professores são responsáveis pelos seus procedimentos pedagógicos. Para a autora, cada escola é representada por uma associação sem fins lucrativos em que os membros são pais, professores, e aqueles que sentem afinidade com os propósitos culturais e educativos da Pedagogia. E as instituições Waldorf respondem por suas responsabilidades jurídicas, financeiras ou pedagógicas, como qualquer outra instituição.

Percurso histórico da Pedagogia Waldorf no Brasil

Este tópico é desenvolvido com base nas informações sobre a Pedagogia Waldorf, encontradas nos *sites* da SAB, da FEWB e da Faculdade de Rudolf Steiner. As informações obtidas nos referidos *sites* relatam que, após a Segunda Guerra Mundial, imigrantes europeus chegaram ao Brasil,

entre eles alguns ligados ao movimento Waldorf na Alemanha, como por exemplo o casal Schmidt. Além deste, estavam os casais Mahle, Berkhout e Bromberg, que se reuniam regularmente para estudar as obras pedagógicas de Steiner. Preocupados com o que a Antroposofia poderia contribuir no Brasil, chegaram a uma conclusão de que um mundo melhor pressupõe homens melhores e assim resolveram fundar uma escola Waldorf.

Desse modo, inaugura-se no dia 27 de fevereiro de 1956, no bairro de Higienópolis, em São Paulo, a primeira Escola Waldorf no Brasil com a missão de fundamentar seu trabalho na imagem espiritual e nos ideais dos indivíduos. A escola iniciou com o nome sugestivo de Escola Higienópolis, a orientação pedagógica da instituição foi dada pelo casal alemão Karl e Ida Ulrich, professores na Escola Waldorf de Pforzheim da Alemanha, que foram convidados para serem fundadores da escola, o que lhes significou não apenas lecionar, mas preparar professores para ensinar a Pedagogia Waldorf.

A escola começou com um grupo de jardim de infância e uma pré-escola com um total de 28 crianças. Aos poucos iam sendo acrescentados outros anos, constituindo o ensino fundamental. Logo, os pais manifestaram interesse pela Pedagogia, o que levou à decisão de se implantar o ensino médio. Assim, foi criado, no início da década de 70, o primeiro colegial Waldorf no Brasil.

Em 1976, o presidente da Sociedade Antroposófica Mundial, Rudolf Grosse, batizou de Escola Rudolf Steiner de São Paulo, que posteriormente mudou para Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo (EWRS). Essa escola chegou a um tal crescimento que surgiu a necessidade da fundação de mais uma escola Waldorf. Assim, em 1978, foi fundado o Colégio Micael, em São Paulo. A partir disso, muitos outros movimentos aconteceram, surgindo então vários jardins de infância e outras escolas no Estado de São Paulo e em outros estados.

Desde então, muitas outras iniciativas voltadas à Antroposofia e à Pedagogia Waldorf nasceram no Brasil: a produção de medicamentos; as fazendas de agricultura biodinâmica; as ações sociais; as ações empresariais voltadas para a aplicação das ideias sociais propostas por Rudolf Steiner; e a tradução e edição de livros.

Com a expansão dessas escolas, foi fundada em 1998 a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), com o intuito de coordenar as atividades e demandas dessas instituições Waldorf existentes na época, cumprindo-se o que determinava o parecer do Conselho Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Nos últimos 20 anos, essa Federação tem registrado o crescimento das iniciativas Waldorf no país. Em São Paulo, por exemplo, o número dessas escolas aumentou de 9 para 40.

Diante da expansão das salas de aulas, depara-se com a necessidade de formação de professores e o aprimoramento na proposta pedagógica Waldorf. Desse modo, surge, em 1973, o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil. Esse Seminário foi fundado pelo casal Rudolf e Mariane Lanz e tinha como finalidade formar professores aptos a atuarem a partir da Pedagogia Waldorf, embora se mantivesse como um curso livre de extensão.

Em 1997, houve uma grande reformulação de propostas, o seminário tornou-se um Centro de Formação de Professores Waldorf (CFPW), passando a funcionar como Escola Normal, autorizado pelo Parecer CEE nº 576/97 e pela Portaria da Dirigente Regional da 17ª Delegacia de Ensino da Capital, que possibilitaram a sua instalação e seu funcionamento. O curso oferecido possuía 1600 horas, distribuídas ao longo de quatro anos.

Para o ano de 2016, houve outra reformulação da grade curricular do curso de formação de professores Waldorf e a gestão passou a ser realizada pelo Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW). Diante desse fator, houve redução da carga horária total, passando a ser agora de 1200 horas, distribuídas em três anos, sendo o primeiro de introdução à Antroposofia, o segundo de introdução à Pedagogia Waldorf e o terceiro com a opção de especialização em Ensino Infantil ou em Ensino Fundamental. As disciplinas foram agrupadas e realizou-se a escolha de assuntos essenciais para a formação, optando-se por um número maior de trabalhos e de leituras.

O curso envolve fundamentação teórica antroposófica e humanística em geral, percorre metodologia, didática e matérias artísticas. Todos os estudantes frequentam aulas de canto, flauta, pintura, modelagem, trabalhos manuais, teatro, movimento e arte da fala, o curso exige 200 horas de estágios.

O IDW foi criado em junho de 2013 pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner, cuja missão é a de desenvolver e difundir conhecimento às áreas de educação, artes e ciências humanas, especialmente àquelas relacionadas à Antroposofia e à Pedagogia Waldorf. Ele tem colocado a Pedagogia em diálogo com diferentes perspectivas educacionais, artísticas e filosóficas, possibilitando um espaço de reflexão e formação continuada do educador, de forma a estimular um debate criativo.

Ao longo dos seus cinco anos de atividade, o IDW realizou cerca de 120 cursos de curta duração. O público foi composto por profissionais da educação em busca de novas respostas às suas indagações pedagógicas e por pais desejosos de maior compreensão sobre a educação de seus filhos. Os cursos também recebem pessoas das mais diversas áreas interessadas em ampliar e aprofundar seus conhecimentos acerca do ser humano.

Com a Portaria de Credenciamento da Instituição, publicada no dia 22 de novembro de 2017 no Diário Oficial da União, e a Portaria de Autorização do Curso de Graduação publicada no dia 1º de dezembro de 2017, foi oficializado o início das atividades da Faculdade Rudolf Steiner (FRS) em São Paulo. A Faculdade conta com salas de aula, sala de tecnologia, salas de apoio aos docentes e discentes, salas de movimento, auditório, biblioteca, cantina, ateliês para prática de artes e um amplo espaço de convivência. Neste espaço, funciona o CFPW, o IDW e a EWRS.

A Instituição busca ser um espaço de experimentação que visa a dar novo impulso à formação acadêmica, proporcionando, ao ser humano, caminhos próprios para um conhecimento efetivo da natureza do indivíduo e da sociedade, ao passo que o capacita a atuar na tão necessária renovação das instituições e nos impulsos culturais contemporâneos. A FRS² oferece:

² Disponível em: <<http://faculdauderudolfsteiner.com.br/faculdade-rudolf-steiner/>>. Acesso em: 07 de set. de 2018.

- 1) **Graduação em Pedagogia:** destinada àqueles estudantes que buscam uma primeira graduação, bem como àqueles que, oriundos de outras formações, desejem ingressar na área da educação, adquirindo sólida formação em Pedagogia, ampliada pela Antroposofia.
- 2) **Pós-Graduação:** nas áreas de educação, artes e ciências humanas, em seus múltiplos aspectos metodológicos e conceituais. É neste âmbito que o pedagogo se habilita para atuar em escolas Waldorf.
- 3) **Pesquisa:** compreendida como um dos pilares desta Instituição, visa a promover ações que estimulem a produção de pesquisas acadêmicas desenvolvidas tanto pelo corpo docente quanto pelo corpo discente, na Graduação e na Pós-Graduação.
- 4) **Cursos de Extensão:** nas áreas de educação, música, artes plásticas, trabalhos manuais, corporeidade e ciências humanas em geral.
- 5) **Grupos de Estudo:** constituídos a partir da formação de grupos de interessados no aprofundamento de temas relacionados à educação, às artes e ciências humanas em geral. Os grupos de estudo da Faculdade Rudolf Steiner reúnem docentes e discentes da Instituição, mas também membros de outras instituições e interessados em geral.

Junto à Faculdade Rudolf Steiner, o IDW tem proporcionado a transmissão de conhecimento para a comunidade, cumprindo a função social de compartilhar saberes, uma vez que a FRS tem como missão proporcionar formação cultural e estética, teórica e prática ao indivíduo, investindo no elemento transformador da educação alicerçada na perspectiva de um ser humano integral tal como concebido pela Antroposofia.

A Escola Livre Posto Cuiabá tem trabalhado de modo a garantir a participação do professor no processo de elaboração da proposta pedagógica da escola a fim de garantir um relacionamento saudável e harmonioso entre professor-aluno, de maneira que a instituição deixa evidente, no regimento escolar e no Projeto Político e Pedagógico (PPP) que assume o processo de adequação e qualificação dos professores, necessários à viabilização da proposta curricular, de modo a garantir a formação de um bom professor, acrescentando, à formação específica, as demais áreas de conhecimento que configurem sua atuação como professor de classe ou de matéria.

Fundamentos da Antroposofia

A partir do livro *Filosofia da Liberdade* de Rudolf Steiner, é possível estabelecer uma relação entre as experiências espirituais e sensoriais por meio de uma metodologia científica. Steiner (2008) contribuiu para o desenvolvimento de um método de investigação rigoroso que permite incluir tanto o campo do físico-sensível como o plano espiritual. Esse método lhe permitiu estudar o indivíduo, o universo e todas as inter-relações existentes por meio de uma visão holística a respeito da origem e do desenvolvimento dos seres e do mundo.

Nesse contexto, Steiner (2008) desenvolve a Antroposofia e a define como um caminho de conhecimento capaz de dar respostas rigorosas e comprováveis a todos os campos relacionados ao indivíduo e ao mundo. O autor elaborou uma concepção do ser humano e da vida que deu origem

a novos impulsos em todos os setores do conhecimento humano. As iniciativas do autor pretendem responder às necessidades essenciais do ser humano, aos problemas do indivíduo e da sociedade. A partir da análise das dimensões do ser humano: o pensar, o sentir e o querer, Steiner (2008) firmou as bases de uma educação que tende a responder às necessidades da humanidade. Segundo ele, a sociedade só pode se configurar e se desenvolver de forma adequada se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano.

Com base nesses princípios, o autor pensou a Trimembração do Organismo Social. A FEWB (1998) afirma que Steiner considerou os impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, e concebeu a Liberdade como o princípio básico que deve reger a vida cultural-espiritual, a Igualdade como alicerce fundamental da questão jurídico-legal, e a Fraternidade como sustento imprescindível para a atividade econômica. E são esses princípios que regem a organização institucional das escolas Waldorf.

Quanto à Antroposofia, fundada por Steiner, Lanz (2016) afirma que ela busca compreender as necessidades do ser humano com base artística, cultural, científica e religiosa para se viver na prática. Com base nisso, ela pode ser distinguida como um método de conhecimento do universo, do ser humano e da natureza que amplia o conhecimento adquirido por métodos científicos convencionais e que pode ser aplicado a praticamente todas as áreas da vida humana. Romanelli (2015, p. 1) salienta que a Antroposofia surgiu como uma forma de observar e entender o mundo e o homem:

A realidade descrita por essa visão de mundo é apresentada em vários planos, sendo que o mundo físico, observado pelos sentidos humanos, é apenas um deles [...]. Além desses fenômenos físicos, esta realidade engloba entidades e processos mentais e psíquicos que são tão possíveis de serem captados quanto é possível captar a realidade física circundante. Dessa forma, a observação comum cotidiana conhece apenas o plano material, de acordo com o nível de consciência desenvolvido pelo homem comum. Um desenvolvimento mais acurado da consciência humana permite ao homem perceber outras realidades além do material, através do alcance de outros níveis de consciência.

Com isso, compreendemos que a Antroposofia procura responder às perguntas mais profundas do ser humano por meio da razão sem negar os anseios espirituais de cada indivíduo. Essa cosmovisão possibilita novos pontos de vista ao ser humano na ampliação de suas faculdades mentais, elevando seu pensar e sua percepção. Abreu e Sâmara (1999) explicam que o ser humano se diferencia dos demais seres por seus aspectos espirituais e psíquicos. Segundo a Antroposofia, o homem não é só físico, biológico e espírito, mas a união destas dimensões, formando um ser humano trimembrado. Steiner (2000, p. 34) afirma que:

A pesquisa Antroposófica visa, de antemão, a captar o ser humano em seu todo, conforme sua essência corpórea, anímica e espiritual. Ela visa, por assim dizer, a compreender o homem não por meio de observação interna, abstrata e morta, mas sim mediante uma observação que seja viva, que também possa, por meio de conceitos vivos, acompanhar o homem e compreendê-lo em sua entidade formada de espírito, alma e corpo e em plena vitalidade.

Segundo a visão do autor, o ser humano, em sua plenitude, é constituído de corpo, alma e espírito, sendo que a dimensão física do ser humano leva 21 anos para chegar as suas proporções definitivas, ou seja, alcançar a maturidade. Desse modo, entende que, gradativamente, o indivíduo conquista sua responsabilidade, autonomia e liberdade.

Para a compreensão do ser humano, a Antroposofia considera que o desenvolvimento físico está conectado ao corpo físico; o desenvolvimento anímico está conectado ao corpo etérico e astral e o desenvolvimento espiritual ao corpo do eu. Sendo que o corpo físico está ligado ao elemento terra; o etérico ligado ao elemento água; o astral ao elemento ar; e o eu ao elemento fogo. Esses corpos são partes da constituição humana e são eles que Steiner (1996) denomina de quadrimembração.

A partir disso, vemos o significado desses corpos do ponto de vista da Antroposofia. De acordo com Lanz (2016), as substâncias químicas como oxigênio, carbono, cálcio e etc. fazem parte do reino mineral. Apesar disso, essas substâncias existem nos outros três reinos, animal, vegetal e humano com uma maior complexidade. O autor afirma que, se compararmos o orgânico e o inorgânico, vemos que este um se diferencia do outro pelo que chamamos de vida. Desse modo, é possível afirmar que esses possuem um corpo etérico. Nesse sentido, Steiner (1996, p. 14) afirma:

Este corpo etérico ou vital o homem tem em comum com as plantas e os animais. Graças à sua atuação, as substâncias e forças do corpo físico redundam nos fenômenos do crescimento, da reprodução, do fluxo dos humores, etc. O corpo etérico é, pois, construtor e plasmador do corpo físico, é seu habitante e arquiteto. Por isso é lícito considerar o corpo físico uma imagem ou expressão do corpo vital. Ambos apresentam, no homem, tamanho e forma aproximados - nunca exatamente iguais -, enquanto nos animais e, mais ainda, nas plantas, o corpo etérico se diferencia consideravelmente do físico quanto a forma e dimensão.

Diante dos três reinos, a Antroposofia afirma que o reino animal tem consciência e, conforme Lanz (2016), só o reino humano tem autoconsciência. Ainda, segundo a concepção da Antroposofia, o reino animal e o humano têm movimento, autonomia, vontade e alma. Steiner (1996, p. 15) diz que estes reinos possuem, além do corpo físico e etérico, um corpo astral ou anímico, sendo o corpo astral “o portador de dores e prazeres, instintos, apetites, paixões, etc.”.

A autoconsciência do reino humano é a sua individualidade, o que caracteriza o corpo do eu. Lanz (2016, p. 25) afirma que o indivíduo possui “um centro autônomo de sua personalidade, o qual constitui o âmago de sua consciência e do qual ele tem uma experiência direta e insofismável. Quando fala desse centro, diz ‘eu’, e esse eu ou ego, verdadeira parcela espiritual, é o que o distingue do animal”.

A Antroposofia, também, reconhece o indivíduo como um ser trimembrado em corpo, alma e espírito. De acordo com Romanelli (2008, p. 82), essa visão do ser humano faz relação com seu estar no mundo:

O corpo, portador dos processos metabólicos que o estruturam e o desenvolvem, carrega em si a força vital que permite o ser humano exercer sua vontade, seu querer.

A alma, corpo astral carrega a vida dos sentimentos, o sentir humano. O espírito, portador do Eu e da vida intelectual ou do pensar. Steiner considera também três sistemas ou membros da organização corpórea do ser humano. O primeiro é o sistema neurossensorial do homem que tem seu centro na cabeça e dela se irradia para todo o resto do corpo humano. O segundo é o sistema rítmico que abrange a respiração e o sistema sanguíneo. O terceiro sistema é o metabólico-motor que é responsável pelos processos metabólicos e pelo movimento. A organização corpórea da sustentação física para a vida da alma, ou vida anímica, segundo o autor.

De acordo com a autora, o corpo, a alma e o espírito se relacionam com o pensar, sentir e querer. Na Pedagogia Waldorf, o processo cognitivo se estabelece como um caminho que procura o equilíbrio entre as tendências do sentir e do pensar para a educação do querer. Esta educação se faz a partir da harmonia do sentir por meio do entendimento do indivíduo como ser trimembrado, considerado por Steiner (1997) como um ser que percebe o mundo por meio dos seus sentidos.

Cada sentido percebe uma parte da totalidade do mundo e o “Eu” busca juntar o que os sentidos separam proporcionando o conhecimento. Dos cinco sentidos já conhecidos: visão, olfato, paladar, audição e tato, Steiner (1997) acrescentou mais sete: o vital, o movimento, o equilíbrio, o calor, a palavra, o pensar e o Eu.

O sentido da visão permite a percepção das cores. O olfato nos transporta por meio do cheiro para memórias do passado, de maneira que o ar carrega substâncias que atuam sobre o nariz, tornando possível conhecer o mundo por meio do cheiro. O sentido do paladar nos revela o gosto, podendo ser salgado, amargo, ácido e doce.

O sentido da audição nos permite relacionar intimamente com o mundo externo. Com o sentido do tato, percebemos se algo é mole ou duro, liso ou áspero. Assim, o autor afirma que por intermédio dele, o indivíduo se relaciona com a forma materializada do mundo exterior.

Com o sentido vital, Steiner (1997) afirma que o ser humano percebe o estado de seu próprio organismo se bem, se mal, se cansado, etc. Com o sentido do movimento, o indivíduo percebe os movimentos que se passam no seu próprio corpo: se ele está em repouso, se a perna está dobrada, etc. Normalmente só temos consciência de um movimento após o termos efetuado. Para o autor, esse sentido nos transmite a sensação de liberdade.

Com o sentido do equilíbrio, Steiner (1997) ressalta que ele nos ajuda a perceber as relações entre o centro de gravidade da Terra e o próprio corpo. O sentido do calor está relacionado à parte anímica, pois o ser humano pode sentir animicamente uma atmosfera calorosa ou pesada. O sentido da palavra permite ir além do sentido da audição, pois revela o significado de algo e permite reconhecer o que constitui a essência da linguagem. O sentido do pensar permite o indivíduo perceber o pensamento dos outros. Com o sentido do Eu, o ser humano percebe o Eu do outro, ou seja, a essência espiritual do outro.

É importante ressaltar que os doze sentidos definidos por Steiner (1997) estão divididos em sentidos inferiores (corporais), intermediários (sentimentos) e superiores (espirituais). Os inferiores permitem uma percepção interna do mundo e do nosso próprio corpo, por meio dos

sentidos: tato, vital, movimento e equilíbrio, que se desenvolvem nos primeiros sete anos de vida e são influenciados pelos estímulos sensoriais. Os intermediários permitem um relacionamento com o mundo exterior, de maneira que é possível perceber o mundo ao nosso redor por meio dos sentidos da visão, do olfato, do paladar e do calor, são sentidos anímicos que se desenvolvem no período dos sete aos 14 anos de idade. Os superiores permitem que percebemos o mundo do outro por intermédio dos sentidos da audição, da palavra, do pensamento e do Eu, e se desenvolvem no período dos 14 aos 21 anos.

Steiner (1997) aponta que esses sentidos são utilizados e aprimorados no âmbito da prática pedagógica Waldorf, buscando um desenvolvimento harmonioso do ser humano. O autor ressalta que, além dos doze sentidos, o indivíduo é constituído por temperamentos. Nas salas de aula há uma heterogeneidade de seres humanos, cada um com suas peculiaridades ou atitudes diferentes. Segundo Lanz (2016), essas diferenças, conhecidas como temperamentos, podem ser reduzidas a quatro tipos: sanguíneo, fleumático, melancólico e colérico.

Segundo o autor, as crianças com temperamento sanguíneo também podem ser chamadas de aéreas (elemento ar). Seus corpos leves e ágeis parecem viver acima do chão. Elas não têm o costume de parar em um mesmo lugar durante muito tempo, seus movimentos consistem em pulos, geralmente, conversam muito e trabalham com pressa e afinco, encaram a vida sem muitos problemas, gostam de muitas coisas ao mesmo tempo, são muito alegres e inteligentes, mas carecem de perseverança e concentração.

Lanz (2016) afirma que as crianças com temperamento fleumático aceitam tudo com calma, são passivas e bondosas. Geralmente possuem o corpo gorducho, sonolência quase crônica e falta de interesse pelo que acontece ao seu redor (elemento água), não apreciam ser incomodadas, suas fantasias são medíocres, mas em compensação, são muito ordeneiras e perseverantes. Elas escondem uma inteligência e fidelidade considerável. O tratamento desse tipo de criança consiste em despertar-lhe a consciência e a atenção.

Para o autor, as crianças com temperamento melancólico são marcadas pelo peso e a tristeza (elemento terra), fogem do contato com o mundo ambiente. São crianças que criam dentro de si um mundo imaginário, ávidas de afeição e de compreensão. Não são facilmente aceitas pelos colegas, isso reforça sua tendência à solidão, em geral, são susceptíveis e egocêntricas, querem ordem e clareza nas coisas, gostam de planejar com antecedência. Já, no aspecto físico, se apresentam com uma forma comprida e magra.

Quanto as crianças com temperamento colérico, Lanz (2016) afirma que elas se “estouram” em uma atitude violenta descontrolada, desproporcional à causa do incidente (elemento fogo), terminado esse acesso de raiva, elas são as primeiras a lamentar seu comportamento. Contudo, elas são crianças responsáveis, perseverantes, corajosas, aplicadas, dedicadas e sedentas por carinho. No aspecto físico, são baixas e nodosas. O tratamento requer muita paciência e compreensão.

Santos (2010) ressalta que o conhecimento dos temperamentos ajuda na educação, no equilíbrio da alimentação e no tratamento de doenças. Borba (2012), por sua vez, assevera que

o temperamento se define por volta dos 16 anos, até esse tempo pode ser modificado através da educação, depois dos 21 anos devemos tentar equilibrá-lo através da autoeducação. Segundo a autora toda criança, a princípio, é sanguínea, todo jovem é colérico, os adultos geralmente são melancólicos e os idosos são fleumáticos.

Além dos temperamentos, a Pedagogia Waldorf considera as fases evolutivas de cada criança. Nesse sentido, Abreu e Sâmara (1999, p. 23) afirmam que, na “Antroposofia, o desenvolvimento humano é setenial, ou seja, cada fase possui características próprias que se modificam, metamorfoseiam, aproximadamente a cada sete anos, quando o ser humano passa a ter uma percepção nova de si e do mundo”.

Desse modo, a Pedagogia Waldorf faz uma distinção bem clara entre os primeiros três setênios. Como lembra Bottene (2011), o primeiro (0 até os 7 anos) é vinculado com o querer e dura até a troca dos dentes. Nesse período, a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda sua ansiedade por meio da atividade corporal. Essa atividade que atua na formação do físico do ser humano se metamorfoseia na capacidade de atuar na vida adulta com liberdade no âmbito cultural-intelectual. Nessa fase, a criança tem uma grande abertura em relação ao mundo.

Durante esse setênio, todos os órgãos de percepções sensoriais das crianças estão abertos, diante disso, às repetições dos estímulos vindos do ambiente exterior, a imitando tudo. Setzer (2001) afirma que nos primeiros anos de vida das crianças, elas aprendem com uma intensidade o que nunca mais vai se repetir, começando pelo andar, depois o falar e depois o pensar. Tudo isso é aprendido por imitação. Sendo ela uma força que a criança tem disponível para a aprendizagem. E é por meio desta que a criança cria, ainda sem consciência, o fundamento para constituição de sua moral.

O segundo setênio (7 até os 14 anos) é vinculado com o sentir e dura até a puberdade. Nesse período, a criança passa a ter todas as suas forças dirigidas ao seu desenvolvimento anímico. Emancipando-se da vida puramente corporal, as energias infantis reaparecem metamorfoseadas em boa memória, imaginação, prazer em repetições rítmicas e, frequentemente, em desejos de conhecer imagens de caráter universal capazes de estimular a fantasia. O pensamento da criança dessa fase nasce das energias do coração e da cabeça.

A grande força para aprender, nesse momento, é a capacidade de vivenciar intensamente imagens interiores. Essas imagens falam ao mundo dos sentimentos e é por intermédio delas que a criança se liga aos saberes apresentados. Por volta dos nove anos, a criança vivencia uma distância entre ela, os adultos e o mundo, causando-lhe insegurança. Começa, então, a questionar a autoridade a que antes se entregou e busca justificar sua admiração e veneração para readquirir segurança.

Entre os dez e doze anos, o corpo da criança começa a perder as características da infância, predominando o crescimento dos membros e o desenvolvimento do sistema muscular. No final desse setênio, entre doze e catorze anos, começa o complexo de sintomas da puberdade. Os processos de transformação dentro do corpo perturbam a harmonia de sua vida anímica.

O terceiro setênio (14 até os 21 anos) é vinculado com o pensar e dura até a maturidade sexual. Nesse período, o jovem entra em uma relação nova com o mundo. As energias anímicas são liberadas, ou seja, elas tornam independentes e uma vez liberadas, despertam o pleno desenvolvimento das forças do pensar lógico, analítico e sintético. E é nesse pensar e no discernir que o jovem vai buscar respostas às perguntas existenciais que surgem. Nesta fase, predomina o entusiasmo pelo conhecimento e pela compreensão de fatos.

A esperança e o fracasso são os polos entre os quais a vida passa a se desenrolar. A solidão é uma intensa vivência da puberdade e é a partir dela que o jovem procura o caminho que o conduz ao próximo e a sua própria identidade. Podemos considerar a puberdade como um acontecimento dramático na vida juvenil, pois, além do amadurecimento sexual, é preciso despertar para a realidade da sexualidade e para a realidade da Terra. Desse modo, surge a capacidade de amar não apenas o sexo oposto, mas a humanidade como um todo.

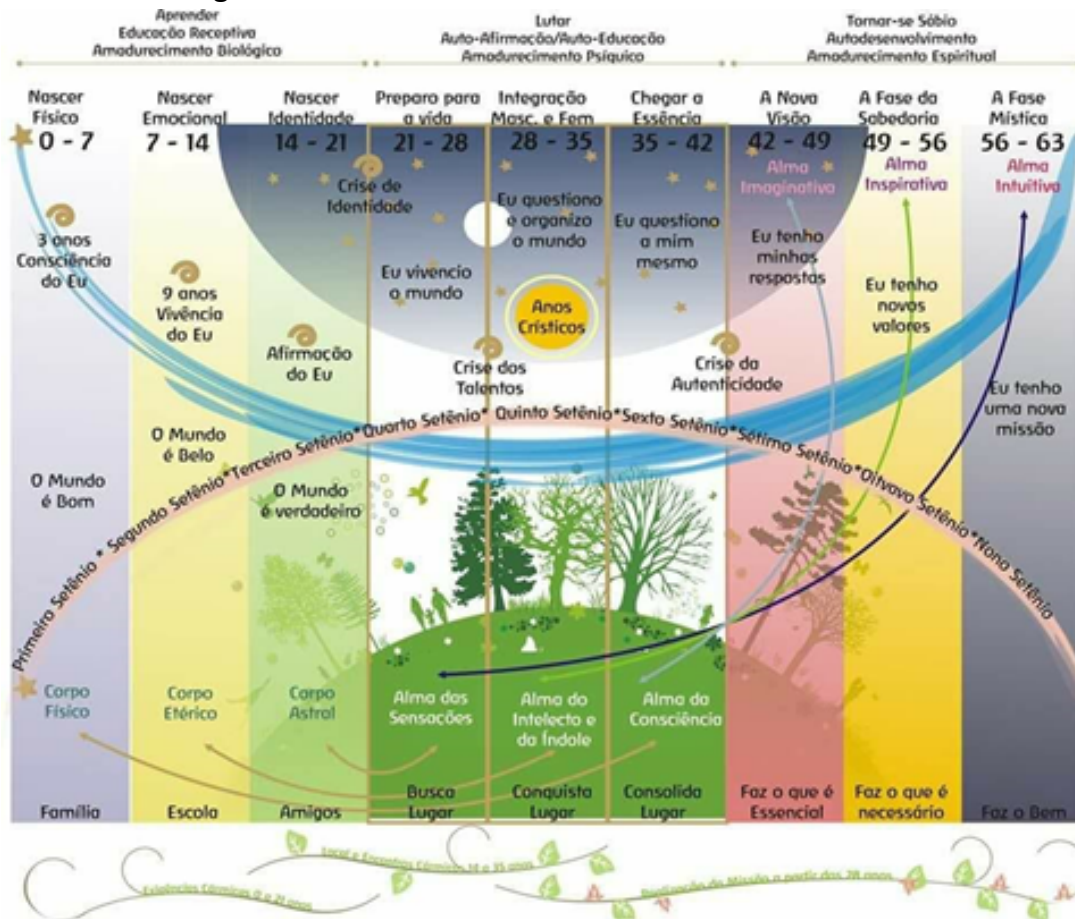
Esse é o momento em que se desenvolve no jovem a vontade de mudar o mundo e torná-lo mais fraterno. Assim, o jovem se prepara, por meio de uma profissão, para atuar na vida social em que acredita ser possível realizar os ideais formados na juventude.

Não se pode compreender o pensar, sentir e querer de modos separados, pois estão sempre juntos. No entanto, em cada setênio, existe a ênfase de desenvolvimento de um sobre o outro. Porém, ao observarmos o desenrolar desses setênios é possível notar que, nos dois primeiros e parte do terceiro, o ser humano se reconstrói em si.

Vale ressaltar que o desenvolvimento humano não se restringe apenas aos primeiros três setênios, mas, como a ênfase deste trabalho é dada à educação infantil, foi dada prioridade à apresentação dos três primeiros, que são considerados setênios do corpo, pois, nesse período, os indivíduos passam pelo amadurecimento do físico, do corpo e da personalidade.

Contudo, os três setênios seguintes, que vão de 21 a 42 anos, são conhecidos como setênios da alma. Nesse período, o indivíduo já passou pelas experiências básicas da vida, fazendo escolhas como o trabalho e a família. A partir dos 42 anos, o indivíduo vivencia os últimos setênios. Nesse momento, ele está pronto para iniciar a vida com profundidade, maturidade e espiritualidade. A figura exposta abaixo apresenta o desenvolvimento humano até o nono setênio.

Figura 1 - Desenvolvimento humano em nove setênios.



Fonte: COSTA, Cecília. 2017.

Com base na figura, notamos que o quarto setênio (21 até os 28 anos) é a fase das sensações e emoções. A ênfase deste período é o “Eu” - independência e a crise do talento -, pois ele começa a se mostrar, mesmo estando em processo de formação. Esse período é o momento da autoeducação, do emprego, do desenvolvimento dos talentos, etc., de maneira que o próprio lugar no mundo é a principal busca neste setênio e o trabalho se torna muito importante e, quando o indivíduo não atinge seus objetivos, ele tende a ter ansiedade e frustrações.

O quinto setênio (28 até os 35 anos) é a fase organizacional, é o momento em que o indivíduo questiona se está no caminho certo, se escolheu a profissão correta, se deixou de aprimorar alguma aptidão e se está em harmonia consigo mesmo, com a família e com o mundo. A pessoa também pergunta se consegue expressar seus pensamentos e sentimentos. Esse período é marcado pela famosa “crise dos 30” anos, que traz angústia e vazio para a alma. A busca pelo seu lugar no mundo leva o indivíduo a uma jornada espiritual. A harmonia demora a acontecer, pois há cobranças para estabilidade material. Nesse período, conquistamos mais liberdade, pois estamos em fase de organização, construindo novos pensamentos, valores e ideologias, ou seja, é um processo de crises, desorganização e reorganização.

O sexto setênio (35 até os 42 anos) é a fase da consciência, quando o indivíduo passa por um processo de reflexão, causando uma crise na busca por autenticidade. Desse modo, o indivíduo

busca a essência em si mesmo, no outro e no mundo. Nesse ciclo, a carreira, a família e os desejos já tiveram seu tempo. As conquistas que nos eram urgentes, já foram alcançadas. O ritmo do corpo e da mente desacelera, mas é possível que o indivíduo passe por um descontentamento e se questione se há algo novo ainda a ser feito.

O sétimo setênio (42 até os 49 anos) tem um ar de recomeço e de alívio. É o momento no qual o indivíduo busca por algo novo para que a vida tenha sentido, mas, ao mesmo tempo, as mudanças causam medo, como o envelhecimento, por exemplo, é uma mudança natural que o assusta, incomoda e lhe causa ansiedade. Nesse período, o indivíduo passa a questionar suas habilidades e relacionamentos, tendo a plena consciência de que “como está, não dá pra ficar”.

O oitavo setênio (49 até os 56 anos) é marcado pela serenidade. É a fase de desenvolvimento do espírito em que as forças energéticas retornam ao centro do corpo, mas estão voltadas para o bem-estar, moral, ética, questões universais e humanísticas. É o momento do indivíduo se tornar consciente do mundo e de si mesmo. A vida nos ensina a termos uma audição diferente por meio da qual aprendemos a ouvir a voz do coração para uma renovação ético e moral.

O nono setênio (56 até os 63 anos) é a fase da intuição. Nesse período, ocorre uma mudança significativa na maneira como o indivíduo se relaciona com ele e com o mundo. Nesta fase evidencia-se uma volta para dentro de si, passando a reclusão a ser algo natural, de modo a dar início a uma busca pela essência por meio da reflexão, ou seja, uma busca pelo autoconhecimento. Este afastamento traz aprimoramento da espiritualidade. Nesse período é muito importante para estimular o cérebro.

Percebemos que a vida é constituída por ciclos, de modo que a energia vital circula por eles e compreendê-los é importante para aprendermos mais sobre nós mesmos e sobre o outro, pois há uma série de arquétipos que podem ser observados nesses ciclos. Vale ressaltar que, por meio da Antroposofia e da teoria dos setênios, obtemos mais aprendizado e conhecimento.

Primeiro setênio: crianças na educação infantil Waldorf

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), homologada através do parecer CNE/CEB Nº 20/2009, a educação infantil deve garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, articulação de aprendizagens, assim como o direito à proteção, liberdade, confiança, brincadeira, desenvolvimento pleno, à convivência e à interação com outras crianças.

De acordo com as DCNEI (2009, p. 25), as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter como base as interações e as brincadeiras e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo “por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem ampla movimentação, expressão, respeito e ritmo”.

A educação infantil da Pedagogia Waldorf, por sua vez, proporciona experiências de acordo com as necessidades dessa faixa etária, possibilitando expressão, ampla movimentação, trabalhos sensoriais, expressivos e respeitando a educação permeada de cuidados.

De acordo com o PPP da Escola Livre Porto Cuiabá (2017, p. 2), a educação infantil tem a seguinte estrutura: “a) Jardim I - para alunos de 2 a 3 anos; b) Jardim II - para alunos de 3 a 4 anos; c) Jardim III - para alunos de 4 a 6 anos”.

Na concepção da pedagogia steineriana, o jardim de infância é como uma solução de emergência nos dias de hoje. O ideal para as crianças desta faixa etária seria que elas estivessem em casa, em um ambiente familiar, brincando e convivendo com a natureza e as tarefas de casa. Nos dias de hoje, essa realidade é muito rara e o ambiente escolar Waldorf coloca-se como uma solução. É importante que o jardim de infância seja um ambiente calmo, bem protegido, de modo que a criança se sinta segura e motivada a novos desafios. Lanz (2016, p. 109) afirma que esse jardim de infância seria:

Uma reprodução da família: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, sob a direção de uma ou duas orientadoras (as mesmas durante um longo período). As crianças não deveriam ser todas da mesma idade. Esta poderia variar de quatro a seis anos e meio, como numa família, onde também há irmãos e irmãs menores e maiores.

A atividade educativa mais importante é o brincar livremente, o adulto atua como referência mediadora de sentidos. É interessante que, no jardim de infância, as crianças com idades diferentes estejam juntas, possibilitando que irmãos fiquem juntos sentindo-se mais seguros, brinquem de diferentes maneiras, os maiores passam a ser mais responsáveis. A sala deve ser como um lar onde a criança sinta-se confortável, aconchegada e segura. É importante que a criança se sinta à vontade em um ambiente estético e agradável.

O jardim de infância, na escola Waldorf, tem como objetivo possibilitar às crianças uma boa infância, oportunizando a elas a possibilidade de desenvolverem-se com plenitude, alimentando todas as suas necessidades para que possam desenvolver-se em uma visão multilateral e contemplar todos os aspectos do ser humano. Cada sala tem os seus brinquedos e, no jardim, pequenos obstáculos, morros, árvores e gangorras.

Conforme visto, a educação infantil das escolas Waldorf trabalham exclusivamente com o primeiro setênio, período em que está sendo formado o corpo etérico da criança. Inconscientemente, nesta fase elas estão entregues aos seus processos vitais como comer, dormir, andar e crescer. Sua consciência é reduzida sobre o mundo que está ao seu redor, por isso, no primeiro setênio, a criança é um ser bastante influenciável, que absorve e imita tudo o que o envolve. Nesta fase, Lanz (2016, p. 41) afirma que elas são permeáveis a todas as influências que as cercam:

A permeabilidade da criança ao que se acha em seu redor é um fato que todo o educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra nela.

Até a troca dos dentes, as crianças passam por diversas mudanças em seu corpo físico, na sua mente e comportamento. Os sete primeiros anos têm transformações corporais tão revolucionárias

quanto às da puberdade. O desenvolvimento corporal da criança se realiza em grandes ritmos, além do desenvolvimento da vida emocional que pode ser bem observado na atividade lúdica da criança. Durante a infância, a criança tem uma postura diferente dos adultos em relação ao mundo, este tem autoconsciência e consegue refletir e distanciar das situações e do meio ambiente, a criança, por sua vez, assimila tudo o que acontece a sua volta e se sente um ser único mesmo com todas as coisas que estão ao seu redor.

Durante o primeiro ano de vida, o recém-nascido tem instintos vitais que o fazem gritar, chorar quando tem alguma necessidade. Nesta fase, as crianças têm movimentos, reflexos, que são movimentos involuntários, e fazem bases para as próximas fases de desenvolvimento motor. Têm sensações de bem e de mal-estar. Nos primeiros meses, já brincam com suas mãozinhas e todas as qualidades ainda não manifestas concentram em crescer. Durante o primeiro ano de vida elas aprendem a andar.

No segundo ano de vida as forças do pensamento as crianças vão libertando em suas mentes, pouco a pouco. É, também, neste momento, que o desenvolvimento se acelera nas partes inferiores do corpo. Durante o aprendizado do andar, falar e pensar, o mundo exterior participa em escala crescente do nascimento das emoções. Sendo que essas emoções, assim como no adulto, têm a característica de serem menos conscientes do que o processo pensante. Já no terceiro ano, elas vivenciam o despertar do pensar.

Durante o primeiro setênio, a criança reflete o mundo que vive. Nas mãos da mãe, ela aprende a perceber o mundo. Por meio da imitação dos adultos e, principalmente, dos pais, a criança adquire moralidade. A substância da moralidade se forma dentro da criança no padrão celular. Os órgãos dos sentidos recebem atenção especial no primeiro setênio. É assim que o mundo exterior entra para o interior do ser humano.

No primeiro setênio, Lanz (2016, p. 43) afirma que a criança é um organismo sensorial. “*O mundo é bom* - eis o julgamento que toda criança em idade pré-escolar deveria gritar, alegre e jubilante, cem vezes por dia”. Durante os sete primeiros anos, o corpo etérico modela o corpo físico. O movimento e o corpo físico são os mais trabalhados nas crianças no primeiro setênio. O movimento é a necessidade iminente nas crianças, seu corpo mostra isso.

Nesse caso, percebemos que as crianças precisam de tempo para vivenciarem a infância. Heckmann (2008, p. 20, apud MARINIS, 2015, p. 28) aponta que “nós minimizamos a importância da infância por não entendermos que a chave para uma vida harmoniosa é configurada nos sete primeiros anos de vida”. A criança é pura força de vontade, ela age, brinca, se movimenta e imita, recria, cocria o mundo em que vive - imagina, sente, percebe expressa, constrói sua identidade pessoal e coletiva tudo aquilo que vê. O professor deve ser um exemplo digno de ser imitado, pois é parte do meio ambiente em que a criança se desenvolve.

O educador, desde o jardim de infância, deve perceber os dons das crianças, enxergar o que elas têm de bom e procurar harmonizar, compensar as unilateralidades deste indivíduo,

oportunizando que outras habilidades sejam também desenvolvidas. Assim, o docente deve ajudar o discente a construir sua personalidade.

A educação infantil é vista com importância extrema para o bom desenvolvimento do indivíduo que um dia será adulto. Neste momento, sua vida escolar deve ser a extensão de seu lar, a reprodução da família. Ao citar o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, Marinis (2015, p. 33) afirma que “a educação e os cuidados que a criança recebe em seus primeiros anos afetam seu desenvolvimento por toda a vida”.

Assim, o jardim de infância Waldorf busca criar um ambiente harmônico para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, sendo que essas têm direito de viver experiências prazerosas nas instituições que estudam, pois, neste espaço, o “ser criança” e o brincar é vivenciado diariamente, proporcionando as vivências necessárias a esta idade, preparando para que a criança, quando completar sete anos, seja alfabetizada, cheia de fantasia e criatividade. Para um professor trabalhar com a perspectiva da Pedagogia Waldorf, é necessária uma profunda reflexão atrelada a uma atitude de autoeducação e consciência de sua tarefa pedagógica.

Os tipos constitucionais das crianças³

A partir das conferências ministradas pela Dra. Michaela Glöckler, sobre três palestras proferidas por Rudolf Steiner em Stuttgart, podemos conhecer seis tipos constitucionais de crianças. Segundo os autores temos a criança de cabeça grande e a de cabeça pequena; a criança cósmica e a terrena; a criança rica em fantasia e a pobre em fantasia. A partir dos tipos constitucionais de crianças podemos nos colocar diante de uma escola e notar as características que identificam essas crianças.

No ciclo de palestras citado, Steiner (2007) afirma que existem crianças nas quais o sistema neurossensorial e o metabólico estão desequilibrados desde o início. Nesse sentido, o autor observa as crianças e as descreve conforme sua natureza trimembrada. Glöckler (2007) ressalta que a descrição feita por Rudolf Steiner quanto a natureza das crianças não é uma análise dos defeitos, mas uma descrição dos dons, das características e das relações no interior do ser da própria criança.

Steiner (2007) observou que algumas crianças têm o talento para lidar com a terra e seu ambiente, têm uma orientação bem prática, mas não são calmas e pensadoras o suficiente, portanto, não conseguem usar seus talentos de forma proveitosa. O autor acrescenta que isso acontece porque o corpo astral e o Eu da criança não querem tomar posse do sistema neurossensorial. Por esta razão, tais crianças têm tendência a sonharem acordadas, pois estão afastadas das atividades terrenas ao seu redor, ao invés de estarem alertas por meio dos órgãos de sentidos. A partir disso os autores nos fazem entender os tipos constitucionais de crianças.

³ Este tópico foi desenvolvido com base na obra *Tipos Constitucionais de Crianças* de Michaela Glöckler, mas é importante ressaltar que em três capítulos da obra a autora apresenta palestras ministradas por Steiner, outros três capítulos ela comenta essas palestras em uma conferência. Assim iremos referenciar esse tópico de acordo com a palestra ou conferência proferida por cada um, sendo atribuído Steiner (2007) e Glöckler (2007).

a) Dois tipos constitucionais de criança: cabeça grande e cabeça pequena

No caso de uma criança na qual a cabeça é muito desenvolvida em comparação com o tronco e os membros, esta é uma indicação de que o sistema neurossensorial não está harmoniosamente integrado aos outros membros. Essa característica é observada por Steiner (2007), que a denomina criança cabeça grande.

O autor afirma que essas possuem pouca capacidade para a atividade sintetizante na representação mental e na representação construtiva. Ele ressalta que essa criança não consegue formar imagem das coisas e aponta que o sistema metabólico-motor não está em ordem. Na intenção de nos fazer compreender esse tipo constitucional de criança Glöckler, (2007, p. 9) nos conduz a um caminho de imaginação:

Pensem em uma criança que nitidamente carece desta representação mental, isto também pode ser um sinal de que a criança desvia demais seu corpo astral e seu Eu da organização neurossensorial, então faz-se necessário cuidar que, de alguma maneira, a criança tenha sua cabeça esfriada, por exemplo, que a criança receba um banho frio pela manhã.

Para que compreendamos melhor essas peculiaridades, a autora diz para que imaginemos uma criança que anda de forma um tanto inconsciente, movendo sonhadora, perdida em pensamentos, seja em casa ou na escola. Segundo a autora essa criança não parece estar muito presente nos acontecimentos. Quando chegamos à escola, normalmente à encontramos em sua carteira, ou talvez perto da janela. Glöckler, (2007, p. 23) ressalta que essa criança tem dificuldade em se concentrar:

[...] tende a ouvir e aprender os conteúdos de maneira superficial. Não consegue manter claramente aquilo com que se depara em seus pensamentos. Por outro lado, está cheia de imagens e sonhos, tem uma vida interior rica e é dotada de uma certa alegria. Quanto ao comportamento ela é predominante sanguínea/fleumática.

A criança cabeça grande prefere sonhar e deixar as coisas passarem adiante dela. A autora reafirma que a criança cabeça grande não é artística e lhe falta elemento representativo mental sintético, construtivo. Ela não sente calorosamente o que lhe quer trazer, pois o corpo astral não está intervindo corretamente no organismo metabólico-motor e aí devemos tentar aquecê-la, de modo a cuidar dessa criança para que ela tenha os órgãos abdominais aquecidos corretamente, na hora adequada.

Na intenção de aquecê-la Glöckler, (2007, p. 10) recomenda aos pais a “fazerem uma compressa abdominal quente na criança ao deitar, duas a três vezes por semana, para que esta a mantenha quente à noite”. A autora aponta que precisamos sentir a diferença entre o frio e o calor, pois estar com uma “cabeça fresca” nos ajuda a chegar a uma visão clara e racional das coisas. Por isso Steiner (2007) recomenda criar sensações de frio, especialmente na área da cabeça, para ajudar estas crianças de “cabeça grande”. Para algumas, esfregar a cabeça com água fria pela manhã

é suficiente; outras precisam ser esfregadas até a cintura, pois é preciso despertar sensações de diferenciação entre calor e o frio, que gera consciência e presença de si.

Ao esfregar a crianças suavemente com água fria pela manhã, estamos incentivando sua entrada no mundo dos sentidos. A intenção é que ela vivencie a diferença do frio, da dureza e da claridade. Dessa forma, a vida de pensamentos da criança se conecta às funções dos órgãos de sentido. O desequilíbrio entre os sistemas se dá porque o Eu e o corpo astral da criança só querem se relacionar com os instrumentos corporais do sistema nervoso sob forma de tentativas.

Steiner (2007) recomenda dar suporte ao processo de acordar para o mundo dos sentidos por meio do metabolismo. O autor nos chama a atenção para uma lei de efeitos opostos: se a cabeça da criança foi esfregada com água fria e ela se torna mais consciente, então no seu metabolismo a quebra e o processamento dos alimentos serão adequadamente realizados. Se por outro lado, o organismo foi estimulado a separar as substâncias e a levá-las para a vida do corpo, então a capacidade para sintetizar e relacionar no pensamento será simultaneamente fortalecida. O autor aponta que devemos despertar na criança cabeça grande o sentimento e a sensação de tornar as coisas claras para ela mesma, na intenção de “trazê-la para a Terra”.

No que diz respeito a criança de cabeça pequena Steiner (2007) afirma que está relacionada com o “chocar”, ou seja, ficar pensando. Enquanto a de “cabeça grande” é mais fugaz. O autor ressalta que a criança de cabeça pequena está sempre tensa, tendo que se defender contra as forças e dinâmicas particulares das substâncias que ingere. Glöckler (2007, p. 26) afirma que estas crianças são dirigidas, até certo ponto, pelo processo nutricional e digestivo:

Elas frequentemente comem de maneira voraz, apressada e irregular, dependendo do que tem à sua frente. Seus movimentos intestinais também costumam ser irregulares. o comportamento da criança também tem algo impulsivo, se a criança está sujeita ao calor gerada, pela atividade metabólica. Elas podem se tornar excitadas, mal-humoradas, coléricas, impelidas pelos efeitos posteriores das substâncias. Quando essas forças se desgastaram, a criança pode ficar pensativa, pálida e exausta, num canto, tomada pela melancolia e substâncias. Se a capacidade da criança para sintetizar, para ser construtiva na sua imaginação é muito limitada, se não consegue tornar as coisas claras para si mesma em imagens, se ela é um tanto primitiva e mal formada na arte, como é comum com as crianças hoje em dia este é um sintoma de que o sistema metabólico-motor não está em ordem.

Neste caso, o corpo astral não está querendo se apossar adequadamente do sistema metabólico-motor e isso requer ajuda. A autora afirma que podemos ajudar a criança a lidar com as tendências próprias do metabolismo por meio do calor, na forma de uma bolsa de água quente na barriga após o almoço ou a noite antes de dormir. Assim, Glöckler (2007, p. 27) aponta que:

O calor relaxa o sistema nervoso autônomos e estimula os nervos digestivos de maneira harmoniosa. Isto por tanto estimula, relaxa a tensão e promove a digestão. A aplicação do calor é terapia externa de verão, que apoia a transformação da matéria em substância humana. Do ponto de vista da dieta, estas crianças também podem ser ajuda pelo uso de uma substância chave - o açúcar - para estimular o metabolismo.

Percebemos que o metabolismo precisa do calor, porém não é suficiente aplicar calor sobre o estomago das crianças. A autora afirma que é preciso que os pais tenham tempo de sentar um pouco com seus filhos, criar uma atmosfera acolhedora, de calor interior, contar uma história bonita, de tal forma que este pequeno aglomerado de energia possa realmente relaxar e sua imaginação seja estimulada por imagens vivas e ideias pessoais.

b) Dois tipos constitucionais de criança: terrena e cósmica

Antes da criança nascer, nós a imaginamos como um ser puro espírito, cósmico, em algum lugar distante, mas quando nasce e começa a chorar, comer, molhar suas fraldas, nós o experimentamos bastante na terra física. Glöckler (2007, p. 50) afirma que o ser humano está relacionado com a terra como um todo. É por isso que o seu ser pode manifestar relação com o céu, com o mundo espiritual. Nesse contexto, temos as crianças cósmicas e as terrenas.

Independentemente de seu temperamento, as crianças terrenas têm uma leve tendência melancólica em sua natureza, uma certa predisposição para estarem irritadiças. Glöckler (2007) afirma que melancólica é o resultado do fato que este talento para lidar com o terrestre também significa estar sobrecarregado pela terra. A recomendação aqui quanto à terapia é que as crianças com suas necessidades sejam atendidas no ponto em que estão, pois, as crianças terrenas têm um dom especial para o movimento, portanto é fácil encontrá-las. O movimento interior é a música, o canto; o movimento exterior é corporal. Então a música e a eurritmia são os elementos chave na terapia para as crianças terrenas.

Glöckler (2007) ressalta que estas crianças têm que aprender a estarem envolvidas com seus sentimentos no que estão fazendo e só podem fazer isso se o próprio professor sentir uma forte indeterminação com a tarefa em si. A autora aponta que a criança aprende a desenvolver o sentimento para o talento particular que lhe foi dado pela sua própria natureza. A criança aprende a reconhecer seus talentos cada vez mais e assim a lidar com eles. Os sentimentos devem ser despertados para a música e o movimento, para os elementos da beleza, da luz e da escuridão, da tensão e do relaxamento. Desse modo, a criança se torna consciente de quais são seus interesses e habilidades. E estes sentimentos ajudam a despertar os pensamentos adormecidos, de tal forma que o céu também possa começar a falar para esta criança.

No caso da criança cósmica, que traz consigo uma certa mobilidade em seu pensar, Steiner (2007) chama nossa atenção para toda a matéria que exige observação e reflexão. História, geografia, história natural, literatura, poesia. Aqui também o professor é desafiado a ir ao encontro das necessidades da criança no ponto em que ela está.

Tanto a criança cósmica como a terrena precisam do tratamento artístico dos saberes das matérias, pois a arte está sempre ligada aos sentimentos e à experiência. O professor precisa fazer isso de tal forma que a simpatia, a relação com o sentimento e a realidade, e o interesse pelo mundo seja gerado. Glöckler (2007) afirma que tal ensino traz a criança cósmica para a terra, por que ela também sente e percebe por meio do retrato do professor, o que ele vivencia no pensamento.

O interesse pelo mundo e pelo seu ambiente é acordado e seu próprio ser, capaz de encontrar a relação o com o sistema metabólico e com os membros.

A autora assevera que ao desenvolver o sentimento pelo mundo, o professor trabalha sobre seus gestos, sua expressão, sua entonação por que ele sabe que para as crianças terrenas cada timbre, cada modulação da voz significa um sentimento, então ele as estará educando na esfera meio ambiente que intermedeia entre céu e terra, entre pensamento o e ação - a esfera dos sentimentos. Incorpora os sentimentos dentro do que está sendo observado, ele puxa a criança cósmica para o âmbito do sentimento pelo mundo.

As atrações do mundo exterior tornam as crianças mais terrenas do que normalmente seriam. Se compreendemos os três aspectos; primeiro ao nível do pensamento, qual o significado da forma e como ela é feita; segundo ao nível do sentimento, o que ele expressa e se eu realmente vivo com isto em meus sentimentos; e terceiro em relação ao seu caráter, então por meio deste esforço trimembrado, estamos educando nossa natureza, de forma que nosso Eu esteja verdadeiramente presente nela.

Glöckler (2007) ressalta que muitas pessoas perguntam se a característica terrena não está sempre associada a criança de cabeça pequena e a aspecto cósmico, a criança de cabeça grande. Isto não é assim, existem tanto crianças de cabeça grande como de cabeça pequena com o aspecto terreno ou cósmico. A autora explica que o fato de ter cabeça grande ou pequena é a expressão da condição física e da interação entre o sistema neurossensorial e o metabólico-motor, o tratamento busca dar suporte as funções físicas, tal como nutrição e percepção sensorial. No caso da criança terrena ou cósmica, as coisas são diferentes, pois aqui o ser da criança é observado âmbito etérico.

c) Dois tipos constitucionais de criança: pobre e rica em fantasia

Em conhecimento do homem e forma do ensino, Steiner (2007) segue sua caracterização da criança cósmica e terrena, com a descrição das crianças pobres e ricas de fantasia. As crianças pobres de fantasia são aquelas que têm dificuldade de chamar imagens e ideias à consciência, enquanto as crianças ricas de fantasia têm o problema de não serem capazes de deixa desaparecer um conteúdo que penetrou a consciência. Glöckler (2007) assevera que a “riqueza de fantasia” deve ser compreendida em um sentido mais amplo, como o conteúdo de pensamento da consciência, tanto o quanto lembrar como a memória.

Em seu livro *A Ciência Oculta*, Steiner (2006) chama nossa atenção para o fato de que o “Eu” humano vive entre lembrar e esquecer, assim como o corpo astral vive entre dormir e acordar - no iluminar e no desvanecer da consciência. Há pessoas que são atormentadas pelo fato de não poderem esquecer e outras que sofrem por que não podem se lembrar. A autoconsciência em grande parte depende de podermos lidar conscientemente com as experiências e lembranças, de tal forma que nem elas no invadem, nem sejam inacessíveis.

Nesse sentido Glöckler (2007) ressalta que a saúde emocional para o resto da vida da criança depende de ela conseguir criar a base para uma experiência saudável do “Eu” e da autoconsciência. Saber que as forças comuns do pensar humano são as forças formativas e de crescimento refinadas

é da maior importância. Algo espiritual se revela na formação e no crescimento do organismo humano, pois o elemento espiritual aparece ao longo da vida como a forma espiritual de pensar. É assim que Steiner (2006) descreve a origem do pensamento, é essa descrição que precisamos entender e manter como pano de fundo quando nos aproximamos do tratamento da criança pobres e ricas de fantasia.

Glöckler (2007) ressalta que a criança rica em fantasia é aquela que não consegue abandonar ideias ou imagens. Ela está em uma situação em que foram liberadas mais forças de crescimento do que o “Eu” pode livremente elaborar. Essa criança tem a tendência em ter pensamentos compulsivos, é incapaz de esquecer e deixar passarem as ideias e imagens. Nesse sentido, Glöckler (2007, p. 77) afirma que “quando nós adultos também temos muitos problemas na cabeça e não sabemos como lidar com eles, ou como chegar a ideias novas, começamos a correr, a nos mover, na esperança que através do movimento e do ar fresco, algo também começará a se mover na nossa cabeça”.

A autora aponta que no caso da criança pobre em fantasia, o professor deveria concentrar todo o seu amor e atenção em ajudar a criança a fazer uso dos seus sentidos, pois com a atividade dos sentidos sua vida de pensamento pode ser firmada em ideias e imagens que podem ser lembradas. Fazer a criança observar enquanto alguém pinta, ou observar cuidadosamente ou escutar atentamente. Quanto às crianças pobres de fantasia, que têm dificuldade em levar as ideias e imagens a consciência, podem ser ajudadas através da eurytmia.

No caso da criança cósmica e da terrena, não estamos lidando com um aspecto de forma, mas com o processo por meio do qual essa forma se originou. Com a criança rica ou pobre em fantasia, nossa atenção está focalizada sobre o conteúdo da consciência - como o “Eu” lida com aquilo que o corpo astral leva a consciência, o que vive no sono e no despertar e o que está presente no “Eu” como lembrança e esquecimento. Repetidas vezes Steiner (2007, p. 81) chama a atenção dos professores sobre a tarefa de ensinar a respirar adequadamente:

Aprender a respirar adequadamente significa, do ponto de vista da compreensão antroposófica do ser humano, aprender a viver em nosso organismo trimembrado. [...] A necessidade de lidar com o tratamento destes tipos opostos de criança pode ajudar o professor a chegar a ideias de como “ensinar a respirar adequadamente” em suas aulas.

Com base nos autores entendemos que a terapia se concentra em primeiro lugar na vida de sentimentos, por que os sentimentos podem mediar entre os corpos astral e etéricos. A atividade do corpo etérico é estimulada pelos sentimentos. Devemos primeiro nos aproximarmos da criança com cada um destes conceitos básicos e vermos como eles nos ajudam a esclarecer nossas observações. Desse modo, os conceitos sobre os tipos constitucionais das crianças seguem descritos no “Quadro 3”⁴ deste estudo.

⁴ Ver página 92, sobre as unidades de sentidos e significados quanto os tipos constitucionais.

3

O BRINCAR E O IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS DURANTE A INFÂNCIA

O brincar da criança é a manifestação mais profunda do impulso que conduz ao fazer, sendo que neste fazer o homem tem a sua verdadeira essência humana. Não seria possível imaginar uma criança que não desejasse ser ativa, como o é quando brinca, pois o brincar representa a liberação de uma atividade que deseja se libertar do cerne do ser humano.

Rudolf Steiner

Como forma de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmas, as crianças constroem suas vivências por meio de um jogo simbólico¹. Munarim (2007) afirma que por meio de gestos e ações, elas pesam, criam e cocriam o que acontece à sua volta, desenvolvem regras e estruturas de relacionamento, vivenciam a experiência do viver com sentido de presente, passado e futuro.

Ao refletir sobre a importância da brincadeira e do brinquedo na vida das crianças, somos remetidos a pensar na forma como elas têm se constituído a partir das transformações da sociedade contemporânea. É importante considerar que vivemos em uma sociedade avançada tecnologicamente, movida por mudanças nos meios sociais, educacionais, econômicos, culturais, ambientais e políticos. Considerando essas mudanças ocorridas a partir dos avanços tecnológicos, houve uma alteração no comportamento e influência no desenvolvimento das pessoas. Na infância, por exemplo, houve uma modernização dos livros, contos, histórias, programas infantis e até mesmo dos brinquedos e brincadeiras.

De acordo com Pacheco (2009), essas mudanças trouxeram uma nova identidade para a infância, sendo que as crianças possuem quase que, na sua totalidade, brinquedos digitais que se movem sozinhos e até conversam com elas. Assim, a modernidade trocou os amiguinhos de rua e vizinhos de porta pelos carrinhos de controle remoto e pelas bonecas que fazem xixi e chamam “mamãe”.

Nesse sentido, buscamos compreender o brincar e o imaginário das crianças durante a infância e se estas se apropriam ou não dos meios eletrônicos e/ou são influenciadas pela mídia (conteúdo midiático), especificamente em se tratando de estudantes de escola Waldorf, que não incentivam o uso da tecnologia e da mídia. O estudo apresentado neste tópico busca discutir as formas de brincar durante a infância e sua relação com o imaginário. O texto discorre, inicialmente, sobre as concepções de infância e criança.

¹ Barboza e Volpini (2015) apontam que o jogo simbólico também é conhecido como brincadeira do faz-de-conta. É uma atividade lúdica importante para as crianças desenvolverem sua autonomia, é através da interação com as pessoas e objetos do seu meio que elas têm oportunidades de expressar suas aprendizagens, porque não estarão apenas brincando, mas sim desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos.

Concepções de infância e criança

Ao discutir as concepções de infância e de criança, iniciamos com as contribuições de Sarmiento (2004) e Ariès (1981). Para esses autores, a forma de entender a infância é como um processo social construído historicamente, pois as crianças são atores sociais que sofrem e provocam mudanças no contexto em que vivem. Com base nesses autores, podemos afirmar que dentro da dimensão biológica as crianças sempre existiram, mas até o século XIII eram vistas como “adultos em miniatura” que não vivenciavam uma infância, ou seja, se diferenciavam dos adultos apenas nos aspectos fisiológicos.

Sarmiento (2004) afirma que a infância deve ser compreendida como uma categoria social, na qual a criança é considerada um sujeito concreto, que integra um determinado grupo cultural, uma classe social e vive em um determinado tempo histórico. O autor vê a infância como uma forma específica de se pensar sobre as crianças e de possibilitar as suas experiências de vida. A partir disso, compreendemos que crianças sempre existiram, mas a infância nem sempre existiu.

Nesse sentido, Sarmiento (2004, p. 11) afirma que “a infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção, de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”. Dessa forma, o autor torna esse conceito mais explícito e nos ajuda a compreendê-lo como algo produzido na sociedade.

Compreendemos a infância como um período em que o ser humano se desenvolve integralmente - nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais. Segundo a DCNEI (2009, p. 12), a criança é considerada um ser histórico e de direitos, “que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Dessa forma, a criança participa da construção histórica de sua identidade social e pessoal.

Na visão de Piaget (1975), as crianças são as construtoras ativas do seu conhecimento, elas criam e testam suas teorias sobre o mundo. Segundo o autor, os processos equilibradores da assimilação e da acomodação são responsáveis por todas as mudanças associadas ao desenvolvimento cognitivo. Na sua concepção, é mais provável que o desequilíbrio ocorra durante os períodos de transição entre estágios. Para ele, as crianças só podiam aprender aquilo para qual estavam preparadas a assimilar.

É importante compreender o contexto do surgimento do sentimento de infância e as concepções de criança e família desde a Idade Média aos dias atuais. Para isso, nos apoiamos na *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès (1981). Nesta obra, o autor desenvolve um estudo sobre como a criança era vista e como as infâncias eram vividas em diversos tempos da história. Ele afirma que ao iniciar os estudos sobre infância, enfrentou um grande desafio, pois

eram quase inexistentes registros ou documentos escritos sobre como era a vida das crianças e das famílias, e a forma como a sociedade as via. Por esse motivo, ele buscou por igrejas, testamentos, diários, pinturas e túmulos.

A partir de suas pesquisas, o autor aponta que a infância nem sempre foi tratada como é hoje. De acordo com ele, não havia o sentimento da infância, que distingue a criança do adulto, ou seja, que corresponde à consciência da particularidade infantil. Por isso, Ariès (1981, p. 275) ressalta que:

Na Idade Média, no início da Idade Moderna, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade.

Assim, percebemos que as crianças entravam na sociedade dos adultos e não eram diferenciadas dos mesmos, eram vestidas de acordo com sua classe social e conforme os adultos. Além das vestimentas idênticas, elas participavam, inclusive, das mesmas brincadeiras. Nesse contexto, não havia um estilo de vida infantil, que incluísse roupas, músicas e literatura para crianças, pois a sociedade não as percebia como sujeitos com suas próprias características.

As pesquisas de Ariès (1981) apontam que esse sentimento surgiu no mundo ocidental entre os séculos XVI e XVII. De acordo com o autor, o sentimento de infância nasce na Idade Moderna, antes disso a sociedade não tinha consciência da particularidade infantil, ou seja, as crianças eram diferenciadas por possuir menor estatura e menos força física, por esse motivo eram vistas como adultos em miniatura. Na concepção de Ariès (1981, p. 156), “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto”.

Ter consciência dessa particularidade significa entender a criança com um ser diferente dos adultos, não apenas na estatura ou força física, mas como alguém que está vivenciando uma etapa da vida que compreende o mundo de um modo diferente e que necessita de uma atenção diferenciada.

Vale ressaltar que as transformações ocorridas, marcadas por fatos históricos, como o Iluminismo, Renascimento e a Revolução Industrial, foram fundamentais para as transformações nos modos de vida e na forma de se conceber a criança. Por meio das influências dessas transformações, surge o sentimento de infância e a partir disso se inicia uma separação entre coisas de criança e de adulto. De modo que as vestimentas, as atitudes e os espaços sociais passam a ser diferenciados.

Coube a Rousseau, no século XVIII, atentar para a necessidade de que a educação da criança pudesse transcender essa perspectiva adultocêntrica. Esclarecendo que o desenvolvimento infantil obedece a etapas que possuem características diferenciadas e que os objetivos educacionais deveriam procurar adequar-se a tais particularidades, Rousseau defendeu o reconhecimento da criança enquanto um ser social, psíquico, emocional, cognitivamente distinto do adulto - tendência impulsionada pelo estabelecimento da psicologia infantil, no século XIX, e pelos estudos de Piaget.

A partir deste momento surgiram os primeiros traços da visão romântica da criança, como um ser natural, puro e inocente. Mas foi com a expansão da indústria capitalista que as definições de infância se consolidaram, o que fica evidente com a emancipação dos brinquedos, processo em que estes se tornaram objetos voltados às crianças. Em consequência disto surgiu a profissão do vendedor de brinquedos.

Nesse sentido, Munarim (2007) aponta que a caracterização da infância se dá a partir da produção de dois tipos de discursos. Os discursos produzidos por adultos para eles mesmos e os produzidos por adultos para as próprias crianças, materializados na forma de literatura, programas infantis e outras mídias. Para a autora, tais discursos muitas vezes não passam de representações, até mesmo contraditórias sobre o que é infância, deixando à parte a realidade de vida dessas crianças.

Quanto a isso, a autora afirma que buscamos definir o que é ser criança de acordo com nossas próprias vivências, o que causa uma distância do modo de vida atual que elas possuem, pois agimos como se não soubéssemos o que é ser criança. Desse modo, as lembranças de um tempo passado já não se parecem com a sociedade de hoje. Há uma nova perspectiva de ver e pensar a infância, principalmente o brincar, as brincadeiras e, até mesmo, os brinquedos, que compõem o imaginário dessas crianças. E é em busca da compreensão desse brincar que pesquisamos a forma como ele se constitui na Pedagogia Waldorf.

Constituição do brincar

Assim como nós, existem muitos adultos que se lembram dos tempos de criança. No entanto, Munarim (2007) ressalta que por muitas vezes a infância tem sido pensada como algo distante e inacessível, exceto pela memória e recordações, por meio das quais alimentamos a ideia dessa fase como uma época misteriosa, mágica e pura.

É com saudades e lembranças desse tempo que iniciamos as reflexões deste tópico, mas antes de falar sobre a constituição do brincar das crianças é preciso compreender o sentido desse brincar, pois brincando as crianças conseguem se expressar, ocupando seu tempo livre, com criatividade, espontaneidade, originalidade e, sobretudo, liberdade. Nesta atividade se unem a imaginação, a fantasia e a realidade, dando margem a novas interpretações nas ações das crianças. E por meio dessas brincadeiras se constitui uma situação imaginária, marcada pela regra e pelo faz-de-conta.

Dallabona e Mendes (2004) apontam o brincar a partir do enfoque filosófico, sociológico, psicológico, criativo e pedagógico, sendo que a brincadeira se refere à ação de brincar, o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras, o brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar e a atividade lúdica envolve os conceitos anteriores. No enfoque filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. No sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. No psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação

de seu comportamento. No enfoque criativo, o brincar e a criatividade estão centrados na busca do “Eu”. E no pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia para a criança aprender.

A partir disso, podemos perceber que o brincar está presente na vida do ser humano e, principalmente, na vida das crianças, que necessitam de brincar, jogar, criar e inventar, para manter o equilíbrio com o mundo. Estas atividades lúdicas tornam mais significativas à medida que se desenvolvem, inventando, reinventando e construindo.

Nesse contexto, Vygotsky (1984) ressalta que é brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, motor, visual, tátil, auditivo e seu modo de aprender. E é por meio da brincadeira que a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. E por meio das atividades lúdicas que a criança reproduz, por meio da imaginação e do faz-de-conta, situações vividas em seu cotidiano.

Barros, Gomes e Rodrigues (2015) afirmam que a brincadeira é a ação de brincar, uma atividade espontânea, composta de regras flexíveis, que carrega a função de entreter. De acordo com os autores o primeiro brinquedo da criança é o próprio corpo, que ela começa a explorar já nos primeiros meses de vida. Depois, chegam os objetos que produzem estimulações visuais e auditivas. A partir de então o brinquedo, pela função, imagem e representação dos objetos, instala sua presença na vida da criança, do adolescente e até mesmo do adulto.

Almeida (1990), por sua vez, assevera que o mundo do brinquedo é composto de imaginação, imitação e representação, fazendo parte de uma vontade de crescer e de se desenvolver. Desse modo, as crianças podem inventar as mais diversas situações, criar, recriar e experimentar momentos presentes em seus cotidianos físicos ou imaginários, apropriando-se dos códigos sociais dos contextos em que vivem, experimentando e desafiando seus medos ou incertezas sobre a vida. Nesse sentido também, Munarim (2007, p. 53) afirma que:

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaboram regras de organização e convivência.

É por meio das imagens, símbolos e cultura em que está inserida, que a criança vai buscar elementos para criar suas representações imaginárias. Segundo Munarim (2007), o brincar é uma aprendizagem que se baseia na imaginação e que ao mesmo tempo se constitui como uma instância enriquecedora do imaginário. De acordo com a autora, a criança tem o potencial imaginativo e é durante a brincadeira que ela vai aprender a brincar. Munarim (2007) ressalta que a liberdade para brincar ajuda na formação da identidade, na capacidade de autonomia, na memória e principalmente na evolução da imaginação, que é um dos elementos fundamentais para a aprendizagem de conhecimentos e das relações pessoais.

É durante uma brincadeira e por meio dela, que as crianças aprendem novos conceitos e se preparam para o mundo. Estas atividades são responsáveis por estimular a coordenação motora e diversos outros aspectos importantes ao desenvolvimento da criança durante a infância, pois há diversas formas de brincar que contribuem para esse desenvolvimento.

Ao discutir infância, brinquedos, brincadeiras e jogos, Oliveira (2014) buscou compreender essas concepções a partir de diversos autores. Em Jean Château (1987), a autora discute a que atividade lúdica proporciona um encantamento em crianças. Em Walter Benjamin (1984), aponta que a brincadeira determina o conteúdo imaginário. Em Gilles Brougère (1995), a autora afirma que a brincadeira é uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos. Em Roger Caillois (1990) assevera que a brincadeira é uma atividade fictícia. Em Johan Huizinga (2012), que a brincadeira é uma atividade voluntária, sujeita a ordens deixa de ser jogo. Em Vygotsky (1999), a autora afirma que a brincadeira impulsiona desenvolvimento.

Benjamin (1984, p. 69) afirma que o conteúdo de um brinquedo não determina a brincadeira da criança, mas o ato de brincar revela o conteúdo do brinquedo, pois “ao puxar alguma coisa, torna-se cavalo; ao brincar com areia, torna-se padeiro; ao esconder-se, torna-se ladrão ou guarda”. Para uma criança, quanto mais atraente ou sofisticado for o brinquedo, mais distante estará de um valor como instrumento de brincar. Quanto mais aperfeiçoado à semelhança do real, tanto mais se desvia da brincadeira livre e viva. Segundo o autor, nada é mais adequado à criança do que associar a suas brincadeiras pedras, bolinhas, papéis e madeira.

Nesse contexto, Château (1987, p. 14) destaca que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.” Com base no autor é possível compreender que o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. É por meio da relação com o brinquedo, que a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações, o entendimento do mundo.

Gusso e Schuartz (2005) afirmam que por meio das brincadeiras, a criança fantasia, imita os adultos e adquire experiências. O crescimento infantil é acompanhado pelos jogos simbólicos e pelas brincadeiras, que ela mesma inventa para construir conceitos e entender o mundo ao seu redor. Assim, o jogar e o brincar podem ser usados como ferramentas para o ensinar e o aprender. Se o professor aliar o lúdico aos conteúdos que deseja ensinar, irá despertar na criança o gosto em aprender coisas novas e significativas para sua formação. De acordo com Gusso e Schuartz (2005, p. 244) é necessário considerar o brincar em duas situações:

O lúdico no ensino e o lúdico centrado no desenvolvimento cognitivo e social. Na primeira situação, é importante destacar que nem todo jogo é lúdico. Para ser lúdico não pode haver pressão nem obrigação e é preciso ser realizado com prazer. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de criar, organizar e administrar seus brinquedos e jogos. A sugestão é que use: contos, cantigas, poesias e brincadeiras e que por meio desses recursos, seja possível criar situações favoráveis ao desenvolvimento integral da criança, trabalhando os aspectos cognitivos, físicos, sociais e afetivos.

As autoras apontam que algumas brincadeiras ajudam na aprendizagem infantil e estimulam o desenvolvimento integral da criança, como: fazer roupas de boneca, jogo de boliche, jogo da velha, bolinha de gude, dominó, recortes, bordados, pinturas, modelagem, papel, revistas, colagens, desenhos, cruzadinhas, malabarismos, danças, competições, LEGO², bambolê, blocos lógicos, futebol de botão, oficina de sucatas, peteca, dobraduras, pega varetas, bingo, maquetes, leituras diversificadas, dramatização, fantoches, músicas, entre outras.

Caroline Von Heydebrand (1991) nos chama atenção para observarmos uma criança brincando, pois o brincar é o movimento e a manifestação de uma força, que faz com que a dinâmica criadora contida no corpo se projete para fora. Segundo a autora, os primeiros jogos das crianças são ligados ao corpo e as atividades do organismo, como por exemplo, a circulação rítmica do sangue.

Em seus jogos e brincadeiras, as crianças passam a imitar os movimentos e as ocupações dos adultos. De acordo com a autora, essa imitação é artística e cheia de fantasia. Desse modo, elas podem brincar com qualquer objeto, especialmente com os que a natureza lhes oferece: flores, folhas, casca de árvores, madeiras, musgos, raízes, etc., tudo se relaciona a sua sensibilidade e faz parte da fantasia. As forças plasmadoras que atuam na natureza se unem as forças que modelam as crianças. Assim, Heydebrand (1991, p. 61) afirma que:

O brinquedo pode ser tanto o amigo quanto o inimigo mortal do desenvolvimento corporal e psíquico da criança. É o amigo das forças plasmadoras quando simples, primitivo e não muito sofisticado, oferecendo, portanto, a criança toda a possibilidade de uma atividade própria, quando ela o completa ou modifica em sua fantasia. As crianças devem ter a oportunidade de desenvolver as forças plasmadoras que se emancipam do corpo e ora atuam na fantasia, se não estas se represam, refluem no organismo e a atormentam.

Rudolf Steiner não hesitou em chamar o represamento de forças da fantasia e de “surra” interior, que para a criança é tão dolorosa e, quanto ao seu futuro, muito mais prejudicial do que a surra física, cujos efeitos são bastante nocivos. Qualquer monte de areia, qualquer pedaço de massa com qual o menino possa modelar casas, pontes, portões, torres, túneis, com a possibilidade de destruí-los quando quiser, é mil vezes melhor do que o brinquedo de construção mecânica, com seus cubinhos rígidos e geometricamente exatos.

Percebemos que o brincar é importante para o desenvolvimento das crianças, de modo que o contato com a areia oferece entusiasmo durante as brincadeiras, o mesmo acontece quando pintam, usando as cores líquidas da aquarela, e por meio da terra e das cores, elas se sujam e por meio dessas vivências cultivam as forças plasmadoras³.

Segundo Heydebrand (1991), o entusiasmo do adulto ao brincar com a criança a ensina e estimula, para que ela aprenda a brincar sozinha. Assim, a autora salienta que enquanto adultos devemos ajudar o pequeno sanguíneo a ficar um pouco mais com o mesmo brinquedo; o fleumático a brincar com mais ânimo e vigor, acordando-o de vez em quando de seus sonhos; ao melancólico

² “LEGO” é a sigla para “*leg godt*”, na tradução para o português, significa “**brincar bem**”.

³ Característica da pessoa que deseja realizar alguma mudança. Na antroposofia está relacionada ao corpo etérico. São forças responsáveis pelas funções vitais e pela manutenção das formas orgânicas do corpo.

devemos aprender a tirá-lo de suas brincadeiras e fantasias solitárias, ajudando-o a participar dos jogos e brincadeiras com outras crianças; ao colérico devemos criar estratégias para que ele fique satisfeito.

Constituição do imaginário

Ao discutir a constituição do imaginário das crianças torna-se necessário compreendermos o conceito do mesmo. Para isso, utilizamos as contribuições de Laplantine e Trindade (2003) que afirmam que o imaginário é um caminho que nos permite vislumbrar as coisas que possam vir a tornar-se realidade. Com base nos autores podemos afirmar que o imaginário está relacionado a constituição de imagens por meio do subconsciente⁴. Para eles, as imagens são construções baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais. Dessa forma, Laplantine e Trindade (2003, p. 2) apontam que “imagens não são coisas concretas, mas são criadas como parte do ato de pensar. Assim, a imagem que temos de um objeto não é o próprio objeto, mas uma faceta do que nós sabemos sobre esse objeto externo”.

Os autores ressaltam que a ideia é uma representação mental de uma coisa concreta ou abstrata, é considerada o elemento consciente do universo simbólico e que as imagens e o imaginário são sinônimos do simbólico. Laplantine e Trindade (2003, p. 5) destacam que:

As imagens são formas que contêm sentidos afetivos universais ou arquetípicos, cujas explicações remetem a estruturas do inconsciente (Jung, Campbell), ou mesmo às estruturas biopsíquicas e sociais da espécie humana (Durand). Embora considerem que o nível consciente emerge do inconsciente, as especificidades históricas e socioculturais estão relegadas a um segundo plano da análise. Em consequência, as imagens e a sua dinâmica, o imaginário, são identificadas aos símbolos. Os símbolos dão o que falar, escreve Paul Ricoeur, à medida que neles existem os mesmos sentidos que os homens irão redescobrir. Sendo o inconsciente depositário dos significados, cabe aos homens a descoberta de sua revelação através das formas em que essas imagens se expressam e se manifestam. Toda imagem é, portanto, uma epifania, uma manifestação do sagrado. Consequentemente, toda e qualquer imagem, ao mesmo tempo produto e produtora do imaginário, passa a ter o caráter de sagrado, devido à sua universalidade e à sua emergência do inconsciente.

Nesse sentido, o imaginário se constitui do simbólico para existir e, por sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária. O imaginário seria, então, a solução fantasiosa das contradições reais. Consideramos que a imagem é formada a partir de um apoio real na percepção, mas que no imaginário o estímulo da percepção é transfigurado e deslocado, criando novas relações inexistentes no real. A representação imaginária está carregada de afetividade e de emoções criadoras e poéticas.

Pesavento (1995, p. 24) afirma que o imaginário é representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo

⁴ De acordo com Jung (2000), subconsciente é a dimensão inacessível da psique.

como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer. Neste sentido, Carlo Ginzburg (2001, p. 85) observou que:

Por um lado, a “representação” faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Mas a contraposição poderia ser facilmente invertida: no primeiro caso, a representação é presente, ainda que como sucedâneo; no segundo, ela acaba remetendo, por contraste, à realidade ausente que pretende representar.

Compreendemos que as representações elaboram imagens sobre o real, a partir dos aspectos simbólicos existentes em determinada sociedade ou grupo. Para construir o processo do imaginário é preciso mobilizar as imagens de homens, cidades e animais, libertar-se delas e modificá-las. Como processo criador, Laplantine e Trindade (2003) afirmam que o imaginário reconstrói ou transforma o real. A negação do real, na qual está contida a concepção de loucura e ilusão, não tem relação com o conceito de imaginário, pois encontram-se no mesmo, componentes que possibilitam aos homens a identificação e a percepção desse universo.

O imaginário faz parte do campo de representações e engloba toda interpretação mental de uma realidade exterior. De maneira que está ligado ao processo de abstração e à ideia de representação mental, que se configura em imagens que temos de uma coisa concreta ou abstrata. Na Pedagogia Waldorf, a imaginação é a essência da experiência estética. Bach Jr. e Marin (2012) definem essa experiência como a realização concreta da cultura humana, dos valores intrínsecos da humanidade quando a cisão entre razão e emoção ainda não tinha sido efetuada. Para os autores ela é concebida como catalisadora de vivências de unidade, pela abrangência do todo que ela possibilita. De maneira que o ser experimenta, na sua imitação, interpretação e criatividade, mantém-se íntegro nas dimensões humanas cognitivas e afetivas. Nesse contexto, Dufrenne (1972, p. 95 apud BACH JR.; MARIN, 2012, p. 19) afirma que:

Pois é preciso acrescentar, em seguida, que a imaginação, ao mesmo tempo que unifica, ilimita o objeto, dilata-lo até as dimensões de um mundo: ela não junta algo do imaginário ao real, mas amplia o real até o imaginário que é, ainda, o real e que acaba por unificá-lo em lugar de dispersá-lo. E a imaginação só consagra a unidade do objeto ao unificar o sujeito, ao fazê-lo inteiramente presente no objeto, ao elevar a sensibilidade ao sentimento.

Na percepção estética o ser incorpora a impressão sensorial, por meio da experiência da realidade de um objeto. Com base nos autores percebemos que a imaginação estimula a sensibilidade estética, de modo que a experiência consiste na atividade da imaginação, que insere os objetos em um horizonte interior que recebe as potencialidades do Eu para formar uma imagem.

Bach Jr. e Marin (2012) apontam que o estado poético é um estado de fantasia, de fluidez para o encontro das metáforas em imagens. Neste estado dinâmico, o fluxo existe se há liberdade para transitar entre as polaridades, de maneira que o estado de criação implica numa situação sem

estagnação em um dos polos, a liberdade é o jogo e a brincadeira um estado estético entre o eu e mundo.

Nesse contexto, a imaginação tem a capacidade de se vincular ao mundo, como também de distorcer a noção que se tem do mundo. Goethe (2005, p. 278) ressalta que “não se consegue escapar mais seguramente do mundo senão pela da arte e não se consegue unir-se mais seguramente ao mundo senão pela arte”.

Romanelli (2017) apresenta duas maneiras de representar o mundo: direta e indireta. Na primeira o objeto parece estar presente na mente, como na percepção ou na simples sensação, e na segunda, o objeto não poder se apresentar à sensibilidade do observador, sendo essa razão causada por um determinante físico ou temporal. A autora ressalta que a imaginação simbólica se refere a todo um sentido e não somente a um único objeto, de maneira que abrange o inconsciente, a metafísica, o sobrenatural e o supra real.

Durand (1988) afirma que há duas maneiras de representar o mundo, ora sendo uma cópia fiel da sensação, ora simplesmente assinalando o objeto. Segundo o autor é a diferença entre pensamento direto e pensamento indireto. No caso de uma representação direta, o próprio objeto parece estar presente na mente, como na percepção ou na simples sensação. Quando ocorre a representação indireta, isso se deve ao fato de, por alguma razão, o objeto não poder se apresentar à sensibilidade do observador, sendo essa razão causada por um determinante físico ou temporal. A imaginação simbólica, por sua vez, refere-se a todo um sentido e não a um único objeto. Ela abrangeria o não-sensível em todas as suas formas - inconsciente, metafísica, sobrenatural e supra-real. Segundo Durand (1988, p. 15-16):

Não podendo figurar a infigurável transcendência, a imagem simbólica é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato. O símbolo é, portanto, uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério. A metade visível do símbolo, o “significante”, sempre estará carregada do máximo de concretude e, como diz muito bem Paul Ricoeur, todo símbolo autêntico possui três dimensões concretas: ele é, ao mesmo tempo, “cósmico” (ou seja, retira toda a sua figuração do mundo visível que nos rodeia); “onírico” (enraíza-se nas lembranças, nos gestos que emergem em nossos sonhos e constituem, como bem mostrou Freud, a massa concreta de nossa biografia mais íntima); e, finalmente, “poético”, ou seja, o símbolo também apela para a linguagem, e a linguagem mais impetuosa, portanto, a mais concreta. Mas a outra metade do símbolo, essa parte indivisível e indizível que faz dele um mundo de representações indiretas, de signos alegóricos sempre inadequados, também constitui uma espécie de lógica à parte.

O símbolo é usado para economizar operações mentais na transmissão de ideias. Como definiu Bachelard (2001, p. 2-3), a imaginação tem como caráter psíquico fundamental sua primitividade, “sem confundir com a imaginação reprodutora, pronta, acabada, que é o vórtice da estratégia da indústria cultural em deixar o espectador num estado anímico insólito, prostrado diante de uma pseudo beleza”. Conforme a definição do autor, a imagem percebida por meio do

órgão sensorial da visão é uma imagem que apenas reproduz os dados que existem fora de nós, ou seja, a imagem pronta e percebida.

No entanto, existem imagens que são criadas no âmbito psíquico, quando o mesmo ativa sua capacidade de fantasia e temos imagens criadas pela imaginação do ser, ou seja, imagem criadora ou imagem imaginada. Quanto à capacidade de criar imagens imaginadas, Bachellard (2001, p. 3) aponta que, primeiramente, elas são arquétipos⁵, depois reproduções da realidade.

A imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar imagem imaginada. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa função do irreal que é psicologicamente tão útil como a função do real evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais.

No contexto da imaginação imaginada, a imagem é posta antes da percepção externa, o que pressupõe uma atividade criadora, produzida no homem ou na natureza, fortificando o sentimento estético. Em síntese, o imaginário está relacionado à constituição de imagens no subconsciente, sejam elas reais ou imaginadas.

Com base nos autores citados no decorrer deste capítulo, compreende-se que o imaginário é um caminho que nos permite vislumbrar as coisas que possam vir a se tornar realidade. Sendo o imaginário uma representação, que engloba toda interpretação mental de uma realidade exterior, ou seja, uma representação de imagens sobre o real, a partir dos aspectos simbólicos existentes em determinada sociedade. O imaginário é também uma representação de imagens imaginadas no âmbito psíquico, ou seja, criadas pela imaginação do ser.

O imaginário infantil e o uso da televisão, internet e jogos eletrônicos

Ao elaborar um estudo sobre o uso da televisão, internet e jogos eletrônicos é preciso contextualizar a existência desses meios, pois desde os primórdios o ser humano tem buscado por formas e meios que possibilitem o processo de comunicação. Essa busca se resume a formas de se comunicar por intermédio de algum meio, seja ele escrito, sonoro, audiovisual, multimídia ou hipermídia, pois com o desenvolvimento das tecnologias surgem diversos meios de se comunicar. Nesse contexto, o primeiro passo é compreender o que significa “meios”. Em latim, a palavra é *media*, o mesmo foi adotado nos Estados Unidos e adaptado ao português na forma que se pronuncia: mídia.

Segundo Davis *et al* (2002, p. 5), mídia designa “o conjunto dos meios de comunicação social utilizados atualmente como rádio, TV, telefone, jornais, revistas, cartazes, internet”. McLuhan

⁵ Conforme os estudos de Jung (2000), os arquétipos pertencem a nossa personalidade, suas raízes se encontram no inconsciente coletivo. Consiste no elo entre o consciente e inconsciente, sendo um conjunto de imagens primordiais em nosso imaginário, que dão sentido as histórias passadas durante as gerações, servindo para representar o conhecimento no inconsciente.

(2005) acredita que o meio é a mensagem, ele ressalta que ao transmitir a mensagem o meio age sobre o conteúdo, transformando-o. O autor afirma que os meios de comunicação são as extensões dos sentidos humanos. E ainda diz que, não importa a mensagem ou o conteúdo desta, mas sim o próprio meio.

Sobre esses meios, demos ênfase neste estudo à televisão, internet e jogos eletrônicos. No que diz respeito à televisão, Cannito (2009, p. 42) afirma que ela realiza um papel de janela:

Por meio dela se observa o mundo acontecer. Assim como cada janela pode mostrar um pedaço do mundo específico e diferente, também canais e programas são distintos e mostram narrativas ou jogos diversos. Assim como se pode fechar e abrir a janela, pode-se ligar e desligar a TV. Mas no momento em que se decide olhar por ela, o interesse é de apenas observar.

Nesse contexto, Laplantine e Trindade (2003) afirmam que, embora as sociedades ocidentais tenham privilegiado as imagens televisivas ou computadorizadas como forma de conhecimento e de comunicação social, elas não superaram as antigas narrativas orais, o teatro das ruas e os rituais culturais, que durante séculos, fizeram parte da composição do imaginário social. Ainda que esse imaginário não tenha sido derrotado, essas imagens, obtidas por meio eletrônicos, estão cada vez mais presentes nas fantasias, nos projetos, nas idealizações dos indivíduos e em outras expressões simbólicas que constroem as emoções em um novo contexto imaginativo.

Girardello (1998, p. 2) desenvolveu em sua tese⁶ uma pesquisa buscando compreender a relação entre imaginação e narrativa na atribuição de sentidos à cultura, feita pela criança. A pesquisa constatou que a televisão se fazia presente na casa de todas as crianças entrevistadas e elas garantiam que dividiam bem o tempo de brincar com o de assistir TV. De acordo com a autora, o que as crianças veem na televisão, as leva às mais diversas formas de brincar, trazendo para o seu mundo imaginário situações e personagens da mídia, agregando imagens televisivas a suas fantasias. Girardello (1998, p. 131) diz que “o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da TV usados como matéria-prima da vida de fantasias das crianças”. Neste processo de apropriação as crianças ressignificam os conteúdos, fazendo-os seus em suas brincadeiras.

Assim como Girardello (1998), Monica Fantin (2006) considera que a criança reelabora os códigos audiovisuais conforme seu relacionamento com o mundo, com a família, com os amigos e com tudo que a cerca. Desse modo, cada criança interpreta e dá sentidos aos conteúdos de formas diferentes, gerando muitos sentidos e significados. A pesquisa desenvolvida pela autora em sua tese⁷ deixou aparente a preferência das crianças por filmes relacionados às fantasias, contos de fadas e temas do gênero comédia, atribuídos à diversão. Fantin (2006) explica que a diferença entre o Brasil e a Itália está relacionada à forma de ver os filmes, pois no Brasil eles são assistidos, em

⁶ Tese defendida em 1998 pela Universidade de São Paulo, intitulada *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*.

⁷ Tese defendida em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*.

grande parte, pelas crianças sem a presença da família, já na Itália a prática de assistir está inserida na atividade familiar.

Por outro lado, Girardello (1998, p. 150) afirma que a criança utilizará as imagens e discursos da mídia, porém esse material será ressignificado por elas, “no passado a imaginação das crianças era estimulada por fatos e personagens dos contos narrados à beira do fogo, e mais tarde pelas histórias e ilustrações dos livros e hoje são os heróis da televisão e suas aventuras que servem de matéria-prima e estímulo para a fantasia”.

Buckingham (2007) explica que as crianças possuem um jeito próprio de ressignificar os discursos da mídia, utilizando como roteiros suas vivências em família, na escola, em sociedade e também nas suas relações com as próprias mídias. Além disso, quando as mídias apresentam nos discursos de suas produções alguns signos estabelecidos pela sociedade como moradia, trabalho, escola e família, ela leva os indivíduos a crerem nos fatos apresentados, dando maior proximidade entre a realidade da vida das pessoas e as narrativas da ficção.

Quanto à internet, Cannito (2009, p. 25) assevera que “é um meio preponderantemente de arquivo [e o] fluxo então pode acontecer até, por exemplo, o fim da rolagem do vídeo escolhido. Mas depois o fluxo para novamente e a interface exige um novo pedido do usuário”. Para além desses meios, Cairolí (2010, p. 344) ressalta que a todo momento surgem novas formas de interatividade, nesse caso os jogos eletrônicos:

Nota-se que uma criança jogando videogame possui pouco espaço para criar, já que os games já vêm com um roteiro pré-determinado, embora alguns mais do que outros. Mesmo que seja possível optar entre tarefas paralelas ou secundárias a missão de um jogo, estas já estão definidas previamente. Além disso, é possível permanecer horas frente à tela sem a presença do outro.

Os jogos eletrônicos não possuem a mesma dimensão simbólica das brincadeiras e brinquedos tradicionais. A autora afirma que jogar videogame, bem como outras brincadeiras que envolvem brinquedos eletrônicos podem empobrecer a experiência. Na internet também é comum que sejam jogados diferentes tipos de jogos. Cairolí (2010, p. 345) salienta que:

O cotidiano das crianças contemporâneas tornou-se diferente das crianças de alguns anos atrás que ainda não conviviam com a web. O ciberespaço é uma rede sem fronteiras determinadas, um espaço novo constituído pela interconexão de computadores do mundo inteiro. As crianças estão fazendo pesquisas escolares na internet, conversando com amigos através do Messenger, [...] escrevendo em blogs, participando de salas de bate papo, jogando games e até realizando compras pela web, entre outras atividades.

De acordo com a autora, as brincadeiras tradicionais como casinha e boneca estão sendo substituídas por versões on-line. Ao citar a pesquisa realizada em 2007 pelo Ibope/NetRatings, ela afirma que existem sites de bonecas virtuais, que estão entre os dez mais acessados pelas crianças de nosso país. Cairolí (2010, p. 345) assevera que:

Nessas páginas da web, as meninas podem “brincar” com bonecas, escolhendo roupas e acessórios disponibilizados on-line. [...] Os meninos deixaram os conhecidos tabuleiros de War para brincarem de guerra na tela do computador. Muitos preferem os jogos de futebol virtuais em detrimento dos jogos nos campinhos de futebol.

Diante disso, é possível compreender que cada vez mais as crianças têm acesso às tecnologias e às mídias eletrônicas. Buckingham (2007) ressalta que precisamos entender as limitações que as crianças têm em participar do mundo adulto. Ele observa que, apesar de as crianças optarem por brinquedos que geralmente estão no topo da lista dos mais vendidos, principalmente quando ligados à mídia, isso simboliza que elas estão atentas ao processo midiático, podendo estar sendo manipuladas ou dominadas pela indústria da mídia.

A perspectiva da Pedagogia Waldorf em relação ao uso dos meios eletrônicos

A Pedagogia Waldorf é uma corrente pedagógica que respeita as etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente sem estimulá-los a adotar atitudes físicas, sentimentais e mentais de um adulto. Ela os educa para as habilidades e conhecimentos sociais, artísticos e científicos, procurando produzir adultos equilibrados e livres. Nesse sentido, a Pedagogia propõe a formação de seres humanos harmoniosos, pretendendo desenvolver tanto o intelecto, como a vida sentimental e a vontade do indivíduo. Além disso, deseja formar um ser humano bem entrosado no mundo, preparado para suas responsabilidades sociais.

No contexto da formação do indivíduo, Lanz (2016) aponta que os meios eletrônicos já foram mencionados como ameaça à educação. Para o autor, de todos os nossos sentidos, a visão é a mais nobre, ela permite ao ser humano penetrar no mundo. Pode-se afirmar que as experiências visuais plasmam o indivíduo. Na vida das crianças, por exemplo, esses meios têm sido prejudiciais, pois a criança é o ser que imita e, conforme dito, até os sete anos, ela reproduz, de modo automático e inconsciente, aquilo que vê ao seu redor. No entanto, os malefícios dos meios eletrônicos vão além das possibilidades imitativas⁸.

De acordo com Romanelli (*no prelo*), quando surgiu a Pedagogia Waldorf em 1919, a televisão não era uma preocupação, considerando que as transmissões abertas passaram a ocorrer a partir da década de 30, e na Alemanha, em 1935. Buddemeier (2007) aponta que o consumo midiático nos primeiros setênios apresenta consequências físicas, emocionais e mentais nas crianças e nos adolescentes. De modo que o contato com os meios eletrônicos faz com que as crianças, no primeiro setênio, passem a imitá-los automaticamente e no segundo setênio, elas têm a profunda tendência em identificar-se. Nesse período, elas passam a buscar inconscientemente seus valores éticos, intelectuais e espirituais. Desse modo, os conteúdos exibidos por esses meios fazem com que as crianças passem a imitá-los e sintam o desejo de se identificar com eles.

⁸ Ver páginas 70-74, sobre as consequências dos meios eletrônicos a partir de Buddemeier (2007), Borba (2013), Rowan (2013) e Strasburger, Wilson e Jordan (2011).

Nesse sentido, Strasburger, Wilson e Jordan (2011, p. 24) afirmam que atualmente as crianças vivem em um “mundo multiaparelhos, multiplataformas, multicanais”. Em idade muito precoce, elas estão aprendendo sobre tecnologias e meios eletrônicos. A tela da televisão é usada para uma gama muito mais ampla de atividades, incluindo visualização de fotos, filmes caseiros e acesso à internet.

Setzer (2001, p. 8) diz: “tire a televisão, o *videogame* e o computador do alcance de suas crianças porque esses três meios aceleram o amadurecimento intelectual e perturbam o seu desenvolvimento psicológico e psíquico”. O uso desses meios é prejudicial a criança, pois esta deve passar por fases de evolução harmônica tanto física, como psíquica. O autor ressaltar que a criança que não tiver acesso a essas tecnologias pode se sentir diferente das outras e até mesmo excluída.

No livro *os Meios Eletrônicos e Educação*, Setzer (2001)⁹ faz uma análise minuciosa dos itens eletrônicos, que de uma forma ou de outra, todos nós e, principalmente, as crianças, jovens, e educandos têm acesso diariamente. Fazemos uso destas tecnologias nos dias de hoje naturalmente. Não há limites, não há consciência dos malefícios, ainda o indivíduo se deslumbra com as facilidades que consegue criar e não se atemoriza com o atrofiamento do pensamento, das ideias ou mesmo do seu físico. Isso parece um movimento da humanidade, mas como conscientizar as pessoas dos perigos envolvidos quando somente podemos/conseguimos olhar para os prazeres e facilidades que estas tecnologias podem gerar?

Em resposta, Setzer (2001) trabalha com a ideia de conscientizar as pessoas do que são esses aparelhos. O autor exemplifica que ao ler um texto é necessário associar os conceitos as imagens simbólicas, mas ao ver televisão, a imagem já vem pronta. Com base em Setzer (2001) e Buddemeier (2007) é quase impossível associar conceitos, pois tudo tem que ser muito rápido, senão os telespectadores passariam do estado de sonolência para o de sono profundo. Assim, a televisão prejudica a capacidade de imaginar e pensar. Como o telespectador não está plenamente consciente, tudo o que é transmitido é gravado em seu subconsciente, afetando seu comportamento sem que ele perceba.

Durante o primeiro setênio, Setzer (2001) aponta que as crianças vivem no mundo da fantasia. E um dos problemas enfrentados atualmente é que a educação tem desestimulado as crianças a pensar e a fantasiar a realidade, dando a elas imagens e conteúdos prontos. Para o autor, pode-se dizer que o adulto que sabe fantasiar é aquele que preservou essa capacidade desde sua infância. Infelizmente, quando não se trabalha com a fantasia na idade infantil, dificilmente conseguirá ter um adulto imaginativo e criativo.

Por outro lado, o processo de fantasia e o aprendizado por imitação correspondem a uma fase em que a criança está formando conceitos intuitivos do mundo, isto é, está aprendendo a associar, por meio de um pensar intuitivo, semiconsciente, a percepção ao conceito relacionado com

⁹ Valdemar Setzer é professor doutor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (USP), além de professor Waldorf no ensino médio.

o objeto percebido. Nesse caso, no que diz respeito ao brinquedo, quanto mais rudimentar, melhor, pois assim a criança poderá exercer a sua fantasia e imaginar algo real por detrás dele.

Um caso típico é o da boneca de pano, a qual os olhos, o nariz e a boca são desenhados sem a necessidade de passar uma expressão. Com esse brinquedo, a criança pode imaginar essa boneca dormindo, chorando, rindo, etc., ou seja, desenvolver o processo de fantasia, já a boneca de plástico possui uma expressão sempre sorrindo. Pensando a questão da fantasia e da imitação, Setzer (2001) afirma que, ao brincar com uma boneca, as crianças imitam o modo como a mãe cuida delas. E quando brincam com uma boneca de pano, ela pode exercitar sua imaginação.

No primeiro setênio, a criança está aberta ao exterior, para ela, tudo tem vida e vive na sua imaginação como se fosse realidade. A criança desenvolve o seu querer (vontade que leva a ações). Os recursos educacionais primordiais deveriam ser a imaginação, o ritmo e a imitação. No segundo setênio, a criança tem a sua base física essencial formada e pode dedicar-se ao aprendizado. Porém, esse não deve ser abstrato e sim sempre relacionado à realidade do mundo. Como neste período se desenvolve primordialmente o sentimento, tudo deve ser apresentado de forma estética e artística. No terceiro setênio, o jovem-adolescente desenvolve essencialmente o seu pensamento, de forma que se possa compreender as coisas com o intelecto.

Em relação ao uso das tecnologias nos três primeiros setênios, Setzer (2001) compara a televisão, os jogos eletrônicos e o computador com as atividades anímicas, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1 - Relação entre os meios eletrônicos com as três atividades anímicas.

	PENSAR	SENTIR	QUERER
Televisão	Abafa	Ativa, mas do exterior, irreal	Elimina
Jogos Eletrônicos	Elimina	Ativa, mas de desafio e competição	Automatiza, mecaniza
Computador	Incentiva, mas pensamento lógico-simbólico, maquinal	Ativa, mas de desafio	Mecaniza movimentos, concentração em pensamento maquinal

Fonte: Os meios eletrônicos e a educação (SETZER, 2001).

A partir do quadro, compreendemos que a televisão dá uma ilusão de sentimento, mas é um sentimento irreal e não por imaginações próprias como acontece na realidade de uma pessoa, feliz ou sofrendo frente a pessoa ou algo por quem desenvolve o sentimento; o jogo eletrônico dá uma ilusão de ação (exercício da vontade), mas é uma ação de máquina; o computador dá a ilusão de atividade do pensamento, mas trata-se de um pensamento que pode ser introduzido em uma máquina por meio de comandos, é uma caricatura daquilo que o pensamento humano teria de ser.

Assim, os três meios eletrônicos apontados por Setzer (2001) vão contra as atividades que Steiner chamou de “anímicas” (pensar, sentir e querer), reduzindo-as a um patamar que vai contra o desenvolvimento cognitivo e integral do indivíduo. Desse modo, o autor aponta que, no caso da televisão, o ser humano é reduzido a uma condição de animal semiconscente. No caso do computador, ocorre uma redução do pensamento, sendo que este é introduzido por uma máquina

de pensar. No caso do jogo eletrônico, reduz-se o ser humano a um indivíduo que age sem pensar, de maneira mecânica.

A rejeição e a aproximação das crianças às novas tecnologias são explicitadas na Pedagogia Waldorf, que considera os meios eletrônicos como prejudiciais ao desenvolvimento cognitivo e integral das crianças. De acordo com Setzer (2001), essa rejeição parte da ideia de que as crianças não aprendem apenas com o que lhes é dito que devem fazer, mas principalmente o que veem ser feito por outras pessoas. Desse modo, as imagens encontradas, a partir da televisão, da internet e dos jogos eletrônicos são absorvidas pelo inconsciente, de maneira que passam a compor o imaginário das crianças.

A proposta é de que elas tenham acesso aos conteúdos midiáticos somente entre os 13 (treze) e 15 (quinze) anos de idade, etapa essa em que é completado o desenvolvimento da vontade e dos sentimentos. Borba (2013) afirma que à idade ideal para usar esses aparelhos é aos 14 (catorze) anos quando a infância já foi devidamente vivenciada em todas suas funções (a criança com ela mesma, com o entorno e com os outros); e na puberdade aprendeu conviver no social (a criança com seus colegas e adultos). Nessa época, podem lidar com o mundo virtual sem quaisquer prejuízos à sua formação.

Setzer (2001) se baseia na experiência com estudantes do ensino médio e afirma que em razão dos tipos de pensamento e de linguagem formais impostos pelos meios eletrônicos, exige do indivíduo uma autodisciplina. O autor acredita que a idade ideal para um jovem começar a usar um computador, por exemplo, é a partir dos 16 (dezesseis) anos de idade.

O autor chama atenção para o fato de os meios eletrônicos estarem acelerando de modo inadequado o desenvolvimento das crianças, fazendo com que elas tenham experiências e ideias de adultos e se comportem como tais. Percebemos que as mesmas não têm autocontrole suficiente para dominar-se, direcionando e restringindo o uso pessoal desses meios. Assim, Setzer (2001) aponta o processo de aceleração da maturidade das crianças como prejudicial.

Nesse sentido, Buddemeier (2007) afirma que ocorrem consequências físicas, emocionais e mentais do consumo televisivo e similares, que atingem vários níveis no desenvolvimento da criança. Além disso, os jogos eletrônicos e a chamada realidade virtual usados como substitutos de atividades físicas, de vínculos afetivos e de assimilações culturais, acabam potencializando estes efeitos.

Rowan (2013) acredita que o aumento de distúrbios físicos, psicológicos e comportamentais estão relacionados ao uso excessivo das tecnologias, afetando no desenvolvimento dos sistemas sensoriais, ou seja, diagnósticos de ansiedade, autismo, atrasos no desenvolvimento, depressão, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de coordenação, distúrbios do sono, fala ininteligível, transtorno do processamento sensorial e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), estão associados ao contato com os meios eletrônicos e estão aumentando nos últimos anos.

Strasburger, Wilson e Jordan (2011), também, apresentam um estudo sobre a influência das mídias nas crianças e adolescentes na sociedade americana. Seus estudos apontam que as crianças trazem menos conhecimentos e experiências do mundo real para o ambiente de mídia, pois elas estão descobrindo como são as pessoas, como as plantas crescem, o que os animais comem. À medida que vão crescendo, vão explorando conceitos e ideias cada vez mais abstratas, uma observação feita pelos autores é que as crianças podem não conseguir entender a mensagem da mídia se não tiverem um conhecimento anterior necessário para compreender a informação, ou seja, a falta de conhecimento do mundo real pode deixar as crianças mais predispostas a acreditar nas informações que recebem da mídia.

Assim, Rowan (2013) explica que desde pequenas as crianças são expostas à violência através da televisão e dos jogos eletrônicos. O que causa nessas crianças um estado elevado de adrenalina e estresse, pois o corpo não sabe que o que está assistindo não é real. E as crianças que abusam da tecnologia relatam sensações corporais persistentes de “tremores” gerais, aumento da respiração e dos batimentos cardíacos e um estado geral de “desconforto”.

Valkenburg (2001 apud STRASBURGER; WILSON; JORDAN, 2011) sugere que existem opiniões contraditórias sobre a influência da mídia, em particular da televisão, nos jogos e na criatividade. Uma linha de pensamento, a qual ele rotura de “hipótese da estimulação”, indica que a mídia enriquece o suprimento de ideias das quais as crianças podem lançar mão quando estão envolvidas no jogo imaginativo ou em tarefas criativas. O conteúdo da televisão pode ser incorporado a uma brincadeira de imitação, o jogo do computador pode despertar a curiosidade sobre outras pessoas e lugares e a música pode acionar imagens e emoções que de outras formas permaneceriam adormecidas.

Uma hipótese alternativa, que o autor chama de “hipótese da redução” sugere que a mídia prejudica a capacidade criativa das crianças, substituindo atividades que são mais estimulantes cognitivamente pelo ato passivo de assistir televisão e “navegar” despreocupadamente pela internet. Strasburger, Wilson e Jordan (2011) examinam especificamente o conteúdo da mídia e argumentam que a violência na mídia afeta de forma adversa o jogo imaginativo, embora não esteja claro se esta é a causa porque as crianças se tornam mais impulsivas ou mais ansiosas.

Buckingham (2007) aponta duas posições quanto a influência da mídia nas crianças. De modo que a primeira apresenta uma visão de que as crianças são ingênuas e vulneráveis e precisam da proteção de um adulto. Esse ponto de vista encarar a mídia como problemática, de modo que as crianças não estão prontas para serem expostas, especialmente no que se refere ao impacto do sexo e da violência sobre as crianças. A segunda visão é de que as crianças estão mais sofisticadas, maduras e conhecedoras das mídias. Elas devem assumir o controle das suas próprias experiências na mídia. No entanto, o autor argumenta essas duas visões não são satisfatórias, as crianças não são totalmente passivas diante das mídias de massa, nem extremamente experientes e perspicazes.

A partir disso, Strasburger, Wilson e Jordan (2011) apresentam cinco atividades cognitivas envolvidas quando a criança assiste à um programa de televisão ou joga *videogame*. A primeira está

voltada a atenção, pois compreendemos que a criança precisa selecionar as informações importantes e quando assiste televisão, por exemplo, é apresentado um grande número de estímulos auditivos e visuais, além dos estímulos do ambiente, que frequentemente compete com a televisão, como os membros da família conversando. Nesse caso a criança deve focar a atenção no que é importante, sendo uma capacidade ainda em desenvolvimento durante infância. A segunda se relaciona a sequência dos acontecimentos, pois a maioria das mensagens da mídia apresenta uma narrativa ou um enredo.

A terceira atividade cognitiva é de fazer interferência a partir de indicações implicadas na mensagem, pois os programas pulam de uma locação para outra, por isso a necessidade de compreender as entrelinhas para preencher as informações que estão faltando. A quarta atividade é para entender as indicações de uma mensagem, onde uma criança precisa recorrer à base de dados, de informações relacionada ao conteúdo da mídia, que ela armazenou na memória, pois as experiências e conhecimentos adquiridos soma uma base de dados que ajuda a criança a interpretar novas mensagens. Na quinta atividade a criança irá avaliar a mensagem de alguma maneira, pois desde os dois anos a criança apresenta preferência por certos tipos de programas ou jogos, quando crescem, as crianças vão ficando cada vez mais sofisticas e críticas quanto a mensagem da mídia. Dessa forma, compreendemos que as crianças têm habilidades cognitivas menos desenvolvidas, os que as tornam mais vulneráveis às mensagens da mídia.

A partir dessa compreensão, notamos que os meios eletrônicos têm sido prejudiciais no desenvolvimento dos sentidos vitais e das atividades anímicas das crianças durante os primeiros setênios, pois têm inibido, principalmente, características do pensar, ou seja, o processo de imitação e fantasia da criança nos momentos de brincadeira.

Sobre o uso dos aparelhos eletrônicos, Borba (2013)¹⁰ afirma que eles prejudicam os sentidos da criança e atrapalham no desenvolvimento das relações sociais porque é no convívio com outras crianças que elas aprendem a compartilhar, respeitar, esperar, ouvir e se calar. De maneira que a infância é necessária para que a criança aprenda a se coordenar, a ter atenção, a ter habilidades, a ter respeito, a se conhecer e conhecer seu entorno e isso só é possível num ambiente verdadeiro e não virtual onde ela possa se expressar e compartilhar.

A autora ressalta que o nosso cérebro é trimembrado, constituído pelo: cérebro reptiliano, responsável pelos reflexos primitivos, pela integração dos sentidos, pelo movimento e pelo equilíbrio; cérebro límbico, responsável pela sobrevivência e pelos sentimentos de todos os mamíferos; e o cérebro físico (sensório-motor), constituído pelo emocional e o mental. Este cérebro conta com a presença do neocórtex, responsável por desenvolver o pensamento abstrato.

¹⁰ - A autora já foi citada na página 41, deste estudo e será mencionada novamente no tópico interpretativo, por se tratar de uma pedagoga Waldorf, com pós-graduação em Antroposofia na Saúde, com ênfase em desenvolvimento infantil; tratamento neuroevolutivo; terapia de integração sensorial e problemas de aprendizagem. Borba atua há mais de 30 anos na orientação de pais e professores de creches e de educação infantil de escolas particulares, públicas e escolas Waldorf. Sua experiência é fundamental para compreensão das características das crianças quanto aos temperamentos e aos tipos constitucionais, desenvolvendo estudos sobre a busca pelo equilíbrio harmônico dessas crianças.

De acordo com Borba (2013) é preciso usar os três cérebros harmonicamente para sermos equilibrados. A autora explica que quando criança o cérebro reptiliano é responsável pelo desenvolvimento da coordenação motora; o cérebro límbico por integrar os gestos anímicos e o cérebro físico, a neocórtex, é responsável pelos movimentos delicados e mais elaborados. Desse modo é preciso que a criança passe pelos estágios de desenvolvimento concreto (sensório-motor) e emocional (através de imagens) antes de chegar ao desenvolvimento abstrato (pensamento). Por isso são preocupantes os cinco estágios das atividades cognitivas apresentados por Strasburger, Wilson e Jordan (2011) na página anterior.

Borba (2013) afirma que quando usamos as ponta de dedos, e principalmente o indicador, usamos o neocórtex para pensar. Quando a criança usa as pontas dos dedos para manusear os meios eletrônicos elas acionam o neocórtex do cérebro, mas ainda não estão preparadas para isso, pois os estágios de desenvolvimento, concreto e emocional, não estão completos durante a infância.

Quanto ao cérebro trimembrado, a autora nos faz entender que os sentidos vitais estão relacionados a cada um desses cérebros. Quanto aos sentidos inferiores¹¹, a autora destaca o tato e o equilíbrio. Sendo o primeiro, importante para a criança sentir seu limite corporal e reconhecer o limite do outro. Desse modo, o contato com os aparelhos eletrônicos prejudica o sentido do tato, pois ela tende a ficar muito tempo parada, sem contato físico com o mundo e se essa criança não tiver esse sentido bem desenvolvido, ela vai ter uma série de problemas de socialização e escolares. Já o sentido do equilíbrio exige habilidade de coordenação motora e uma criança exposta aos meios eletrônicos muito cedo não desenvolve bem esse sentido, pois ele só é aprimorado quando a criança se arraste, rola, balança, pula, escala, corre, etc.

Já em se tratando dos sentidos intermediários, Borba (2013) aponta para a visão e o olfato, uma vez que as imagens nos meios eletrônicos são bidimensionais, o olho não trabalha na tridimensionalidade, pois para vermos corretamente usamos três pares de músculos para a linha horizontal, vertical e profundidade (distância). Diante desses meios, o olho faz movimento de cima para baixo e da esquerda para a direita, já que ele está parado não é usado o par de músculos para a profundidade (perto-longe). Essa é a causa da miopia em crianças: encurtamento de músculos que não foram usados. Quanto ao olfato, vinculado à memória afetiva, também é prejudicado com o uso dos meios eletrônicos, pois roubam das crianças a oportunidade de usarem a parte sensório-motora do cérebro físico, já que nesses aparelhos não há cheiro.

Quanto aos sentidos superiores, a autora cita a audição e a palavra, ressaltando que nos aparelhos eletrônicos os sons não são naturais como a voz humana, exemplo disso é o pio do pássaro e o borbulhar da água. A criança é educada por meio de ruídos sonoros, tendo seu sentido da audição prejudicado, o que normalmente atrapalha o desenvolvimento da fala. Notamos que as crianças que têm o costume de assistir desenhos falam mecanicamente. De modo que os consultórios de fonoaudiologia estão repletos de crianças com dificuldades na fala, pois o sentido

¹¹ Ver página 40, sobre os sentidos inferiores.

da palavra depende do sentido da audição para formar a laringe, se não a ouvimos não é possível reproduzir e articular os fonemas.

A partir dessa compreensão, notamos que os meios eletrônicos têm sido prejudiciais no desenvolvimento dos sentidos vitais e das atividades anímicas das crianças durante os primeiros setênios, pois têm inibido, principalmente, características do pensar, ou seja, o processo de imitação e fantasia da criança nos momentos de brincadeira.

No caso da televisão, por exemplo, é possível que com um único equipamento, as crianças possam assistir desenhos, acessar a internet e/ou até mesmo brincar com jogos eletrônicos. Diante dessas situações e preocupada com o desenvolvimento integral dessas crianças, a Pedagogia Waldorf se contrapõe ao uso dessas tecnologias durante o processo de desenvolvimento. Nesse caso, essa Pedagogia é conceitualmente contra o uso de tecnologias durante a infância. Com base nessa informação, buscamos compreender e interpretar as vivências de seis crianças que estudam no jardim de uma escola Waldorf.

4

VIVÊNCIAS DE UM JARDIM: DA COMPREENSÃO À INTERPRETAÇÃO

Como proposto, o objetivo deste estudo é compreender se os conteúdos exibidos pelos meios eletrônicos se relacionam com o brincar e o imaginário das crianças de uma escola Waldorf. A partir disso, pensamos na televisão, internet e jogos eletrônicos como os meios mais difundidos na sociedade. Para atingirmos esse objetivo, percorremos vários caminhos, entre eles a elaboração de um levantamento na intenção de identificar o local a ser realizado o estudo.

O próximo caminho foi o de conhecer os princípios pedagógicos da Escola Livre Porto Cuiabá, que tem como missão auxiliar na formação de seres humanos, promovendo o desenvolvimento saudável e harmônico do pensar, do sentir e do querer, fundamentado na “arte de educar” de Rudolf Steiner. A prática pedagógica da instituição é comprometida com os preceitos da Antroposofia. Nesta perspectiva, o PPP (2017, p. 6) aponta que a Escola busca “despertar e cultivar no ser humano além da ciência, da inteligência e da autoconsciência, o amor como fundamento de um maior respeito, de um interesse no outro e de uma ajuda social ativa” e tem como cerne o impulso crítico para a humanidade da qual se originam os valores espirituais trabalhados na Escola: amor, justiça, fraternidade, igualdade, liberdade e outros.

Ao trilhar pelo caminho de interagir com as crianças e a família no ambiente escolar, buscamos por meio de brincadeiras e observações, identificar com quem, como e do que brincam as crianças sujeitos desta pesquisa. Com as entrevistas realizadas com os pais procuramos compreender as vivências desses pequenos no ambiente familiar, as brincadeiras e se têm contato com algum meio eletrônico.

Identificada essa questão percorremos o quarto caminho da pesquisa, o de observar o espaço em que essas crianças brincam e descrever se os elementos midiáticos são apropriados em suas brincadeiras. Desse modo seguimos para o quinto caminho, na intenção de registrar por meio de um relato de observação e uma narrativa audiovisual, a relação entre o brincar e o imaginário das crianças com os meios eletrônicos.

No percurso entre esses caminhos, demos início à pesquisa por intermédio da observação do ambiente escolar em um período de 15 (quinze) dias. Já no primeiro dia, notamos que as crianças da Escola Livre Porto Cuiabá são chamadas e tratadas como príncipes e princesas, a sala é denominada de castelinho e o pátio é referido, pela maioria, como um jardim. Quando iniciamos as observações, era o primeiro dia da época de Pentecostes e é com o ritmo dessa época que inicio a análise dos dados (Arquivo, ELPC, 2018):

O outono acaba de chegar! Não está frio, não está quente!

**O trenzinho vai soltando a fumaça pelo ar,
vai descendo a montanha pra no vale enfim chegar.**

1. Quanta gente vai entrando e logo nos cumprimentando!

- Buenos días, mi nombre es Juan, y mi mujercita si ´ama Florcita!

Juan Pablo Pedro del amor, es mi armorcito.

Cuando yo mi voy, pregunto quem lo soy:

Juan Pablo Pedro del amor!

**O trenzinho vai soltando a fumaça pelo ar,
vai descendo a montanha pra no vale enfim chegar.**

2. Tem mais gente vindo aí! Olha só quem vai subir:

- *Bom jour madame!*

- *Bom jour monsieur!*

- *Je suis le grand René!*

Frere jacques, frere Jacques!

Dormez vous, dorme vous?

Sonnent lês mattines, sonnent lês mattines!

Ding, ding, don. Ding, ding, don.

**O trenzinho vai soltando a fumaça pelo ar,
vai descendo a montanha pra no vale enfim chegar.**

3. Nossa que homem grandão! Só pode ser o alemão!

- *Guten morgem lube leite!*

Hi, há, hutsch, wir fahren in der kutseh.

In der kutseh fahren wir auf dem pferdereiten wir.

Hi, há, hutsch, wir fahren in der kutseh.

**O trenzinho vai soltando a fumaça pelo ar,
vai descendo a montanha pra no vale enfim chegar.**

4. Tem mais gente vindo aí! Olha só quem vai subir:

- *Miss Mary and little Jonh!*

- *Good morning, every body!*

- *Good morning!*

Kuck berry sits in the old guntree!

Merry, merry king of the wood is he!

Lough, kuck berry gay your life shell be.

**O trenzinho vai soltando a fumaça pelo ar,
vai descendo a montanha pra no vale enfim chegar.**

5. Vejam só quem está esperando na estação! É uma japonesa!

Com seu vestidinho bordadinho e seu lindo sapatinho!

E cumprimenta a todos:

- *O hayo!*

Saika, saika churipuna hana aga.

Naranda, naranda, a cachira quiira.

Dona hana mi te um quirei na na.

**O trenzinho vai soltando a fumaça pelo ar,
vai descendo a montanha pra no vale enfim chegar.**

6. Tem mais gente vindo aí!

É um cuiabano e cumprimenta a todos tocando seu rasqueado.

Eu vim, eu vim, eu vim de lá pra cá.

Eu sou, eu sou, eu sou de Cuiabá.

Eu vim, eu vim, eu vim de lá pra cá.

Eu sou, eu sou, eu sou de Cuiabá.

Terra de Dom Aquino,

Me lembra o tempo de menino,

Jogava peteca, soltava iô iô,

Brincava com o Zé Boloflô.

Na Escola Livre Porto Cuiabá, o ensino é dividido por época, algumas duram três, quatro e até cinco semanas, somando 11 (onze) no decorrer do ano. No primeiro dia de observação iniciava-se uma nova época e as crianças estavam aprendendo um outro ritmo. A época iniciada representa a

diversidade, com o conteúdo sobre povos e etnias, tendo como foco a cidadania, as relações de boa convivência e a identidade. Esses conteúdos, apreendidos por meio de vivências se tornam ricos, quando as crianças participam, pois integram essa época, como qualquer outra, a modelagem, o teatro, as histórias e as brincadeiras.

Ao iniciar a pesquisa recordei do que havia aprendido com Corsaro (2005) e Bogdan e Biklen (2006)¹. Com o primeiro lembrei-me da lição de que o estudo deveria ser realizado “com” crianças e não “sobre” crianças, pois assim conseguiríamos que elas participassem e contribuíssem de forma mais direta com a pesquisa. Com os segundos aprendi que devia buscar uma alternativa ao me aproximar das crianças, participei de suas brincadeiras e passei a ser considerada uma amiga, não uma autoridade (adulto) que estava lá para observá-las. Gostaram de mim e da ideia de ter uma amiga que contaria suas histórias. De modo que as histórias contadas² passaram por um processo de compreensão - de sentido e significado - e de interpretação, no que diz respeito a experiência vivida pelos sujeitos.

Compreensão dos sentidos e significados do brincar

Na etapa da compreensão nos apropriamos da fenomenologia hermenêutica, na intenção de compreender a experiência vivida dos sujeitos. Com base em Graças (2000) e Bicudo (2011) percorremos a etapa da descrição, redução, compreensão, até chegar à interpretação fenomenológica.

Com base nesses saberes seguimos a etapa da compreensão que é apresentada por Bicudo (2011) em quatro fases. Na primeira foi feita a leitura atenta das questões propostas no roteiro de entrevistas, apresentando a compreensão da experiência vivida dos sujeitos significantes da pesquisa. Nessa fase foram incluídas as respostas dessas questões. A segunda fase busca colocar em evidência os sentidos dados pelos sujeitos a situação colocada por meio de suas respostas e das observações expostas no diário de campo.

A terceira, diz respeito a unidade de significado que estrutura o fenômeno, por meio das experiências vividas, agregadas nas unidades de sentido. A quarta faz uma síntese das unidades de significado, na busca pela compreensão dessas experiências. Compreendidas as quatro fases, buscamos colocar em evidência as unidades de sentidos e as de significados. Sendo elaborados três quadros, um em relação às entrevistas, outros dois em relação às teorias e descritos do diário de campo.

Vale ressaltar que as unidades de sentidos e significados descritas nos quadros abaixo percorrem as respostas obtidas com as teorias que norteiam este estudo, com a observação das crianças e com as entrevistas. De modo que o “Quadro 2” segue com oito unidades de sentidos, encontradas a partir dos significados do discurso da diretora pedagógica, da professora de classe e dos familiares das crianças observadas. Sendo que as unidades de sentidos perpassam: os princípios pedagógicos da escola; a rotina das crianças no ambiente escolar; a rotina das crianças no ambiente

¹ Ver página 12

² Ver página 93.

familiar; a percepção dos pais quanto à natureza anímica; os presentes que as crianças costumam ganhar; os espaços, brinquedos e brincadeiras; a imaginação e representação; e a relação com os meios eletrônicos.

O “Quadro 3” e o “Quadro 4” apontam para teorias que fundamentam este estudo e para observação das crianças. No primeiro a ênfase é dada aos sentidos e significados quanto aos tipos constitucionais das crianças: cabeça grande e cabeça pequena; cósmica e terrena; rica em fantasia e pobre em fantasia. O segundo aponta para os temperamentos: sanguíneo, fleumático, melancólico e colérico.

Quadro 2 - Unidades de sentidos e significados quanto a experiência vivida dos sujeitos.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Princípios pedagógicos da escola	<p>Nossa escola é fundamentada na “arte de educar” de Rudolf Steiner, que se volta para antroposofia, uma ciência humanista fenomenológica que trabalha com uma visão de mundo integradora, portanto que todos os elementos vivos são interdependentes e inter-relacionais, como a própria palavra diz Antro que é homem e Sofia referente a sabedoria, ficando então sabedoria do homem a respeito das coisas. Essa ciência pede para nós estudarmos profundamente esse ser humano, que é estudado conforme seus aspectos físicos, materiais, seu psiquismo emocional, seu amadurecimento e sua individualidade, que irá lidar com esse desenvolvimento físico e psicoemocional tentando equilibrar, para que se desenvolva de forma saudável. Olhando para abordagem que estou simplificando, percebemos a partir dessa lógica, que o ser humano tem movimento constante de possibilidades de transformações. O que temos que fazer enquanto uma escola? Devemos respeitar o desenvolvimento natural desse ser humano seja ele criança ou jovem, com isso vamos estar respeitando esse amadurecimento que ocorre nessas instâncias que citei antes, referente às habilidades físicas e orgânicas de como esse emocional acompanha o desenvolvimento e como essa criatura consegue lidar com esses elementos, olhando para essa criança sendo um ser único e dotado de características particulares, seja o temperamento ou personalidade que vem sendo construída a partir da própria história. Olhando sempre como indivíduo, considerando essa criança dentro do universo escolar como um alguém que necessita de atenção e um olhar particularizado, também observamos essa criança como ser social que é inserido em uma sociedade. Queremos que com sua formação ele se insira para contribuir positivamente para enriquecer esse ambiente social, ainda sendo fundamental o foco do nosso trabalho todo, o centro de todo processo é a pessoa, então trabalhamos para que o indivíduo adquira um equilíbrio entre suas atividades de pensar, de sentir e de querer, ou seja, de agir e transformar o ambiente em um ambiente que está. A partir do que estamos colocando nesse momento, podemos deduzir que a escola trabalha em uma abordagem orgânica, respeitando esse desenvolvimento que irá trazer ao ser humano as capacidades, que poderão chegar ao ponto de receber desta nova forma de se comunicar e se inter-relacionar com o que é a tecnologia.</p> <p>Diretora Pedagógica</p> <p>A gente também analisa o desenvolvimento das crianças por meio dos desenhos. [...] Quando ela começa a fazer os desenhos e colocar chão, a ter o céu, a fazer desenhos figurativos. Até então, muitas das crianças que chegam ao Jardim III, ainda fazem garatujas, mas tem um sentido, elas contam para nós o que realmente fizeram. O tempo vai passando, as crianças vão amadurecendo e através desses desenhos a gente vai vendo que elas estão conseguindo ficar mais localizadas de onde estão. As crianças que vão para o primeiro ano já têm que estar com todo esse desenvolvimento formado, a criança tem que saber desenhar, se a gente conta uma história ou se está trabalhando uma época a maioria das crianças já fazem desenhos voltados para a história ou época, geralmente fazem os desenhos com os personagens que mais gostam. [...] Os trabalhos manuais, também, é algo que exigem muito das crianças, exigem muita atenção, muita concentração, se elas não prestarem atenção, não conseguem aprender. Assim, a gente consegue identificar bem a criança que está preparada para o primeiro ano, que vai estar pronta para a alfabetização. Então os trabalhos manuais, conseguem mostrar bem isso para a gente, pois trabalham mais a coordenação motora, onde elas têm que prestar atenção em cada dedinho que estão fazendo. Depois tem o bonequinho, que são pedacinhos de feltro, onde elas vão trabalhar com a moldura, com uma agulha pequenininha. Imagina uma criança de 5 (cinco), 6 (seis) anos pegar uma agulha e ter que acertar aquele meinho do feltro que é um quadradinho desse tamanho Então, para elas é muito difícil, assim a gente trabalha em cima disso, para que elas aprendam a fazer, se não aprenderem a professora vai ficar com a criança sentadinha no colo e fazendo com ela, mas normalmente todas as crianças que estão prontas³ para o primeiro ano aprendem a fazer, fazem e gostam muito. No Jardim III, assim como o I e o II, a gente trabalha a questão da responsabilidade e da disciplina. Nosso objetivo é que as crianças aprendam a se organizar: organizar as roupas na mochila, quando eles tomam banho; a cuidar de seus pertences pessoais. Quando a gente está trabalhando, todo mundo junto aqui na sala, cada uma pega seu copo na hora do lanche, coloca sua cadeirinha na hora que sai, a gente fala “Coloca a cadeirinha na garagem!” então as crianças encostam a cadeira. Depois do lanche, cada uma recolhe e guarda seu guardanapinho, coloca seu copinho na bacia, seu potinho na bandeja, que vai ser levada para a cozinha, todo mundo se ajuda. Procuro fazer com que todas se organizem, porque se elas não fizessem isso, teria que ter uma pessoa para fazer para elas. É legal as crianças perceberem que podem fazer, que podem ajudar e que as coisas ficam mais fáceis com todo mundo ajudando, fazendo algo.</p>

³ Ao referir, na entrevista, que as crianças estão “prontas” a professora de classe se refere a idade das crianças, ou seja, as que possuem 5 (cinco) e 6 (seis) anos, conforme as DCNEI estabelecem como idade adequada para o último ano da educação infantil, pois as que estão com 4 anos permanecem no jardim III.

Se elas esquecerem eu não guardo as coisas, vou lá e chamo a criança para guardar, até que vai chegar uma hora que ela não vai esquecer mais. A mesma coisa acontece com os brinquedos, quando a gente brinca no castelinho. Elas podem tirar tudo do lugar, panos, bonecas, toquinhos. A gente detona mesmo, desarruma todo o castelinho, elas brincam à vontade. Depois da brincadeira as crianças vão estar guardando todos os brinquedos, elas ajudam a arrumar, claro que do jeito delas. Depois que saem da sala, a professora auxiliar vai ajeitar conforme tem que ficar, mas as crianças têm que ajudar a guardar todos os brinquedos de volta, mesmo que não tirou ajuda os amigos que brincaram a guardarem os brinquedos. A gente trabalha através de musiquinhas, não temos o costume de ficar chamando “fulano, sicrano”, a gente vai cantando que eles vão fazendo, na hora de entrar para sala, na hora que entrega o papelzinho para o desenho, quando vão entrar para sala, na hora do lanche, etc. A gente sempre chama através de musiquinhas, a gente vai cantando e elas vão vindo. Nós encerramos recentemente a época de pentecostes, que antecede a época junina. Nessa época nós também temos o ritmo e trabalhamos a união dos povos, ensinamos as crianças que existem várias etnias, aqui na sala nós temos duas japonesas. Assim, eu procurei colocar em nosso ritmo músicas de outra nacionalidade, coloquei música inglesa, música espanhol, música em alemão, música em francês, música em japonês, e não podia deixar de colocar a música cuiabana. Através das brincadeiras, do cantinho da época que a gente faz na sala, das músicas, do trenzinho que vai passando em vários países, as crianças vão aprendendo que não existe só nós brasileiros, mas que existem pessoas que falam outras línguas, que tem outros costumes e que são bem diferentes da gente. Para a criança é muito mais fácil você colocar musiquinhas, brincadeiras, pois eles conseguem entender melhor. Nós também temos trabalhado na época de pentecostes, agora é por lei e temos que trabalhar o trânsito. A gente aproveita essa questão da cidadania, da solidariedade, do respeito pela diferença do outro. Então achamos melhor colocar nessa época, a gente constrói uma pequena cidade, com faixas, ruas no nosso pátio, a gente brinca, fizemos os carrinhos de lata e trabalhamos com as crianças a faixa de pedestre, os sinais de trânsito, as placas, onde a gente pode estacionar ou não, onde pode virar ou não. A gente trabalha tudo isso com eles nessa época, achamos bem legal estar trabalhando com elas o trânsito nessa época, já que estamos trabalhando a questão do respeito, das diferenças. A gente colocou e deu muito certo, é bem gostoso essa época, as crianças se divertem e aprendem muito. Nós sabemos que eles aprendem porque os pais nos falam “Olha meu filho agora, estou proibido, não posso nem pensar em passar no vermelho”. Nós temos muitos casos de pais que vem agradecer mesmo pelos filhos estarem aprendendo. Trabalhar com essa época, eu como professora, trabalho há muitos anos com crianças nessa idade, são crianças maravilhosas.

Professora de Classe

Conheci a Escola Livre Porto através de alguns clientes cujos os filhos estudavam lá, eles sempre comentaram comigo sobre a escola, que é mais livre, eles não interferem na maturidade da criança, não trabalham tanto com a didática, principalmente nessa fase de jardim. Tudo deles é muito natural, a comida, o ritmo isso me chamou muito atenção, é uma escola diferente das outras, até o comportamento das pessoas, a forma de pensar é diferente. Por esses motivos eu coloquei a Abelhinha na Livre Porto e até porque, desde pequenininha ela sempre gostou muito de natureza, de bichos e de plantas. Então eu percebi que a escola se encaixava muito com a personalidade dela. [...] Com relação à educação, eu sempre conversei com minha mãe, pois me importo muito com isso, eu tenho uma preocupação extrema com a educação e limite das minhas filhas, pois trabalho com pessoas e antes de ter minhas filhas, eu via muitas coisas que não concordava, até mesmo dentro da minha casa e eu me perguntava “Meu Deus como que se resolve isso, como que se faz?”. Foi aí que comecei a estudar sobre educação infantil e comecei a ouvir muitas palestras. . Às vezes, tinham palestras aqui em Cuiabá e eu ia. Eu não sou psicóloga, mas me interessa muito por esse assunto e foi um dos motivos que me levou a matricular a Abelhinha na Livre Porto. . Então, eu me preocupo muito com essa questão, converso muito com a minha mãe, para que a gente fale a mesma língua e que os valores que eu passo para elas, sejam os mesmos que minha mãe passa.

Mãe da Abelhinha

Escolhi essa escola porque já tive contato com ela anteriormente, já trabalhei aqui em uma atividade paralela de dança dentro de uma perspectiva construtiva, dança criativa, isso aconteceu a mais de 10 anos atrás. Nesse tempo tive contato com as crianças aqui, mas antes eu tive primos que estudaram nessa escola e eu percebi que tinha uma diferença

	<p>na pedagogia, então fui me inteirando. Eu enfatizo muito a questão do brincar por achar que a criança tem que fazer isso, sou contra a alfabetização, lápis na mão, “a e i o u”, antes do tempo que ele realmente está preparado para entender cognitivamente. Por esses motivos procurei uma escola que trabalha as questões internas da criança e não se preocupa só com cognitivo, para mim não estar aqui seria muito difícil, por não poder proporcionar essa pedagogia aos meus filhos.</p> <p>Mãe do Authentic Games</p> <p>Eu estou aqui na escola como mãe desde de 2002, há dezesseis anos. Tenho três filhos, dois estudaram e já terminaram, estão na faculdade e um ainda está aqui na escola, que é meu caçula, ele está no Jardim III. Eu conheço essa escola desde que foi fundada, ou seja, quase trinta anos, e participei de toda fundação dela, pois sou filha da diretora e minha mãe está na escola desde a fundação. Então pude acompanhar as coisas boas e ruins. Passei um bom tempo longe, pois morava em São Paulo. Estou desde 2002 morando em Cuiabá e frequentando a escola como mãe e agora como funcionária, “Porque que estou nessa escola? Porque escolhi a Pedagogia Waldorf?”. Bom, como já conhecia a muito tempo, eu tentei estudar em São Paulo na escola Waldorf, mas não consegui por ser muito concorrida e eram poucas escolas e a lista de espera era muito grande. Então não consegui entrar na escola Waldorf, mas tinha um sonho de colocar meus filhos. Então o mais velho, ele estudou em São Paulo no jardim, depois veio para Cuiabá continuou até o terceiro ano do ensino médio. A filha do meio que também entrou no jardim aqui em Cuiabá, concluiu o ensino médio. E o pequeno está no Jardim III. Uns dos motivos pelos quais eu quis mudar para Cuiabá foi a Escola, porque eu não aceitava hipótese de colocar meus filhos em uma escola tradicional em São Paulo, mas era muito difícil na época e a parte financeira pesava bastante, então por conta disso larguei minha profissão e meu emprego e o meu marido também deixou o seu consultório e nós acabamos vindo para Cuiabá. A escola eu conhecia desde o início, então confiava em colocar meus filhos, não me arrependo, sou muito grata e fiz a escolha certa, faria tudo de novo. Eu refiz minha vida e está tudo bem graças a Deus.</p> <p>Mãe do Meteoro</p>
	<p>As crianças do Jardim III ficam menos tempo fora brincando, elas entram pra sala as 7hrs30min, onde a gente faz o ritmo. O ritmo são músicas em versos e gestos, que a gente trabalha por época, cada época tem um ritmo. Agora estamos trabalhando com o ritmo da época junina, também tem músicas da lanterna e várias músicas que as crianças vão apresentar no dia da festa da junina. Todos os dias a gente faz o poema, faz o ritmo e aí elas fazem o desenho, depois saem para comer frutas e brincam um pouquinho. Como elas estão sozinhas no pátio nesse momento, a gente as deixa brincar à vontade. Depois, entramos as 9hrs, para o lanche, cada dia eu tenho um ajudante, ele vai entregar o lanche para cada criança. Enquanto ele está entregando, as que estão recebendo tem que esperar, para que depois que todas as crianças estiverem com o lanche, a gente faz o poema. Trabalhado desta forma elas estão aprendendo a ter paciência, assim a gente lancha todo mundo junto. Terminando o lanche eu tenho os ajudantes que me ajudam a levar o lanche até a cozinha, enquanto os outros já vão escovando os dentinhos. Depois que escovam os dentes, se juntam as outras crianças no pátio. Nós temos uma rotina no jardim, onde trabalhamos por época. Agora estamos na época da festa junina, sua antecedente é a festa da lanterna, na qual estamos vivenciando. Essa época dura entre uma a duas semanas, depois começaremos a trabalhar com a festa junina de bandeirolas, com músicas, para apresentarmos no dia da festa. Nossa rotina aqui no Jardim, nessas épocas, segue da seguinte forma: Na segunda-feira trabalhamos modelagem, utilizando a massinha, argila, cerinha de abelha e a massa do pão. Essas atividades são feitas no final da manhã, com a diferença do pão, pois nós chegamos e às 7h30min da manhã, fazemos primeiro o pão, depois é colocado para assar e no final da manhã é contada uma história e o pão que a professora faz é dividido entre elas. Depois é entregue o pão de cada criança, para que elas levem para casa, algumas comem pedacinhos antes. Nas outras atividades, a massinha, argila e a cerinha são feitas às 11hrs, encerrando nossa manhã. Na terça-feira, o Jardim III trabalha na horta, vamos para lá e plantamos rabanete, beterraba, alface, tomate, rúcula, etc., retiramos os matinhos das verduras e procuramos regar nossas plantinhas, para que elas não fiquem muito secas. A partir do segundo semestre ou um pouco antes, esse ano eu já comecei, nós também trabalhamos atividades manuais, como tricô de dedo e bonequinhos [...]. Na quarta-feira é o dia do teatro, onde podemos trabalhar a época, como agora nós estamos fazendo os preparatórios da festa da lanterna e a festa já será no sábado, então trabalhamos com as crianças e também em sala o teatro da época, mas em outras épocas nós podemos trabalhar outros teatros, de histórias que foram contadas na sala para as crianças, não necessariamente que sejam voltadas para a época,</p>

Rotina das crianças no ambiente familiar

Agora estamos na época da festa junina, sua antecedente é a festa da lanterna, na qual estamos vivenciando. Essa época dura entre uma a duas semanas, depois começaremos a trabalhar com a festa junina de bandeirolas, com músicas, para apresentarmos no dia da festa. Nossa rotina aqui no Jardim, nessas épocas, segue da seguinte forma: Na segunda-feira trabalhamos modelagem, utilizando a massinha, argila, cerinha de abelha e a massa do pão. Essas atividades são feitas no final da manhã, com a diferença do pão, pois nós chegamos e às 7h30min da manhã, fazemos primeiro o pão, depois é colocado para assar e no final da manhã é contada uma história e o pão que a professora faz é dividido entre elas. Depois é entregue o pão de cada criança, para que elas levem para casa, algumas comem pedacinhos antes. Nas outras atividades, a massinha, argila e a cerinha são feitas às 11hrs, encerrando nossa manhã. Na terça-feira, o Jardim III trabalha na horta, vamos para lá e plantamos rabanete, beterraba, alface, tomate, rúcula, etc., retiramos os matinhos das verduras e procuramos regar nossas plantinhas, para que elas não fiquem muito secas. A partir do segundo semestre ou um pouco antes, esse ano eu já comecei, nós também trabalhamos atividades manuais, como tricô de dedo e bonequinhos [...]. Na quarta-feira é o dia do teatro, onde podemos trabalhar a época, como agora nós estamos fazendo os preparatórios da festa da lanterna e a festa já será no sábado, então trabalhamos com as crianças e também em sala o teatro da época, mas em outras épocas nós podemos trabalhar outros teatros, de histórias que foram contadas na sala para as crianças, não necessariamente que sejam voltadas para a época, e quando temos alguma história voltada para época é ainda melhor. Na quinta-feira é o dia da história, trabalhamos os contos de fadas. No início do ano damos preferência para as histórias mais curtas, para que as crianças parem e ouçam em um tempo menor. Na medida que o tempo passa, elas crescem, assim vão parando para ouvir histórias mais longas. Também temos o costume de trabalhar com o Jardim III histórias que começam em um dia e terminam no outro, podendo ser até três dias de história, elas ficam muito empolgadas e ansiosas para ver o final da história. Também trabalhamos com as crianças contos de fada, contos rítmicos e dependendo da situação de alguma criança, procuramos contar histórias que possa ajudá-la. Mesmo a quinta-feira sendo o dia da história, não significa que nos outros dias não podemos encerrar a aula contando uma pequena história, pois isso faz muito bem para as crianças. Na sexta-feira é o dia da aquarela, só o Jardim III que faz aquarela, as crianças usam o pincel para espalhar as tintas. Para introduzir a aquarela nós temos uma história, é importante porque as crianças conseguem ter mais respeito pelo material, entendem o porquê daquilo, o porquê de não fazer dessa ou de outra forma.

Professora de Classe

E de fato não foi diferente, a Abelhinha é muito feliz nessa escola, ela brinca muito, ela vive o dia-a-dia na escola. Esse ano, por exemplo, ela está no Jardim III e eles começaram a fazer horta. Ela conta os minutos para chegar terça-feira, que é dia da horta, ela fala “mãe hoje a gente tirou os matinhos, hoje a gente plantou uma plantinha, a gente está regando”, ela fica muito extasiada falando disso. Conseguimos viver através dela, o que ela faz no dia-a-dia da escola.

Mãe da Abelhinha

Coloquei a minha filha que está com sete anos e o meu filho que tem cinco, os dois gostam de brincar bastante, por esse motivo que acho que devem ter contato com a terra, com as plantas e outros elementos da natureza, também com a arte de manusear os brinquedos, as massinhas e as maçãs, gosto muito disso na escola.

Mãe do *Authentic Games*

Ele curte ir nas festas, gosta das coisas que faz aqui na escola, sempre me conta o que fez no carro, às vezes eu preciso perguntar, às vezes não. De repente, no outro dia, você começa conversar com ele, aí ele fala depois te conto mãe agora estou cansado, agora não quero.

Mãe do *Meteoro*

A rotina da Abelhinha em casa é com muita brincadeira, ela brinca o tempo todo. [...] Tem dia que ela acorda e diz: “Mãe, hoje eu sou um rato” e ela vive isso. É engraçado que durante o dia ela come como rato, anda como rato, coloca as mãozinhas assim (mãos próximas ao peito viradas para baixo) e fica “qui, qui, qui”. Tem dia que ela não avisa o que é, sai do quarto fazendo “rawww”, eu pergunto “Abelhinha você é o que?”, e ela “rawww”, eu falei “Tá, tenho que adivinhar. Você é um cachorro?”, “rawww”, “Você é um urso?”, “rawww” “Você é uma onça?”, rawww”, “Ah! então você é uma onça!”. Então tenho que tratar ela como uma onça, dá comida em um pratinho branco que ela tem, enfim, assim ela vive o dia-a-dia. [...] Tem dia que ela acorda como urso e eu sou a mamãe urso, meu esposo o papai urso e a irmã urso, E assim vai todo mundo participa das brincadeiras dela. Porém temos mais tempo dessas vivências no fim de semana, porque todos lá em casa trabalham e ela estuda na parte da manhã. Então acordo cedo, deixo ela na escola, pegamos por volta das 11hrs30min e vamos direto para casa da minha mãe, lá nós almoçamos e deixo elas para passar a tarde. . No fim do dia, eu e meu marido saímos do trabalho e passamos para buscar as meninas e levá-las para casa. [...] Todas as atividades que faço em casa procuro sempre trazer elas comigo, como lavar o carro de manhã cedo. Todo sábado que é dia de limpar a casa, não tenho diarista porque não posso estar acompanhando, a Abelhinha é responsável pelo pó e a outra é responsável por colocar as coisas no lugar, as duas arrumam o quarto delas e todas ou quaisquer atividades como, fazer bolo e fazer bolacha, elas estão comigo. [...] A mais velha não gosta muito de fogão, já a Abelhinha é o tempo todo, ela sabe fazer pão, biscoito e bolo. [...] Todo fim de semana saímos, gostamos de passear, já viagem é difícil pela função do meu trabalho, mas vamos muito ao parque Mãe Bonifácia, que elas amam, adoram andar de bicicleta. No bairro que eu moro tem um espaço, centro de eventos, que é enorme e vazio, levo elas lá e largo essas meninas de bicicleta que andam umas três ou quatro horas direto. Gostamos muito de jogar bola nesse mesmo espaço, então gostamos de sair a passeios que se baseia nisso, que são praticados ao ar livre. [...] Elas não gostam de ir ao shopping, não sei se é por ter muitas pessoas ou outro motivo, já eu gosto. Não sei se é considerado um passeio, só que é coisa íntima nossa, sempre que vamos para qualquer lugar temos que dar uma passadinha em uma loja na Fernando Correia, Real Brinquedos, as crianças adoram entrar lá dentro e andar atoa e depois ir embora, me pedem isso, eu já conheço a gerente [...] as crianças ficam enlouquecidas lá dentro olhando todas as novidades, apertam tudo que é botão e depois vamos embora.

Mãe da Abelhinha

A rotina dela é segunda a sexta na escola, eu no trabalho, mas trabalho ao lado de casa, então tenho a tranquilidade de fazer os horários diferenciados quando precisa [...] ela tem fases de acordar super animada para ir à escola e outras que ela não quer ir. Hoje eu já consigo trazer ela para à escola sem deixar isso como uma coisa pesada, então quando acontece que ela precisa ficar em casa ela fica e nesse ficar em casa, ela fica entre casa e o meu trabalho que é uns 20 metros da minha casa. Às vezes ela quer um pouquinho mais de atenção e eu fico com ela, no período da tarde. De manhã ela vem para escola, geralmente acorda às 6hrs, quando ela não acorda, a gente vai arrumando ela dormindo, aí vem para escola, fica até o horário da saída, aí a gente vai para casa que é a média de uns 14km da escola, não são tão próximas, a gente leva de 20min a meia hora da casa para escola e da escola para casa. Chegando em casa elas almoçam, mas às vezes a Fada Borboleta tem dificuldade para se alimentar, pois come muito na escola e fica sem apetite para comer em casa, mas isso não interfere no brincar. Tem dia que ela chega em casa com fome, aí ela come, toma um banho e dorme, geralmente ela não dorme. Nós somos uma família bem caseira [...] a gente não tem uma rotina de passeio. [...] Geralmente eu fico em casa nas férias, fazemos mais coisas juntos, passeios, costumamos visitar nossa família.

Mãe da Fada Borboleta

Em casa, a rotina de segunda a segunda é acordar cedo, eu acordo dou um banho nela, ela toma o café da manhã e depois vem para escola e fica até o meio dia. No período da tarde ela fica com a babá, pois eu trabalho o dia todo. Depois da escola ela vai pra casa, toma banho e almoça. [...] Na terça e na quinta ela tem balé, a vida dela é o balé, ela não falta de jeito nenhum. Uma vez por semana faz aula de natação, mas nesse período de frio não está fazendo, já tem dois meses que ela não vai para aula de natação. [...] Nos finais de semana a gente sempre procura fazer alguma coisa, vamos ao parque e ao shopping. Eu a levo no cinema, mas não é uma coisa que ela pede para ir.

Mãe da Princesa Unicórnio

	<p>A rotina do Authentic Games se inicia de manhã quando acorda, antes ele acordava primeiro que todos, mas agora eu tenho que ir lá acordá-lo, já deixo o café da manhã preparado, ele toma leite com bolinhas de cereais, é o que ele gosta. Terminando já leva seu pratinho para a cozinha, isso é automático nem precisa ficar falando, depois se trocamos para ir à escola. Tem dia da semana que eu fico com ele a tarde, tem dia que ele ficava com meu esposo, porém agora está ficando mais na casa da minha sogra. Esse ano mudou um pouco a rotina dele, antes ele tinha o hábito de dormir à tarde, terça e quinta ele não tem dormido, porque agora esses dias ele fica com minha sogra. Os dias que eu estou em casa ele dorme, contra o gosto dele, porque vai ficando maior, ele diz “Mamãe não quero dormir”, vai falando até que dorme, não deixo ele dormir muito tempo, porque prejudica a noite, já que ele é bem agitadinho e precisa desse soninho para descansar. Isso ocorre na segunda, quarta e sexta, no sábado às vezes consigo colocar ele para dormir, mas final de semana deixo mais à vontade e passo uma parte da tarde que normalmente ele está dormindo, então saio e faço alguma coisa na rua, depois volto e ele já está acordado.</p> <p>Mãe do Authentic Games</p> <p>A rotina dele se dá quando ele acorda e se arruma para ir à escola na parte da manhã, o mesmo já desperta se divertindo com seus brinquedos, que estão sempre junto de si se envolvendo em sua rotina, às vezes ele os leva até para trocar de roupa. Depois da escola, o Cavaleiro volta para casa e almoça, em sua parte da tarde fica com seu pai em casa, geralmente ele dorme as 2hrs da tarde. Por ele ser muito ativo e nossos dias da semana serem corridos, costumamos sair com ele aos finais de semana para passear, o pai dele é o que mais o acompanha, vão sempre ao parque, passeiam de bicicleta, dão uma caminhada e às vezes também ele interage com outras crianças. No dia a dia, ele vai para escola na parte da manhã, a tarde ele fica com o pai ou com a irmã, mas quando estão trabalhando ele acaba vindo para escola comigo e fica no jardim mais meio período, ele aproveita bastante e não reclama. Às vezes até ele quer vim, mas como não é o dia, eu explico para ele e falo que ele vai ficar com a irmã, aí ele concorda. Ele gosta muito da escola, quando chega sábado e domingo, ele fica perguntando “Amanhã tem aula?” A rotina dele fora da escola, a noite quando nós chegamos, toma banho, come alguma coisa, só para dar uma enganada aí ele vai brincar, depois nós jantamos e depois fazemos coisas em família. Ele não gosta de dormir cedo, eu tento fazer com que ele deite mais cedo, mas não consigo, ele acaba indo dormir depois das 10hrs, mas ele acorda tranquilo de manhã, quando eu chamo. Toma o leite dele, depois se troca, se arruma e vai para escola feliz. Ele não chora para ir para escola e não pede para ficar, mesmo se estiver cansado.</p> <p>Mãe do Cavaleiro</p> <p>Nós não somos muito de sair, geralmente vamos na casa da minha mãe e da tia, que ele adora. Ele gosta de ir com a tia dele no parque, no cinema, ela pega bastante ele para sair. Às vezes a gente também sai com ele para o cinema, vamos ao shopping, comer um lanche, uma pizza, essas coisas mais tradicionais. Somos um pouco relapsos deveríamos sair mais com ele, ir ao parque, andar de bicicleta, mas a gente já foi melhor (risos).</p> <p>Mãe do Meteoro</p>
<p>Percepção dos pais quanto à natureza anímica</p>	<p>Por mais que tenha cinco anos, ela não tem aquela maturidade de uma criança que está crescendo. É como a minha mãe diz, ela é muito pura, é inocente. [...] A Abelhinha é uma criança que precisa muito de limite, não tem esse limite, ela não mede consequências das coisas. Eu costumo conversar sempre com as minhas filhas, as duas. Eu converso, ensino, falo para elas consequências das coisas que vão fazer, se é bom ou se é ruim, mas a Abelhinha não se interessa, ela vai lá e faz. Então, ela precisa de um pulso mais firme para lidar com ela, não é que ela é uma criança arteira, as pessoas confundem, pois ela não tem apego as coisas. A Abelhinha é uma criança que onde chega ela ilumina, não é por ser minha filha, mas ela chama a atenção, faz todo mundo rir, conta histórias, tem atitudes de ao mesmo tempo que ela tem essa inocência e parece muito infantil, tendo até pessoas que acham que ela aprendeu a falar agora, já que tem aquele palavreado bem enrolado como se fosse uma criança de uns dois anos, mas ela tem um conhecimento das coisas absurdo... esses dias eu estava em casa comentando com minha família sobre uma cultura japonesa, mas não citei nomes, ela entrou na conversa citando samurai, por exemplo, nunca falamos isso com ela, de onde ela busca isso? Como eu havia mencionado sobre ela colocar a lagartixa no congelador, de onde ela tirou essa ideia e o porquê? Como ela sabe que o gelo conserva? Ela tem umas atitudes que pensamos Como ela sabe disso? Nunca falamos isso para ela”.</p>

“ Então vemos que lá na escola o ritmo é outro, ela de fato é uma criança muito diferente. [...] Ela não consegue deixar ninguém parado, é uma criança extremamente engraçada e super criativa nas coisas que faz e que fala, a ligação dela com o pai é muito forte sendo mais apegada a ele que a mim, muitas mães falam isso, mas é uma ligação absurda.

Mãe da Abelhinha

A Fada Borboleta é a nossa segunda filha de três meninas, tem uma irmã mais velha que hoje está com doze anos e a ela tem cinco, elas têm uma diferença de idade considerável e é claro que isso influencia pra ela no brincar e também na nossa forma de lidar com ela. Tendo a irmã como um molde, ela se cria em cima dessa personagem que é a irmã. Com relação ao comportamento, a Fada Borboleta tem bastante energia e é vital, ela brinca bastante, para alguns, às vezes, esse comportamento pode se caracterizar como uma criança danada, mas não é nesse sentido, ela é uma criança bem carinhosa e atenciosa no sentido de quando é para dar carinho, estar junto, um colo ou abraço ela é super receptiva, transferindo bastante isso para sua irmã. Elas brincam de formas carinhosa, dela ser mãe da pequena, cuidando dela e às vezes até em banho brincam muito, indo tomar banho juntas e ali continuam suas brincadeiras, é bem interessante de ver ela transferir desse cuidado para a menor, ajuda a menor a lavar o cabelo, a passar o sabonete e vai falando como é que faz coisas, que na verdade aprendeu com a gente, ela vai moldando e ensinando a pequena. Elas estão sempre juntas tendo bastante companheirismo.

Mãe da Fada Borboleta

A Princesa Unicórnio tem 5 anos e 11 meses, é uma menina muito carinhosa, muito prestativa, muito família, muito a mãe dela, ela gosta de socializar no meio que ela conhece e que as pessoas dão oportunidades pra ela. Para chegar e se apresentar ela já fica mais tímida, mais retraída, mas quando ela está com quem conhece ela é outra pessoa, se solta mesmo. A Princesa Unicórnio é uma criança, mas não é uma criança infantilizada, eu tento infantilizá-la um pouco, porque ela quer ser adulta. Eu tento puxar ela, prefiro que ela brinque com as crianças mais infantilizadas, para trabalhar esse lado mais criança. Eu falo para ela “Filha vamos brincar de mamãe, de casinha, de boneca com os bebezão”. [...]

A Princesa Unicórnio gosta de ser o centro das atenções, gosta de competir e quer sobressair mais que os amigos, ela quer ser líder e que todo mundo segua ela, se não acaba se frustrando. É uma criança super melindrosa, faz drama para tudo, mas acho que é o perfil dela. No geral ela é muito obediente e sempre quer me acompanhar em tudo.

Mãe da Princesa Unicórnio

É impressionante, tudo dele é intenso, ele gosta que eu e o pai brincamos com ele, é um menino com bastante movimento. [...] Ele é bem assim, é criativo.

Mãe do *Authentic Games*

Em relação ao meu filho, ele é alegre, extrovertido, mas muito tímido, difícil das pessoas se aproximarem dele, mas se conseguir cativar ele um pouquinho, já se sentiu mais aliviado daquela primeira impressão, ele se abre e é muito carinhoso, muito carismático, muito esperto, inteligente e surpreende a gente diariamente, principalmente agora nessa fase que ele está. Eu posso dizer que pelo menos uma vez por dia eu fico de queixo caído com ele, as coisas que ele fala, as coisas que ele me pergunta, ele representa uma criança muito criativa, gosta muito de brincar, gosta muito de companhia também. Ele é bem autêntico, bem tranquilo.

Mãe do Meteoro

[...] se juntam às outras crianças no pátio. Nesse horário a gente prefere brincadeiras dirigidas, para estarmos trabalhando essa questão de regra, para que isso fique mais internalizado nelas. A gente pode brincar, pode pular, mas que tem regras até nas brincadeiras. Dessa forma elas vão aprender, pois nós temos crianças que não aceitam e tal, se parou a brincadeira naquela hora elas não querem parar ou porque teve que sair naquele momento e não quer sair. Elas gostam muito de pular corda, brincar de relógio, de pega-pega, de esconde-esconde [...] de passeio na floresta, essa a gente faz muito em sala. E é assim que a gente trabalha aqui no jardim.

Professora de Classe

A gente brinca muito, vive junto com ela. Engraçado que eu e meu marido não tínhamos esse costume de brincar, até porque a irmã dela mais velha, de 8 anos, não é assim. A mais velha gosta mais de brinquedos minimalistas, miniatura, tudo pequenininho, ela costuma brincar no cantinho do quarto, monta a casinha toda bonitinha e ali ela fica. Já a abelhinha envolve as pessoas da casa inteira em suas brincadeiras. [...] A Abelhinha não costuma ter apego a brinquedos, eu poderia estar filmando esse dia a dia lá em casa, para confirmar esse fato, ela gosta de qualquer coisa que possa brincar, podendo ser uma pedra, galho, caixa, etc., a mesma tem uma coleção de penas que as guarda em uma caixa, a primeira pena foi tirada de dentro de seu travesseiro. [...] também tem coleções de galho, pedra e de vespas mortinhas. Muitas vezes abro meu congelador e vejo bichinhos lá, então falo “Abelhinha foi você que colocou esse bicho aqui?”. Já cheguei a pegar uma lagartixa em meu congelador, ela diz “Aí mamãe, deixa aí que depois eu vou operar ela” (risos). Eu não teria coragem. Às vezes os jogos fora, ela então fala “Mãe cadê minha lagartixa que estava aqui?”, respondo “Filha ela derreteu no gelo!”, com isso ela começa a chorar pela lagartixa que não está lá. Ela não tem um brinquedo que costuma brincar com frequência, ela não gosta de brincar de comidinha e nem de Barbie. Por incrível que pareça a Abelhinha ama coisas ligadas a animais. [...] ela tem coelhinho, bichinho, cachorrinho, possui uma coleção de bichos de borracha que são o dinossauro, bichos de fazenda. [...] Quando as amiguinhas da irmã vão para brincar, a Abelhinha não brinca e nem entra no quarto, elas tem uma Brinquedoteca para brincar, mas a Abelhinha não fica lá nem 5min e sai porque quer ser o cachorrinho da casa, como ninguém quer que ela faça o cachorro, tenho que ir lá para explicar para deixarem ela brincar e ser a cachorrinha, ela não se encaixa na brincadeira e sai do quarto, acabando por não brincar com as crianças. [...] Dentro de casa a Abelhinha é extremamente grudada com o pai, inclusive o pai é oriental, ele sempre teve uma vida mais temática e não era aquela pessoa de brincar e de se envolver, depois dela ele passou a ser uma pessoa muito diferente, como eu falei anteriormente ela chama pra brincadeira, não tem jeito.

Mãe da Abelhinha

Ela já entra em um outro ritmo com a irmã mais nova que tem três anos, ficam as duas que são bem companheiras nas brincadeiras, da qual são bem criativas no imaginar. Temos o privilégio de morar em uma chácara, então elas têm grande contato com terra e a água, das quais são suas brincadeiras preferidas. Quando está em um clima como hoje, que não é rotineiro e eventualmente frio, elas ficam mais no quarto dentro de casa, são muito das fantasias, então elas têm muitos panos, tecidos, roupinhas e fantasias, essas coisas que gostam. Elas têm bloquinhos de madeira, constroem castelos e cidades, pegam coisas que eram da minha cozinha das quais levam pra brincar na terra. As crianças e o pai gostam de pintar juntos, coisas relacionadas a pintura geralmente tem bastante em casa, como giz, lápis, aquarela e tintas que utilizam, pinto com elas com menos frequência. Carrinhos de madeira, cavalinho ou outras coisas de madeira são os brinquedos que elas mais têm acesso. A Fada Borboleta gosta muito de subir em árvore, tem que ficar acompanhando porque senão ela vai subindo até onde não deve. [...] Nós moramos nessa chácara e tem uma casa ao lado que é da minha irmã com dois sobrinhos meus, que é um ano de diferença da Fada Borboleta, que está com cinco e eles com seis, então eles brincam muito juntos, eles são gêmeos e é interessante que um brinca bem com a Fada Borboleta e o outro brinca com a mais nova e os biótipos são completamente diferentes também, o que brinca bastante com a Fada Borboleta, eles sempre brincam de casinha, ele mesmo adora, já a mais nova é mais de correr com o outro, então fazem brincadeiras de correr, também tem um momento que os quatro se juntam e fazem a mesma brincadeira. O brincar é bem explorado na vida delas.

Mãe da Fada Borboleta

Então o propósito é que ela brinque, aí ela faz as brincadeiras dela. A Princesa Unicórnio gosta de brincar de casinha, com as LOL, com a casa de coelhinho *Sylvanian Families* e às vezes ela brinca com a Barbie. Ela brinca muito bem sozinha, mas se tiver uma companhia é melhor ainda.

Ela evita brincar com o irmão porque ele bagunça a casinha e todas brincadeiras dela. Em relação a jogos ela não gosta muito, eu que forço um pouco para ela brincar de LEGO e quebra-cabeça. Quando termina as brincadeiras, ela pinta, desenha no quadro que tem em casa, nós temos uma brinquedoteca em casa. Mais a tarde ela faz o lanche, assiste televisão e depois desce para brincar no prédio, aí anda de bicicleta, já faz um tempo que anda sem as rodinhas. Aproveita o espaço para andar de patins e patinete. Ela também gosta muito de cozinha, sempre pergunta sobre como que faz, ela tem interesse em aprender. [...] Eu brinco com ela, mas não com a frequência que ela gostaria que eu brincasse e acaba me cobrando bastante, mas quando começo a brincar com ela o outro pequenininho também quer e aí eles ficam competindo e ela acaba cedendo mais para o irmão mais novo.

Mãe da Princesa Unicórnio

Gosto muito de brincar com ele, tem algumas brincadeiras que eles fazem e me chamam que é pegador ou esconde-esconde, me chama de branquela porque gosto de tomar sol e gosto de ficar com eles na piscina, então eles me chamam de branquela e finjo estar brava falando que não sou branquela, etc., a muito tempo brincamos de branquela, ele fala “Mamãe vamos brincar de branquela?” e saem correndo na casa, se escondem, eu me escondo, pego eles e assim vai. Gosto de brincar com eles, só que essa rotina diminuiu um pouco esse ano, mas vamos na praça, quando tem aniversário vou junto, gosto de deixar eles lá e pegar depois por causa da idade, o *Authentic Games* agora que estou deixando ele ficar, outro dia ele foi no aniversário, mas foi com a professora do Jardim II porque eu dou aula à noite e caiu neste dia, então a professora estava lá e eu deixei ele com ela, mas fico preocupada de deixar, de não estar junto, já que sei como ele é, pois é bem esperetadinho, cada um conhece seu filho. Desde pequenininho ele gosta muito de brincar com dinossauros, acho que o dinossauro compensou o super-herói que ele não teve contato, não estimei este lado de ter super-herói porque fico muito preocupada com as questões de violência, até mesmo antes de saber o jeito dele e como ele iria ser, quando era pequeno gostava muito de brincar sozinho, sempre no sofá ele pegava os carrinhos e identificava muito com os carrinhos e animaizinhos, então eu fui investindo nos carrinhos pequenos e dinossauros e comecei a perceber e essa questão da agressividade que a criança tem em relação ao brinquedo de violência, como a arma que não gosto. Percebi que essa agressividade que uma arma pode gerar na criança, ele canalizava isso para os dinossauros e eu achei isso saudável, até certo ponto, porque ele pega um dinossauro para brigar com o outro e faz cair, morder, picar etc., então acho que isso está dentro da criança, o menino principalmente tem essa capacidade de extravasar aquela energia que às vezes ele monta num super-herói, a arma, coisas de luta, então eu não posso mudar isso. Não quero que ele fique “Ah, eu não posso brincar com nada que tenha violência”. [...] De vez em quando eu filmava ele brincando e fazendo som dos carrinhos e vem até salivinha na boca, quando é carrinhos maiores ele praticamente se apoiava neles para empurrar. Brincamos muito no quintal, lá tem uma caixa de areia que ele brinca bastante, pega a mangueira para lavar e fazer lama, ele ficava dando volta na piscina com esses carrinhos, às vezes ficava até torto ou com as rodas quebradas, de tanto ele ficar se apoiando, mas estava brincando isso é o importante. Ele gostava muito de brincar com lama, mas agora diminuiu um pouco, eu gosto dessas coisas, que ele se suje e fique em contato com a natureza. [...] Um dia fizemos uma batalha no quarto e ele me deu vários carrinhos e cada um de um lado, esses carrinhos tinha que confrontar com outro, eu disse “Ah meu filho, precisa disso?” e ele “Não mamãe é porque tem que ser assim, você tem que me invadir e eu invadir o seu território”. Aí ele vai e os carrinhos tem que tombar, daqui a pouco todos os carrinhos são tombados de ponta cabeça, e eu pego o outro e falo “Ah, mas eu vou pegar esse daqui porque tem que ajudar ele levantar esse”, aí ele não quer que levante, etc.

Mãe do *Authentic Games*

Tem suas horas para brincadeiras, às vezes ele brinca sozinho, porém não gosta, geralmente ele pede permissão minha e de seu pai para interagirmos com ele em suas brincadeiras, acaba que participamos. O mesmo gosta bastante de carrinhos e LEGO, o qual incentivamos muito para brincar, já que tem aquela coisa de criar e imaginar, influenciando de melhor maneira que bonecos e personagens caros, felizmente ele não tem muito apego a isso. [...] Ele gosta de nossa presença em suas brincadeiras, por não ter muito contato com outras crianças e ser filho único.

Mãe do Cavaleiro

	<p>Ele não gosta muito de brincar sozinho, ele evita, ele não quer, mas quando a gente insiste, porque eu acho que é importante também ele aprender a estar sozinho, brincando, pois nem sempre terá alguém junto, mas se tiver que brincar sozinho, ele se sai muito bem. Em casa, meu marido brinca com ele mais do que eu, sou mais de cuidar, supondo, uma febre, eu passo a noite acordada dando remédio de hora em hora, dou banho, corro atrás de médico. O meu esposo já tem dificuldade de ficar acordado às vezes prefere que eu fique, mas eu brinco um pouco. Meu marido já senta, brinca, monta a pista dos carrinhos da Hot Wheels, às vezes eles montam a pista e ela fica tão grande que ocupa duas salas inteiras, cada um tem o seu carinho e brincam de fazer campeonatos, ele tem um jogo de botão, que era dele e agora brinca com o Meteoro, também o jogo chute gol, os dois brincam e também andam de bicicleta. Tem a irmã que também brinca muito com ele, ela adora brincar e cuida muito dele. Tem dias que ela fica na parte da tarde com ele, quando não está trabalhando ou estudando. E eles dão muito bem, ele gosta bastante de estar com ela, também fazem bastante bagunça ela entra na dele então ele gosta muito de estar com ela. [...] Quando irmão está aqui, ele quer dormir no mesmo quarto, eles brincam, fazem campeonato, se divertem bastante.</p> <p>Mãe do Meteoro</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Imaginação e representação</p>	<p>A essência das suas brincadeiras é muito leve, ela gosta de brincar sozinha. A Abelhinha cria e o seu mundo e vive lá dentro, interpreta os personagens.</p> <p>Mãe da Abelhinha</p> <p>É o mundo da imaginação dele, vai comer salada ou tomate e pra ele aquilo é uma nave, um carro ou um caminhão, então pega e conversa com tomate, eu gosto de estimular isso nele, então ele senta na minha frente e fala “Mamãe faz igual quando era pequenininho!”. Eu lembro que fazia a colherada do carro, aí eu perguntava para ele “O que vai ser essa colher agora Authentic Games?”, aí ele fala “É uma moto” e eu faço o barulho da moto, aí na hora que ele ia engolir eu ficava, “rhum, rhum, rhum”, fazendo o barulho da moto, aí ele morria de rir, por que cada vez que ele mastigava eu fazia o barulho da moto, só que aí ele queria salvar o motoqueiro e pegava um pouquinho da comida, tirava da boca e dizia que era o motoqueiro e o salvava. Aí fazíamos a colherada do caminhão, do helicóptero, movimentava a colher, subindo, descendo, levava até a boca dele. Em parte eu estímulo a imaginação dele, então hoje eu já não faço as colheradas com esses parques temáticos, mas às vezes ele me cobra “Oh mãe dá para mim, agora eu quero que você faz a colherada do carro”. [...] Um dia eu cheguei do trabalho e ele disse “Mamãe, mamãe, vem aqui, vou te mostrar uma coisa”. Aí ele foi e fez um monte de pauzinhos em cima do outro pegou uns pedacinhos de umas frutinhas de uma planta que tem lá em casa, colocou no chão e estava molhado o chão, aí eu falei “Nossa meu filho, o que é isso que você fez?”, “Fiz uma armadilha para rato”, “E aí, como funciona?”, “Ah, eu fiz xixi bem aqui, aí o rato vai vir, vai beber meu xixi e vai querer comer essas frutinhas e aí <i>puff</i> vai cair em cima dele e eu vou pegar ele”. Nisso o pai dele chega e disse “Ah meu filho, o papai vai ensinar você a fazer outro tipo de armadilha”. Aí vai o <i>Authentic Games</i> fazer outro tipo de armadilha, agora na areia já lá na areia. Aí ele construiu uma armadilha mais bem elaborada com pai e por uns dias ele ficou encantado com essas armadilhas, fazia os buracos na caixa de areia, colocava os pauzinhos em cima, falava que o rato ia entrar, mas aí o rato não foi, mesmo assim ele não desiste. Nesse ano ele deu um outro sentido aos pauzinhos, pois aí entra o <i>Minecraft</i> na vida dele e os pauzinhos viraram espadas do <i>Minecraft</i>. Ele tem um primo que também vai lá em casa e eles ficam brincando. Eu não fico podendo, porque a espada é um elemento, um tipo de arma que é usada aqui na escola pelo guerreiro, que domina o dragão, não de uma forma violenta, mas de dominar a maldade que existe no Dragão. Então ele brinca com a espadinha e os pauzinhos ele traz da escola. Teve um dia que eu levei esses gravetos para casa e a professora teve que amarrar em um paninho para mim poder levar, eu tive que colocar no porta mala do carro. E ele sabe de todos, pois se algum ficar no porta mala ele fala que está faltando “Não meu filho são esses”, “Não mamãe, tem mais” e aí vai lá, olha e tem mesmo alguns que haviam ficado no carro. Em um outro dia, a minha diarista jogou os pauzinhos no cesto de lixo e ele ficou muito chateado, chorava, que saía água do olho “Mamãe, a tia jogou fora”, “Porque você deixou jogado, ela achou que você não usava mais, você tem que guardar depois que brinca”. Só que às vezes ele não brinca, fica lá, mas ele sabe que está guardado. Todos os gravetinhos são arminhas que é espada. Às vezes eu vejo ele fazendo movimentos como se fosse arma, aí eu olho para ele e ele fala “Não mamãe, não é arma é espada” (risos), mas ele brinca bastante com esses gravetos. Aí teve um momento que ele descobriu que naquelas maquininhas tem umas bolinhas que dentro dela tem os Pokémons. E aí eu percebi que ele pega o <i>Pokémon</i>, mistura com o dinossauro, <i>Pokémon</i> com carrinho aí tem um carrinho. Tem um carrinho que é maior, aí ele destruiu praticamente, tirou as portinhas do carrinho para o Pokémon entrar no carrinho e dirigir. Então eu fui percebendo que aquele brinquedo ele resignificava na imaginação dele, ele fazia com que aquele personagem virasse outra coisa na cabecinha dele. Eu falei “Filho, a mamãe não vai mais ficar comprando os <i>Pokémons</i>”, aí pegava</p>

	<p>pegava as moedinhas do cofrinho dele, porque tem que colocar a moedinha na máquina, girar e cai a bolinha e tem Pokémon lá dentro. E ele já sabe até os nomes dos <i>Pokémons</i> porque um outro primo dele também brincava. Aí ele ia lá com dinheirinho do cofrinho dele para poder pegar os <i>Pokémons</i>. Agora as bolinhas de <i>Pokémon</i> acabaram, virou <i>Minecraft</i>, aí eu falei “Ah meu Deus do céu, já vai o <i>Authentic Games</i> com esse <i>Minecraft</i>”. [...] Então eu descobri que ele dá o significado para o brinquedo, que não gera tanta violência como a gente vê lá na tela, na televisão. É isso, a minha preocupação mesmo é a violência, pois eu não quero estimular o meu filho a ser uma criança agressiva, jamais, mas eu percebo que é e ele precisa canalizar isso para alguma coisa e eu percebi que ele canaliza isso, mesmo nos brinquedos que não são violentos, eu percebo que ele precisa extravasar essa violência em uma ressignificação que ele dá para o próprio brinquedo.</p> <p>Mãe do <i>Authentic Games</i></p> <p>[...] para ele qualquer coisa vira brinquedo, podendo ser até uma tampa de garrafa.</p> <p>Mãe do Cavaleiro</p> <p>Ele monta as brincadeiras, inventa as coisas, pega um brinquedo que é de brincar de uma forma e brinca de outra, aquele brinquedo vira outra coisa.</p> <p>Mãe do Meteoro</p>
<p>Relação com os meios eletrônicos</p>	<p>Em casa tem televisão, computador, celular e tablet, o especial o que ela mais gosta é a televisão, sempre assiste no Cartoon <i>Network A</i> Abelhinha tem celular em consequência da irmã dela, minha mãe deu de presente de Natal para as duas um celular para dividirem, porém não deu certo, dava muitas brigas com isso resolvemos comprar um celular simples que demos para ela. Existe horários para o uso do celular, que é depois do almoço quando terminam de almoçar até às 2hrs, depois disso elas guardam e tem suas rotinas do dia, só pegam novamente o celular 30min antes de ir para cama para assistirem desenhos e jogar um pouquinho. Às vezes no carro dou o celular para ela que só olha, a Abelhinha em especial não pega celular no carro, já que não gosta, já perguntei se fica tonta ou enjoada, mas ela nunca me respondeu, só pega depois do almoço e antes de dormir. Essa criança gosta muito de desenho como a Pantera Cor-de-Rosa, também tem desenhos de terror, como <i>Scooby Doo</i> e <i>Monster High</i>, a irmã dela já não gosta, ela assiste desenhos rústicos que na verdade eu não entendo, desenhos como <i>Palitex</i>. Eu acompanho o que elas veem, não deixando solto na mão delas, após o uso vou direto no histórico para ver o que elas viram no celular, então vejo que ela assiste muito um desenho chamado <i>Palitex</i>, acho muito ridículo e não entendo nada, ela morre de rir com isso. Então meios eletrônicos que usam e sabem mexer é o celular e televisão ligada no desenho, o computador elas não sabem mexer.</p> <p>Mãe da Abelhinha</p> <p>E nós como pais, acabamos tendo que lidar com a rotina dela diferente do que foi com a irmã mais velha, pois ela faz algumas coisas o que a irmã mais velha não tinha acesso, uma dessas coisas é ter um pouco de acesso a televisão, que a outra não tinha, era bem mais restrito. Isso se deu ao fato também da rotina da família que mudou, eu trabalho mais tempo fora agora do que quando era com a mais velha, levando ela ter mais permissão de usar esse tempo de ausência a estar assistindo um filme, porém tudo que ela vê é infantil pertinente a idade, a irmã mais velha já sabe que se a irmã mais nova está presente e não pode assistir certas coisas que ela pode assistir e a outra não, assim ela muda de canal. São assim dentro de regrinhas que já se tinha, elas assistem um dia sim, um dia não, e o tempo é determinado, não pode ser o dia todo, quando acontece uma eventualidade como nas férias, a rotina muda um pouco, podendo assistir um mais, podem tirar o dia pra assistir <i>Harry Potter</i> ou algo assim mais extenso, algo mais distante da realidade infantil dela, pois aí ela assiste com a irmã. No dia-a-dia ela tem um pouco de acesso a televisão, que são segunda, quarta e sexta, que a irmã também fica em casa no período da tarde. Terça e quinta ela já não vê. [...] Essa questão de celular ela não tem acesso nenhum e a mais velha também não tem, elas já sabem que vão ter celular com 14 anos.</p>

Elas não têm porque a gente não deixa mesmo e aí já sabem e não mexe nem no meu celular e nem no do pai. Quando ela não tá brincando ela quer assistir desenho, mas geralmente passam mais tempo brincando. Sobre o Clube das Winx, ela teve acesso através um canal na TV aberta, particularmente não gosto que ela assisti, geralmente as duas assistem quando estou no escritório, também é uma coisa que eu sei que vem dela, mas não fica lembrando todo tempo o que assiste.

Mãe da Fada Borboleta

Eu evito que ela fique na televisão, eu não gosto, se eu puder evitar eu evito, mas é difícil. Ela gosta de assistir filme, desenho da Barbie.

Mãe da Princesa Unicórnio

Mas agora, de um tempo para cá, eu percebo que ele está tendo muito contato com o mundo virtual, aí tem os amiguinhos dele também, eu não sei se eu dei uma bobeira, mas acabei dando uma liberada em um determinado joguinho no celular. O primeiro joguinho que ele começou a brincar no celular foi um de cobrinha, que eu vi, achei que não tinha muita maldade, ele tinha que ficar conduzindo a cobrinha e aí ela ia comendo as outras cobrinhas e ia ficando grande. Depois desse joguinho, foi para o outro que era de carrinho e tinha que ficar desviando, aí de repente veio o tal do *Minecraft* e entrou na cabecinha dele, mas não foi em casa, foi na casa de um primo e aí eu fiquei sabendo que tem um momento nesse jogo que ele passa para uma outra fase, que é uma fase muito violenta e aí eu já não gostei e falei "*Authentic Games* esse tipo de jogo a mamãe não quer que você brinca, ele é violento, não quero que você tenha contato com esse tipo de jogo, é muito triste. Porque ele tem que matar e assustar o outro?", mas é complicado, ele ficou fascinado com o jogo e tem os amiguinhos dele na escola que ensina o nome dos personagens e as falas. Eu estou lutando contra esse *Minecraft* e o meio que eu encontrei foi o de não deixar ele usar meu celular, não estou deixando mais ele brincar. Não que no meu celular ele brincava no modo violento, ele usava apenas o modo criativo e eu sempre estava junto com ele. Nesse modo criativo ele fazia as construções, batia, virava, pegava as coisas do chão, construía estábulo, construía casa, lago e eu achava o jogo bem interessante e uma boa forma de trabalhar um pouco a imaginação dele, mas aí ele aprontou uma na casa da minha sogra e foi uma ótima desculpa para mim manear o celular. Já deve ter mais ou menos um mês que ele não manuseia o celular. Eu percebi que na casa das duas avós ele tem acesso a joguinhos no computador, aí eu disse para elas que eu não quero que ele tenha contato com jogos de violência. Então como ele já tem esse momento de brincar na casa das avós eu ainda deixo, mas em casa eu não estou deixando. Na televisão, ele não sabe mudar o canal, a minha filha aprendeu esse ano, mas ela sabe os tipos de desenho que eles podem assistir. O *Authentic Games* *Games* gosta desse tipo de desenho que tem muitas peraltices, aí eu fico policiando, por exemplo, Tom e Jerry, eu acho tem muita maldade, pois é um querendo fazer maldade com outro e aí ele já descobriu que o desenho passa na Boomerang, ele não sabe ler, mas vê o símbolo do canal e quer assistir, aí eu falo com ele "Meu filho você acha legal isso? A mãe não está gostando, você acha que é bonito ele fazer isso?", aí ele fala "Não mamãe, mas é legal, não tem maldade". "Mas como que não tem maldade, olha lá o que ele está fazendo com o outro". "Mas mamãe ele não se dá bem, ele não vence". Sabe, ele tenta me convencer dizendo essas coisas. Tem aquele outro também, o do Papa-léguas, que sempre faz uma armadilha e o mal volta para ele. Eu vou tentando dialogar, não é sempre que eu tenho contato, às vezes eu saio e ele está acordado, não é todo dia que ele dorme à tarde, às vezes eu preciso sair e ele fica em casa com a diarista. Depois do almoço ele assiste um pouquinho, depois vai dormir. Aí tem o lanche, três horas ele come, mas eu não gosto que ele fique a tarde inteira na frente da televisão, assim desliga a televisão e ele vai brincar lá fora, mas quando ele não dorme eu preciso sair ele fica assistindo contra minha vontade, mas eu não posso deixar a diarista fazer a parte da mãe, eu acho que tem que ser a mim. Então ele assiste e eu falo "Meu filho dois desenhos e a tia vai desligar a televisão aí você vai brincar lá fora, tudo bem *Authentic Games*?" "Tudo bem!". Aí ele não tem escolha e segue direitinho. [...] Os *Pokémons* é um desenho que ele assiste, aí ele fala que não é violência e eu falo "Meu filho ele tem violência", "Não mamãe, ele tem poder, os *Pokémons* tem poderes, eles não têm armas", "Ah, é poder do que?", "É um poder que o bem vai vencer, olha lá, não tem maldade".

Mãe do *Authentic Games*

O Cavaleiro é uma criança ativa que adora brincar e às vezes assistir televisão. [...] Ele gosta muito de desenhos, mas selecionamos para ele assistir, alguns canais não o deixamos ter acesso, já que não gostamos de algumas animações com cenas violentas, como os de lutas e até mesmo a Pepa Pig, felizmente ele respeita muito essa decisão. O Cavaleiro gosta de assistir desenhos mais infantis, tendo ainda um lado muito criança. [...] Nós não o deixamos ficar o dia inteiro entretido na frente da televisão, também levamos ele no cinema, para assistir os desenhos que foram estreados, ele mesmo nos avisa quando será lançado o filme que quer ver, como os *Incríveis* e o *Hotel Transilvânia* que ele quer assistir, acabamos tirando um final de semana para ir ao cinema ver o que tá passando.

Mãe do Cavaleiro

Ele gosta muito de brincar, mas eu não posso negar, que ele gosta de uma televisão e de um joguinho no celular. Lá em casa nós evitamos, mas não tiro totalmente, não alieno ele disso, porque eu acredito assim, eu não preciso tirar ele dessas coisas, posso fazer com que ele assista um pouco de desenho, que brinque no celular e que também jogue tabuleiro, jogo da memória e também de forma física [...] Eu sempre tive cuidado para que o contato com os jogos virtuais não afetasse meus filhos, então eles vieram ter contatos quando fizeram 15 anos, nessa idade não prejudica muito. Dou preferências por jogos tradicionais que eu jogava quando era criança, o jogo cara a cara, por exemplo [...] A gente combina durante a semana que inclusive, é dia de ir para escola, que não tem televisão, não tem celular é mais brincar com os outros brinquedos, conversar, fazer alguma outra coisa. Quando chega de sexta-feira à tarde em diante eu abro para ele ver um pouco de desenho ou entrar um pouco no celular e brincar. Infelizmente, hoje em dia, é um pouco difícil de tirar a tecnologia deles, penso que às vezes é possível criar um problema com a criança e o amiguinho, que faz ele fique meio perdido e talvez se sinta um pouco excluído nas coisas. E agora ainda é mais difícil, porém com meus dois filhos mais velhos, o meu sucesso foi um pouco maior. Com o Meteoro não foi tão fácil, até porque acho que tudo tem a ver com a irmã mais velha. Em casa é bem difícil ele querer brincar de *Pokémon*, *Batman*, super-heróis ou de *Minecraft*. Esses dias ele chegou a mencionar alguma coisa sobre isso nas brincadeiras, mas não sei onde ele viu isso, por que em casa ele não costuma brincar dessas coisas, acredito que ele acaba conhecendo e comunicando sobre isso com os amigos, ele usa bastante o *youtube* assiste vídeos do *Jurassic Park* de LEGO. E tem um rapaz que fica contando histórias com os bichinhos e os hominhos ele gosta de assistir, porque ele é bem vidrado em dinossauros e é uma coisa dele que nunca incentivamos a gostar. Desde a primeira vez que ele viu, gostou e começou falar, aí o meu outro filho tinha uma coleção de dinossauro, porque na época que ele era pequeno se falava bastante sobre dinossauro e ele acabou gostando, mas o Meteoro gosta ainda mais. Tanto que sabe os nomes dos dinossauros, quando nasceu ou quando morreu, se é herbívoro ou carnívoro, essa coisa de dinossauro ele gosta bastante. Agora no meu modo de pensar essa coisa de dinossauro não é tão problemática, é bem tranquilo, então eu deixo, mas agora *Pokémon* super-herói, eu não sou muito fã. Quando ele vem querer falar sobre essas coisas eu evito e falo para ele para brincarmos de outra coisa, tento estimular ele a não brincar dessas coisas. Quanto ao dragão, no começo ele não gostava, tinha medo, mas agora ele já não tem mais medo e gosta até de assistir filme sobre dragão com a irmã, aquele filme *Como treinar o seu Dragão*, esses filmes que não são muito dogmáticos, que contam uma história e podem transmitir uma certa mensagem. Nesse filme mesmo, as pessoas queriam matar o dragão e o menino mostra que eles podem ser bons, o filme é um desenho e conta a história de uma família, assim dá para deixar ele assistir. Aqui na escola, por exemplo, temos a *Festa da Primavera* e o dragão é um dos personagens principais, é a figura que simboliza o mal, ele vem para roubar a princesa e a captura. Sabemos que o mal existe e não posso evitar que o meu filho tenha contato com o mal, mas é possível que ele entenda que o mal existe, mas que o bem pode prevalecer se estivermos ligado com o mundo espiritual, com Cristo, isso se torna mais fácil e conseguimos resolver nossos problemas e o mal nada mais é do que os problemas. Então isso é legal, esse filme não é ruim, ele tem a maldade dos dragões, mas tem um dragão bom e um menino que também tem um coração bom e que mostra que você pode conseguir a bondade até mesmo do dragão, então é legal você ter um fundo nessa história. Agora assistir um filme de super-herói, por mais que ele esteja lá para salvar a terra, a maldade que o filme aborda, por exemplo os vilões do *Batman*, do Homem-Aranha, eu conheço pouquíssimo porque nunca gostei de assistir. Em alguns filmes que existem para criança eu não vejo maldade, mas outros eu já não gosto, acho que são sem nexos, mas infelizmente é aquilo que a gente falou lá no começo, eu não posso deixar ele ver a televisão toda hora e nem mexer no celular toda hora, mas eu não consigo evitar que seja 100%, então está tudo sobre medida.

Mãe do Meteoro

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 3 - Unidades de sentidos e significados quanto aos tipos constitucionais de crianças

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Cabeça grande: A cabeça é muito desenvolvida em comparação com o tronco e os membros, é uma indicação de que o sistema neurossensorial não está harmoniosamente integrado aos outros membros. Essas crianças tendem a ouvir e aprender os conteúdos de maneira superficial. Não conseguem manter claramente aquilo com que se depara em seus pensamentos. Por outro lado, estão cheias de imagens e sonhos e são dotadas de uma certa alegria.	Abelhinha Cavaleiro
Cabeça pequena: Está relacionada com o “chocar”, ou seja, ficar pensando. Ela está sempre tensa, tendo que se defender contra as forças e dinâmicas particulares das substâncias que ingere. Essas crianças são dirigidas, até certo ponto, pelo processo nutricional e digestivo.	<i>Authentic Games</i> Fada Borboleta Meteoro Princesa Unicórnio
Cósmica: Traz consigo uma certa mobilidade em seu pensar, está ligada ao cosmos e sempre apresenta estar distante.	Abelhinha Cavaleiro
Terrena: Têm uma leve tendência melancólica em sua natureza, uma certa predisposição para estarem irritadiças. As crianças terrestres têm um dom especial para o movimento, portanto é fácil encontrá-las aí.	<i>Authentic Games</i> Fada Borboleta Meteoro Princesa Unicórnio
Rica em fantasia: São aquelas crianças que têm o problema de não serem capazes de deixar desaparecer um conteúdo que penetrou a consciência, ou seja, têm a tendência de ter pensamentos compulsivos, que são incapazes de esquecer e deixarem passar as ideias e imagens.	Abelhinha Authentic Games Cavaleiro Fada Borboleta Meteoro Princesa Unicórnio
Pobre em fantasia: São aquelas crianças que têm dificuldade de chamar imagens e ideias à consciência.	_____

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Quadro 4 - Unidades de sentidos e significados quanto aos temperamentos.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Sanguíneo (elemento ar): Seus corpos leves e ágeis parecem viver acima do chão. Elas não têm o costume de parar em um mesmo lugar durante muito tempo, seus movimentos consistem em pulos, geralmente, conversam muito e trabalham com pressa e afinco, encaram a vida sem muitos problemas, gostam de muitas coisas ao mesmo tempo, são muito alegres e inteligentes, mas carecem de perseverança e concentração.	Cavaleiro
Fleumático (elemento água): Aceitam tudo com calma e são passivas, bondosas, inteligentes e fieis. Geralmente possuem o corpo gorducho, sonolência quase crônica e falta de interesse pelo que acontece ao seu redor. Não apreciam ser incomodadas, suas fantasias são medíocres, mas em compensação, são muito ordeneiras e perseverantes.	Abelhinha
Melancólico (elemento terra): São marcadas pelo peso e a tristeza, fogem do contato com o mundo ambiente. São crianças que criam dentro de si um mundo imaginário e de compreensão. Não são facilmente aceitas pelos colegas, isso reforça sua tendência à solidão. Em geral, são susceptíveis e egocêntricas, querem ordem e clareza nas coisas, gostam de planejar com antecedência. Já no aspecto físico, se apresentam com uma forma comprida e magra.	Fada Borboleta Metoro Princesa Unicórnio
Colérico (elemento fogo): se “estoura” em uma atitude violenta descontrolada. Terminado esse acesso de raiva, elas são as primeiras a lamentar seu comportamento. Contudo, elas são crianças responsáveis, perseverantes, corajosas, aplicadas, dedicadas e sedentas por carinho. No aspecto físico, são baixas e nodosas.	<i>Authentic Games</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Interpretação do brincar e do imaginário das crianças

A segunda etapa do método fenomenológico é a interpretação. Bicudo (2011) assevera que através das experiências vividas revela-se o modo de ser do fenômeno. Assim, essa etapa tem início com as descrições e interpretações quanto às vivências, obtidas pela pesquisadora, juntas aos sujeitos da pesquisa. Desse modo, iniciamos com a análise das entrevistas para compreender, por meio das observações, as experiências vividas no contexto da pesquisa.

Borba (2012) aponta características holística³, quanto à interpretação dos tipos constitucionais e temperamentos, mas, vale ressaltar que as crianças que se inserem nessa interpretação, não necessariamente apresentam todas as características relacionadas à descrição atribuída ao seu tipo constitucional e ao seu temperamento.⁴ No entanto, o conhecimento desses saberes, para o adulto, permite que ele lide melhor com a criança, compreendendo-a e ajudando-a a encontrar o equilíbrio. Por isso, a autora apresenta as

³ Procura compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade

⁴ Nesse caso é preciso cuidado nas interpretações destes tipos constitucionais, bem como dos temperamentos, pois conforme visto nos Fundamentos da Antroposofia, página 37, deste estudo, nenhuma criança é puramente um ou outro, podemos afirmar que existe uma flexibilidade de aplicação prática destes conceitos, de modo que são apenas um guia, não um determinante.

características de cada um e o caminho a ser percorrido na busca pela harmonia, para que o adulto, com amor, conduza a criança ao seu próprio desenvolvimento.

Quanto aos tipos constitucionais, essa harmonia se estabelece entre a criança cabeça grande - cabeça pequena; cósmica - terrena; e rica em fantasia - pobre em fantasia. No que se refere à busca pelo equilíbrio entre os temperamentos, temos uma relação entre fleumático - colérico; e melancólico - sanguíneo. Se fleumático, deve-se buscar o equilíbrio entre esse temperamento com o colérico. Se melancólico, o equilíbrio deve ser adquirido em relação ao temperamento sanguíneo. Por isso, a necessidade de observar as descrições realizadas pela autora na intenção de compreender o tipo constitucional e o temperamento na qual cada criança se insere, pois há uma necessidade de percorrer rumo ao equilíbrio, ou seja, de apresentar características que permeiam todos os tipos constitucionais, sem a ênfase de um sobre o outro.

Nesse sentido buscamos compreender por meio das vivências de cada criança, os sentidos e significados no que diz respeito ao tipo constitucional e temperamento. A partir da observação participante notamos que o Cavaleiro e a Abelhinha são considerados crianças cabeça grande e cósmicas. Sobre a cabeça grande, Borba (2012) afirma que o metabolismo invadiu a cabeça e a criança tende a ser sanguíneo (Cavaleiro) ou fleumático (Abelhinha). Quando bebês, são quietinhas, passam horas brincando no berço, mas muito acordadas na hora da alimentação, mamam e comem bem (tendência à obesidade), possuem atitude contemplativa e sonhadora, adoram se encostar, são mais espectadoras, sem reações rápidas. Apresentam bochechas vermelhas, corpo redondo, testa maior que a mandíbula, a cabeça é a parte vulnerável do corpo, possui um olhar sonhador, vida imaginativa rica, fala mais do que se movimenta, possui alta concentração, é alegre, mas se irrita quando arrancada de seu próprio mundo.

Para harmonizá-las é preciso acordá-las mais cedo, lavar sua cabeça, usar menos agasalho, chegar mais cedo na escola; na sala, colocá-las perto da janela, na primeira carteira, promover vida social, pular corda, andar descalço, andar bastante, desenhar com os pés, catar pedrinhas, jogar bola, correr, aos seis anos fazer tricô de dedos, nós e cama-de-gato. Quanto à alimentação, a autora recomenda dar alimentos duros tipo cenoura, torrada, pão integral caseiro, comidas mais temperadas, mais salgadas, evitar ingerir muitos líquidos, controlar a quantidade de alimento, evitar comer doces, evitar uma superalimentação, porque adoram comer.

Por serem cósmicas, as crianças observadas são mais ligadas ao aspecto constitucional físico, possuem a plástica facial bonita, suave, forma angelical, se movimentam menos, tem mais movimentação interna, são contemplativas, seu mundo das ideias é rico, mais simpáticas, mais quietas, se sujam menos, boa percepção, tem mais necessidade de proteção.

Quanto ao temperamento, nos deparamos com o Cavaleiro, do tipo sanguíneo. Borba (2012) aponta as características deste temperamento, cujo corpo é equilibrado, atlético e os olhos são brilhantes. É uma pessoa que vê e escuta tudo, tudo o atrai, mas tem pouca concentração, não se liga profundamente às coisas e às pessoas, é extremamente ativo, se parar adocece, sempre disponível para o novo, pronto para aprender, muito falante, “sabe tudo”, muito alegre, sedutor,

apaixonante, otimista, tipo nervoso, “pega” tudo muito rápido, mas tem pouca memória, é saltitante, superficial, ansioso, adora subir em árvores, analisa mais que sintetiza, é querido por todos, quer o espaço todo para ele, irresponsável, inconstante, “escorregadio”, só se liga ao professor se esse for amoroso, se for muito sanguíneo poderá ter déficit de atenção e pode apresentar dificuldade com a definição da lateralidade.

Em busca do equilíbrio, a autora recomenda uma alimentação com raízes, folha e fruto em quantidade iguais, pouco doces, pouca carne, pouco sal, temperos bem diluídos, frutas mais azedas e comidas amargas. É preciso cultivar um sentimento mais profundo pelo outro através do amor e não por mero interesse. É uma criança que necessita de ritmo em sua vida, muita repetição para ajudar a memória, atividade física dirigida, com regras e muito movimento, necessita que lhe falem olhando nos seus olhos e tocando em seu corpo para ter atenção e memorizar a ordem. A atividade artística em tecelagem, mosaico, cerâmica, quebra-cabeças, outros, são essenciais para o desenvolvimento harmônico do sanguíneo.

Já a Abelhinha possui o temperamento fleumático Borba (2012) afirma que essa criança não se impressiona tanto com as coisas, é sempre um papel em branco, plácida, redonda, rosada, pé de pato, pois anda com toda a planta do pé, sempre jovem, gosta de dormir, está sempre muito agasalhada, vê o todo, não se detém aos detalhes, grande observadora, gosta de tudo que tenha ritmo, sempre alerta com a hora de comer, sempre imersa em seus processos digestivos. Come bem, não se liga às pessoas, é difícil despertar-lhe o interesse. Por seu estado de apatia, de sono, é taxada de preguiçosa, alienada, mas isso é só fleuma, as novidades não lhe interessam, se satisfaz com pouco, tem humor, não tem pressa, deixa as coisas para depois. Em um passeio, vai sempre atrás de todos, não gosta de carregar a mochila, é fiel, conservadora, sistemática, paciente, metódica, tem amor à paz social, como à tranquilidade, socialmente sempre é bem aceita por todos, é estimulada através dos amigos sanguíneos e do barulho.

Para harmonizá-la, a autora recomenda pouca alimentação de manhã, de preferência salgada e leve, refeição colorida, é bom que a alimentação seja amarga e azeda, pouco açúcar, pouca massa, pois tem tendência à obesidade, evitar muitos líquidos, pão integral, tipo duro, poucos ovos, necessita de um ambiente calmo e com tempo, histórias fantásticas, trabalho social, necessita se interessar pelos outros, atividades coletivas, teatro.

O *Authentic Games*, a Fada Borboleta, o Meteoro e a Princesa Unicórnio são considerados crianças cabeça pequena e terrenas. No que diz respeito a cabeça pequena, Borba (2012) ressalta que o sensorial é mais atuante, podendo ser colérico (*Authentic Games*) ou melancólico (Fada Borboleta, Meteoro e Princesa Unicórnio). Os olhos são brilhantes, permanece mais tempo acordada, reage a qualquer barulho no ambiente, acorda cedo, sensível à desarmonia no lar, rejeita alimentação, vomita se forçada a comer, costuma ter mais cólicas abdominais. É uma criança ativa, hipercinética, hiperativa, mais “acordada”, mais intelectual, adultos precoces, muita consciência, fisionomia pontuda, mandíbula maior que a testa, palidez, magreza, desvitalidade, membros longos, pés grandes, machuca os tornozelos, está sempre prendendo os dedos nas portas, possui interesse por

processos mecânicos, tem dificuldade em sintetizar, sempre analisando, instável no humor, irritável (a muita luz, som alto, barulho, cheiros fortes), ansiosa, tensa, come rápido, engole o alimento, raciocínio lógico e detalhista.

Para trazer equilíbrio a esse tipo constitucional é recomendado compressas quentes no abdome para estimular o metabolismo (que está na cabeça), colocar mais agasalho para não perder calor, sentar longe das janelas e da movimentação para se concentrar, precisam ouvir muita história para entrar no mundo do sonho, não assistir TV (retém muita memória, se impressiona), poucos jogos eletrônicos, atividade com água, música, fantasias.

Sobre a alimentação, a autora recomenda uma alimentação leve, frutas doces e maduras para dar vitalidade (vitaminas), sucos de frutas doces, comer devagar sopas quentinhas de legumes, flores e folhas, pouco sal, pouca carne, poucas raízes, mel, melado, açúcar mascavo, frutas secas (ameixa, uva, banana, damasco, figo).

Por serem terrenas, o corpo etérico das crianças observadas são mais atuantes, não costumam ser tão simpáticas, dão mais mordidas, seu movimento é mais aparente, aquela que corre com o carrinho da boneca, se sujam mais, se jogam no chão, sendo mais dispersiva.

O *Authentic Games* possui o temperamento colérico. Sobre suas características, Borba (2012) afirma que o pescoço é curto como um touro, é como um “vulcão”, um “trator”, possui um andar forte, pisa com o calcanhar, marcha, não gosta de colo, possui muito calor, é possessivo, líder, autoritário, usa da força para se impor, se faz perceber, se impõe, aparta brigas, mas quer fazer justiça com as próprias mãos. É aquele que executa, tem o pavio curto, explosivo, falta respeito pelo outro porque ainda só enxerga a si, se sente autossuficiente, prepotente, tirano, arrogante, possui amigos, traz a pureza da moral, altos ideais, senso de justiça, gosta de princípios, regras e leis, costuma julgar, tem a necessidade de se medir diante da outra individualidade também forte. Quando encolerizado, não enxerga nada nem ninguém, se liga ao professor pelo respeito e amor que esse lhe dedica.

Para equilibrá-lo, a autora recomenda uma alimentação que evite sobrecarregar o fígado e a vesícula com gorduras e frituras, alimentação mais vegetariana, pouca pimenta. Quando bem educado na infância e adolescência pode não se tornar egoísta e tirano, diante dele o adulto deve ser firme e interiormente calmo, jamais entrar na frequência emocional dele. Diante de um ataque de cólera, segurá-lo até que se acalme e só falar disso no dia seguinte quando a cabeça estiver fria, segurar em seu queixo, olhar em seus olhos, enquanto criança mergulhá-la em banho frio, deixar que gaste sua energia martelando, construindo, cavando para uma horta, carregando carriola pesada, até os dez anos sentar na classe perto de outro colérico, artes marciais para se domar e respeitar os outros.

A Fada Borboleta, o Meteoro e a Princesa Unicórnio, por sua vez, possuem o temperamento melancólico. Borba (2012) aponta que geralmente o corpo dessas crianças é esguio, ossudo, peito fundo, coluna arcada, braços para baixo, ombros caídos. São crianças que se arrastam, sofrem com tudo, o peso faz colocar a planta do pé no chão, possuem autoconsciência precoce, relacionam

tudo consigo, ou seja, são voltados para si mesmo, são egoístas, sentem dor, reclamam muito, são considerados mini adultos. Naturalmente preocupados, críticos e reclamantes, possuem boa memória, finalizam o que começa, possuem muita força interior, mas pouco movimento, têm grande poder de concentração interior, mas pouca percepção do mundo exterior. Costumam se isolar, são centrados no autossufrimento, são tímidos, exigentes, metódicos, medrosos, gostam de cantos e de repetição, têm tendência à piedade, tendência a ter asma, alergias, psicoses e obsessão. Necessitam de calor ao seu redor, sua alma está sempre remoendo, nunca fica vazia.

Para harmonizá-los a alimentação deve ser baseada em um cardápio misto, aveia, alimentos coloridos, frutas doces, doces naturais de frutas e passas, alimentação de fácil digestão, poucas raízes, pouco repolho, pouco sal, evitar chocolates e gorduras. É bom que ajude alguém que sofre como eles, ler biografias de pessoas que sofreram na vida, massagem com óleo de pinho, banho quente mesmo no verão, danças circulares, arte circense e meditação.

Quanto ao sentido atribuído às crianças ricas em fantasia, observamos que Abelhinha, o *Authentic Games*, o Cavaleiro, a Fada Borboleta, o Meteoro e a Princesa Unicórnio apresentam significados a esse sentido, uma vez que o corpo astral é mais atuante, têm muita memória, imaginam coisas, têm um falar interno muito intenso, tagarelice mental, não conseguem esquecer.

Já a criança pobre em fantasia, Borba (2012) afirma que o anímico espiritual dessa criança se liga mais ao corpo e adormece dentro dela e quando a luz da consciência dorme demais dentro da matéria, a criança tende a esquecer, pois a memória não vem quando se quer. No entanto, nenhuma das crianças apresentaram características quanto à este tipo constitucional.

Com base nas interpretações das unidades de sentidos e significados quanto aos tipos constitucionais de crianças e aos temperamentos, passamos a descrever e interpretar as observações, estabelecendo relações com as unidades de sentidos e significados quanto à experiência vivida dos sujeitos, descritas no “Quadro 2”⁵.

No que diz respeito às observações, iniciamos no primeiro dia da época de Pentecostes, os ritmos eram diferentes e as crianças interagem por meio de canções e poemas. Aquele seria um dia mais que especial, comemorava-se aniversário de uma princesa. A aula começou com o poema, seguido pelo ritmo e desenho, depois foi a hora da fruta e todos puderam brincar no pátio da escola. Dada a hora do lanche, o castelinho foi organizado no “clima” de receber a princesa do dia. Com o tapete, o manto e a coroa deu início à retrospectiva da chegada dessa princesa à Terra.

Encerrada a comemoração foi o momento de retornarem ao pátio, e em meio a amarelinha, caracol no chão, pneus, galho seco, pontes, piscina de areia, escorregador e casinhas, as 20 (vinte) crianças do castelinho III uniam aos príncipes e princesas do castelinho I e II, e, juntas, construía suas vivências.

E enquanto construía essas vivências, nos aproximamos das crianças para conhecermos suas brincadeiras e identificarmos os possíveis sujeitos da pesquisa. No mesmo dia, estávamos sendo convidadas para participarmos junto a elas das brincadeiras. Certa feita, as meninas encontraram

⁵ Ver páginas 79-91, sobre as unidades de sentidos e significados quanto a experiência vivida dos sujeitos.

sementes de pau Brasil, nesse instante estávamos em cinco e naquele momento passamos a ser fadas da natureza. Plantamos as sementes em um lugar secreto, uma deu a força, outra a beleza, outra a água, outra o sol e outra os frutos. Os poderes concedidos à semente iriam garantir um desenvolvimento saudável à planta.

O critério ao nos aproximarmos das crianças foi o de perceber a forma como elas se identificavam conosco e manifestavam interesse em participar da pesquisa e isso demorou três dias. Identificadas as crianças precisávamos de um nome para referi-las na pesquisa. Como elas mesmas se dariam um nome, era preciso uma estratégia. Em um desses dias, nos aproximamos das crianças que tinham plantado conosco as sementes e dissemos a elas: “Vivemos no mundo do faz-de-conta e nesse mundo podemos ser quem quisermos, um animalzinho, uma plantinha, qualquer coisa que a imaginação nos permite ser!”⁶.

No primeiro dia não deu muito certo, uma queria ser o macaco, a outra uma flor, outro um cachorro e outra um filhote do cachorro. Tentamos criar nossa história a partir dos personagens escolhidos por cada um, findada a história disseram que queriam ser outra coisa. Nesse instante várias outras crianças se aproximaram e aí foi a vez do dinossauro, coruja, tubarão e o gato entrarem na brincadeira.

No outro dia, as crianças nos chamaram para brincarmos, novamente, de “todos os animais”⁷, uma gostava de unicórnio, outra de fada e outra de animais. Assim, escolheram os personagens a partir do que se identificavam. Como a estratégia do primeiro dia havia falhado, perguntamos a elas se poderíamos contar suas histórias e como gostariam de serem chamadas. Nesse instante elas se deram os nomes, pelos quais seguem identificados nesse tópico. Essa brincadeira de “todos os animais” durou por quase todos os dias no jardim e no mundo do faz-de-conta criamos nossa própria história, a partir dos personagens escolhidos por cada um.

Há ocasião em que se iniciou as vivências do Jardim, a Diretora Pedagógica esclareceu que, de acordo com a antroposofia o brincar é o meio que a criança tem de desenvolver o anímico (psiquismo emocional), o físico e o espiritual (eu, individualidade), sendo considerado como um recurso fundamental para o desenvolvimento integral da criança, ao permitir que ela tenha um movimento físico (pular, correr, arrastar, pendurar) e/ou cerebral (imaginação, criatividade, fantasia). Quanto às vivências no castelinho, as crianças aprendem e se desenvolvem de forma lúdica, com as rodas rítmicas trabalhadas ao longo das épocas e com cantos e poemas, as crianças aprendem atividades como: modelagem, teatro, histórias e brincadeiras.

No Jardim Waldorf se valoriza muito o ritmo, pois ele é um dos princípios da Pedagogia e se baseia na compreensão da necessidade humana e da vivência organizadora, harmonizante e equilibrante de contração e expansão - o que reflete na organização e disposição das atividades curriculares de todos os níveis de ensino desta pedagogia. O mesmo gera confiança e as crianças aprendem que uma coisa vem após a outra.

⁶ A brincadeira utilizada como estratégia para obtermos o nome das crianças, sujeitos da pesquisa, também teve a intencionalidade de aproximar do imaginário simbólico, ou seja, da capacidade imaginativa de cada criança.

⁷ Nome que as crianças atribuíram a brincadeira.

De maneira que elas identificam os dias da semana pelo ritmo, a segunda-feira é o dia de trabalhar com as mãos, assim, as crianças utilizam a cerinha de abelha, a massa de modelar ou a massa do pão; na terça-feira, elas trabalham com a terra, ou seja, com as forças plasmadoras da natureza, desse modo vão para a horta, elas plantam, regam, retiram os matinhos e colhem; a quarta-feira é o dia do teatro, nesse momento é dada a criança a oportunidade de se fantasiar de outra pessoa, o foco é se colocar no lugar do outro, em uma perspectiva social; na quinta-feira é o dia de trabalhar o ouvir, quando é contada uma história especial; na sexta-feira, as crianças têm a oportunidade de vivenciar as cores por meio da aquarela e do tricô de dedo, pois nesse dia, a professora de classe trabalha com a educação da vontade. Mesmo assim, o desenho, as canções rítmicas e os poemas fazem parte das vivências diárias no castelinho.

É nesse contexto rítmico que é inserida a fantasia, que por sua vez, oferece imagens fundamentadas na verdade, ou seja, na materialização de algo. Essa fantasia é apresentada para as crianças por meio de conto de fadas, que apresentam os arquétipos do bem e do mal, e por meio da imaginação estimulada pelo conto de fadas, temos as forças da natureza exterior e da natureza humana. De acordo com a Diretora Pedagógica, os contos trazem histórias de príncipes, que significa o Eu em desenvolvimento; de rei, como referência ao Eu que atingiu o desenvolvimento; de castelo, como morada do Eu em um ambiente que propicia vivências; de fadas, como forças do ar; de anões como forças da terra, entre outros arquétipos. Por meio desses contos, as crianças aprendem sobre o mundo interior e subjetivo e constroem conhecimentos de si e do mundo, de maneira que a imitação, a interpretação, a ação e a cocriação lhes permitam penetrar nas coisas para conhecer o que está imitando.

A partir disso buscamos relatar e interpretar as vivências das crianças a partir das observações e das entrevistas, considerando os temperamentos e os tipos constitucionais, de cada criança, elencados anteriormente. Ao concordarem em participar da pesquisa, foi solicitado a cada criança a elaboração de um desenho, o mesmo segue após a descrição do perfil do brincar e das brincadeiras de cada uma das crianças.

Abelhinha

Com pneus, panelas e a areia, a Abelhinha constrói suas vivências no jardim. Suas brincadeiras favoritas são o relógio, o pular corda e a casinha, ela tem o costume de conversar sozinha e dá preferência por brincadeiras isoladas ou com as crianças do castelinho I e II. Junto com essas crianças, costuma brincar de ser porquinha. Em uma dessas vezes entraram todas na casinha e nos convidaram para ser o lobo mau. A sensação do medo de serem pegadas, o entusiasmo em correr e até mesmo se arriscar fora da casinha, era o foco dessa brincadeira.

Sobre as brincadeiras da Abelhinha seu tipo constitucional, cabeça grande, aponta para uma criança que está sempre cheia de imagens e sonhos, e que é dotada de uma certa alegria. Como uma criança rica em fantasia é incapaz de esquecer e deixar passar as ideias e imagens.

Carregada por essas imagens, quase todos os dias, ao chegar na escola, fingia ser um animal e tínhamos que adivinhar que bichinho ela imitava. A paixão pela natureza, a mantinha sempre distante, pois tudo chamava sua atenção. Certa manhã, enquanto brincava no jardim, encontrou uma vespa, foi uma alegria e um grande alvoroço, ela despertou a atenção de todos para o pequeno inseto. Com muito amor, carinho e atenção, deu banho e o

Figura 4 - Vivências da Abelhinha



Fonte: MARTINS, 2018.

nome de Laura, à vespa. Depois disso, se juntou as outras crianças e colocaram a Laura para andar em um carrinho de madeira. Naquele dia tiveram que fazer o enterro de Laura. Mesmo descobrindo que a vespa estava morta, não queria se desfazer dela.

Sobre essa paixão a mãe da Abelhinha afirma que “por incrível que pareça a Abelhinha ama coisas ligadas a animais”. Ela possui um olhar sonhador, sendo uma característica do seu tipo constitucional. De acordo com a mãe, ela é uma criança que não tem apego a brinquedos, ela não se impressiona muito com as coisas, o que relaciona ao seu temperamento. Segundo a mãe, ela assiste desenhos como: *Palitex*, *Scooby Doo*, *Pantera Cor-de-Rosa* e *Monster High*, mas em suas brincadeiras ela não atribui significados a esses desenhos, por isso os mesmos não foram descritos nesse momento da análise.

A Abelhinha é uma criança que se envolve muito com os animais, dificilmente brinca com outras crianças. Sobre isso, temos dois pontos de vista. O primeiro de Rowan (2013), que acredita estar relacionado ao contato com os meios eletrônicos, pois essas crianças tendem a se isolarem, prejudicando o processo de socialização. O segundo posicionamento é de Borba (2012), que aponta para o seu tipo constitucional e, principalmente, seu temperamento, fleumático. Seguindo esses posicionamentos, compreendemos que a observação de Borba (2012) justifica o envolvimento da Abelhinha com as forças plasmadoras da natureza. Por ser fleumática manifesta uma falta de interesse pelo que acontece ao seu redor e não aprecia ser incomodada, mas em compensação é uma criança que aprecia o ritmo.

Sua mãe afirma que “ela conta os minutos para chegar terça-feira, que é dia da horta, ela fala ‘mãe hoje a gente tirou os matinhos, hoje a gente plantou uma plantinha, a gente está regando’, ela fica muito extasiada falando disso”. Sobre as brincadeiras da Abelhinha, sua mãe afirma, conforme exposto no “Quadro 2” (entrevistas), que a mesma gosta de brincar com qualquer coisa:

[...] podendo ser uma pedra, galho, caixa, etc., a mesma tem uma coleção de penas que as guarda em uma caixa, a primeira pena foi tirada de dentro de seu travesseiro, conseguindo rasgá-lo, também tem coleções de galho, pedra e de vespas mortinhas. Muitas vezes abro meu congelador e vejo bichinhos lá. (Mãe da Abelhinha)

A presença da natureza e dos animais é tão forte na vida dessa criança, que ao aceitar participar da pesquisa, a Abelhinha ilustra dois animais para o TALE. Sobre esse desenho buscamos por sua compreensão, considerando que a interpretação do mesmo é uma das atividades feita pela professora de classe, antes da criança ir para o primeiro ano, pois o desenho corresponde ao discernimento e compreensão de mundo, que está sendo adquirido pela criança. Assim, nos deparamos com a necessidade de compreender os desenhos elaborados pelas crianças que participaram da pesquisa.

Figura 3 - Desenho realizado pela Abelhinha



Fonte: Termo de Assentimento Livre Esclarecido, 2018.

Ao concordar em participar da pesquisa a Abelhinha ilustra um céu azul e uma menina sentada em uma pedra, ao lado de uma flor, contemplando uma vaca e uma abelhinha que andavam pela estrada de caminho azul.

Fada Borboleta

Brincar com pneus, panelinhas, Winx e fazer bolo de terra, é um dos passa tempos preferidos da Fada Borboleta, que tem o hábito de conversar sozinha. Na escola, costuma procurar sementes e escondê-las, como sendo seu tesouro precioso. Ela afirma não gostar de brinquedos e que prefere brincar de faz-de-conta.

Mesmo apresentando significados quanto ao tipo constitucional cabeça pequena e criança terrena, com o temperamento do tipo melancólico, a Fada Borboleta apresenta um caminho ao equilíbrio. Isso pode ser notado pelo ritmo, que segue algumas

Figura 4 - Vivências da Fada Borboleta.



Fonte: MARTINS, 2018.

recomendações ditas por Borba (2012). Na alimentação, por exemplo, a Fada Borboleta segue uma dieta baseada em frutas e alimentos integrais, pois além de ser vegetariana, não consome chocolates, frituras e alimentos gordurosos.

Em casa, possui uma coleção de pedras brilhantes e costuma brincar com os dois primos e a irmã. A Fada Borboleta é uma criança com a imaginação fértil, ela assegura ter em casa uma amiga imaginária que mora embaixo de sua cama. Sua amiga tem superpoderes, ela faz aparecer as coisas e até organiza a casa e os brinquedos.

Em relato, a professora de classe contou que certa feita a Fada Borboleta manifestou interesse em ir embora para casa, pediu a professora que chamasse os pais para que viessem buscá-la. A professora estranhou o pedido da menina e perguntou o motivo que a levava querer ir embora, se sentia alguma coisa ou algo do tipo. Depois de muito insistir, contou a professora que havia encontrado um tesouro escondido na escola e que precisava comunicar com urgência a sua amiga imaginária.

Sobre o contato com os elementos midiáticos, a Fada Borboleta menciona o *Clube das Winx*, em suas brincadeiras se diz uma das personagens do desenho - *Bloom* - e que vive no mundo, em meio a bruxos, bruxas, fadas e varinhas. Ao escolher seu nome enquanto sujeito da pesquisa, ela se intitula uma fada, o que remete a personagem do desenho. Ao brincar de ter superpoderes nota-se novamente a relação com elementos midiáticos, considerando que a *Bloom* possui o poder da chama do dragão.

Quanto à presença da amiga imaginária e do faz-de-conta na vida da filha, a mãe da Fada Borboleta afirma que ela tem acesso a livros de história, além de gostar muito, fica manuseando os livros e a partir de figuras, vai contando sua própria história. “Às vezes escuta a gente contar e depois vai criando o roteiro dela na história. [...] A Fada Borboleta sempre fala nos amigos imaginários, desde mais novinha ela tinha vários deles, tinham até nome, a gente convivia com eles e sempre foi muito tranquilo”. De acordo com sua mãe, à medida em que ela foi crescendo, a presença dos amigos imaginários tem diminuído, a Fada Borboleta quase não menciona esses amigos em suas brincadeiras.

No que diz respeito à referência que a Fada Borboleta faz em suas brincadeiras sobre as *Winx*, percebe-se que em alguns momentos ressignifica a personagem em suas brincadeiras. Exemplo disso foi na brincadeira de “todos os animais”, que sempre escolhia ser a fada, ao criar os roteiros da história a fada era quem sempre vencida o mal, conseguindo libertar seus amigos. Outra referência diz respeito ao dia que plantamos as sementes, a ideia de dar o poder as sementes surgem com a Fada Borboleta.

Quanto à presença do desenho no imaginário da Fada Borboleta, sua mãe afirma que “Sobre o *Clube das Winx*, ela teve acesso através um canal na TV aberta, particularmente não gosto que ela assista, geralmente assistem quando estou no escritório, também é uma coisa que eu sei que vem dela, mas não fica lembrando todo tempo o que assiste”.

De modo que a personagem escolhida, Fada Borboleta, estabelece relação com o desenho, elaborado ao concordar em participar da pesquisa, pois ilustra a Polegarzinha, uma personagem

do conto de fadas do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. A história foi adaptada para televisão e filmes de animação.

Figura 5 - Desenho realizado pela Fada Borboleta.



Fonte: Termo de Assentimento Livre Esclarecido, 2018.

Ao concordar em participar da pesquisa, a Fada Borboleta ilustra a casa da Polegarzinha, cercada por um jardim, com a presença do azul do céu. A casa é composta por três andares, as janelas são todas arredondadas, com uma porta dupla no primeiro andar. No segundo andar é possível contemplar a porta que dá acesso ao quarto, onde a Polegarzinha repousa em seus aposentos. Ao lado de fora, a Fada Borboleta se ilustra, com um vestido colorido, contemplando a casa e o jardim da Polegarzinha.

Clube das *Winx*⁸

É uma série de animação italiana de aventura e fantasia produzida e dirigida por Iginio Straffi e sua companhia *Rainbow S.r.l.* A série original foi lançada no dia 28 de janeiro de 2004, pelo canal *Rai Due*. Em pouco tempo o desenho foi transmitido em mais de 130 (cento e trinta) países. A série ganha sucesso, rendendo vários produtos e passando a se tornar uma tendência entre o público infanto-juvenil. É importante considerar que a mesma foi feita para meninas com idade entre os 5 e os 13 anos. No Brasil foi transmitido por TV fechada através dos canais *Cartoon Network*, *Boomerang*, *Nickelodeon* e na TV aberta pelos canais SBT e TV Cultura.

A história original, produzida pela *Rainbow S.r.l.*, se concentrou na personagem *Bloom*, uma fada que vive na Terra e não descobriu seus poderes mágicos. A série passou por um *reboot* depois da *Rainbow S.r.l.* confirmar parceria com a *Nickelodeon*, onde as duas primeiras temporadas foram compactadas em quatro episódios, a terceira e quarta temporadas foram dubladas novamente e reexibidas após a história original, embora com pequenas diferenças.

⁸ Disponível em: <<https://www.winxclub.com/br>>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

Como a Fada Borboleta deu ênfase à personagem *Bloom*, passamos a destacá-la nas descrições a serem realizadas, considerando que *Bloom* é a princesa e fada guardiã de *Domino*, detentora da chama do dragão. É a protagonista da série de desenho animado *Clube das Winx*.

A princípio se apresentava como uma garota insegura, por causa de sua ignorância e descrença sobre suas verdadeiras origens e seus estranhos poderes, surpreendentes e fortes. Mais tarde, quando ela aprendeu mais sobre a magia e de si mesma, ela ficou cada vez mais curiosa sobre o seu passado e quem eram seus pais biológicos.

Figura 6 - Personagem *Bloom* do *Clube das Winx*.



Fonte: *Winx Club*, 2019.

Bloom nasceu no planeta *Domino*, filha do rei *Oritel* e da rainha *Marion*. Logo após o nascimento, seu planeta foi atacado por um grupo de bruxas (as três bruxas ancestrais) que procuraram roubar a chama do dragão de *Domino*. Durante esta batalha, a cultura viva e a população foram dizimadas. Em um ato final de sacrifício para garantir que a chama do dragão não caísse nas mãos erradas, a irmã de *Bloom*, *Daphne*, enviou-a em um portal que a levou a outro planeta, a Terra. Fazendo isso, as bruxas amaldiçoaram *Daphne* através do seu poder *Sirenix*, fazendo os pais das duas meninas acreditarem que ambas estavam mortas.

Na Terra, *Bloom* cresceu tendo uma infância tranquila e sem consciência de suas verdadeiras origens. Ela e uma amiga costumavam tocar juntas na Floresta das Flores. Em sua juventude, ela recebeu um presente, seu coelho de estimação *Kiko*, e encontrou sua inimiga jurada, *Mitzi*. Ela também namorou um menino chamado *Andy*.

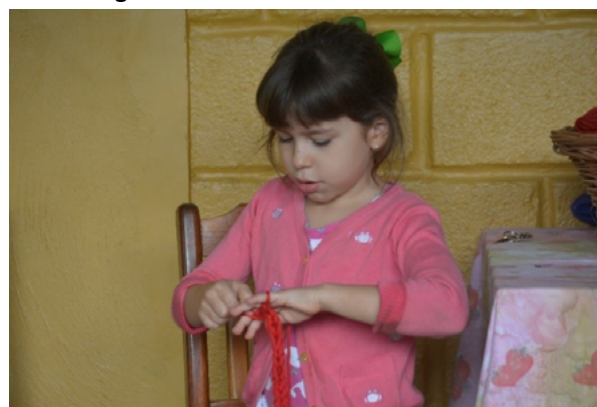
No final da adolescência, *Bloom* encontrou *Stella* lutando em um parque local com *Knut*, um ogro. Quando *Stella* estava prestes a ser derrotada, *Bloom* usou um ataque mágico que tornou a luta em favor de *Stella* e ambas foram capazes de derrotar o ogro. *Stella* ficou impressionada com o poder de *Bloom* e a encorajou a estudar em *Alfea*, a prestigiada escola para fadas onde *Stella* estudava. Curiosa sobre o desenvolvimento de seus poderes e ansiosa para descobrir de onde vieram, *Bloom* concorda, depois de convencer seus pais.

Apesar de estar longe de ser perfeita e aparentar muitas falhas, *Bloom* possui um bom coração, sempre cuida de seus amigos, aliados e familiares (adotivos e biológicos), sempre disposta a ajudar e lutar por uma boa causa. Ela também mostrou-se ser altruísta, cuidadosa e uma líder nata. *Bloom* é uma fada muito prestativa, simpática e brava quando precisa.

Princesa Unicórnio

Tendo temperamento melancólico, a Princesa Unicórnio possui características que apontam para uma autoconsciência precoce. Seu tipo constitucional, cabeça pequena, reafirma a característica de uma adulta precoce. Suas brincadeiras favoritas são “casinha, comidinha, mamãe e filhinha, pique no alto, pique esconde, balanço e escolinha”. Quando em casa, ela costuma ir com a mãe ao *shopping*, nos fins de semana e afirma gostar de brincar com a casa *Sylvanian Families* e

Figura 7 - Vivências da Fada Borboleta.



Fonte: MARTINS, 2018.

com as LOL *Surprese*, tendo 11 (onze), das 28 (vinte e oito) bonecas lançadas na primeira série da coleção. Sobre essas brincadeiras sua mãe afirma serem uma tentativa de infantilizar a filha “Eu tento infantilizá-la um pouco, porque ela quer ser adulta. Eu tento puxar ela, prefiro que ela brinque com as crianças mais infantilizadas, para trabalhar esse lado mais criança”.

No que diz respeito às brincadeiras, sua mãe afirma que “a Princesa Unicórnio gosta de brincar de casinha, com as LOL, com a casa de coelhinho *Sylvanian Families* e às vezes ela brinca com a Barbie”. Ao observar a unidade de sentido quanto aos presentes que os pais costumam dar aos filhos, a mãe da Princesa Unicórnio menciona além dos citados, brinquedos com *Adora Doll* e *Bebê Reborn*, “ela queria *Adora Doll*, *Bebê Reborn*, eu dei. Isso para tentar infantilizar mais ela e incentivar para que brinque de casinha e de bonequinha, porque se deixar ela quer ficar só na cozinha, fazendo outras coisas”.

A mãe da Princesa Unicórnio desconhece as necessidades da criança de imitar o adulto nos afazeres domésticos, ela interpreta como precocidade infantil. Já a aquisição dos brinquedos provém da influência da mídia no contextos da alienação ao consumo dado pelos *youtubers*, que ditam a “moda”. Independente do consumo proveniente da aquisição dos brinquedos, notamos que a Princesa Unicórnio faz referência apenas à LOL e à *Sylvanian Families*. De qualquer forma, gosta de brincadeiras que envolve pessoas e ambientes.

Se a ideia é trazer a filha para infância, o caminho tem sido percorrido na “contramão”, pois é possível perceber uma alienação ao consumo, visto os valores e meios que esses brinquedos são divulgados. Estaremos por apresentá-los a partir das figuras e descrições abaixo.

A *LOL Surprise* é uma boneca americana, fabricada pela *MGA Entertainment*. No Brasil, ela é importada e distribuída pela *Candide*, podendo ser adquirida nas lojas por aproximadamente R\$ 120,00. *LOL* significa “*Lil Outrageous Little*” tradução para pequena exorbitantemente boneca, pois consiste em uma bonequinha de aproximadamente 8cm de altura que vem dentro de um tipo de “ovo” e guarda sete surpresas. À medida que o plástico é retirado encontramos um dos acessórios da boneca.

Quando adquirido não se sabe o que há dentro do ovo, só se tem a certeza de que além da *LOL*, há uma mensagem secreta, uma cartela de adesivos, uma mamadeira ou garrafinha de água, sapatos, roupinha e um acessório, que pode ser um óculos, uma bolsinha, um colar, um celular, etc. O ovo também pode ser usado para brincar, pois vira uma bolsa, um pedestal, uma banheira ou uma cama. Uma outra surpresa é que não se sabe o que a *LOL* faz ao tomar água, algumas podem fazer xixi, chorar e até cuspir, outras ainda mudam de cor ao colocá-las na água.

A *LOL* já possui três séries de bonecas colecionáveis, a primeira com 28 (vinte e oito) modelos, a segunda com 47 (quarenta e sete) e a terceira com 35 (trinta e cinco) bonequinhas, entre elas estão as populares, as raras e as muito raras. Além dessas séries, foi lançada a *Lil Sisters*, tradução para irmã mais nova, elas são ainda menores que a *LOL* e também pertence a uma coleção e vem em ovinhos com acessórios. Também foi lançada a bola efervescente *Charm Fizz*, a fábrica *Fizz Factory* e a *LOL Big Surprise*, uma edição limitada com 50 (cinquenta) surpresas dentro de uma embalagem dourada com bonecas exclusivas.

A principal característica da boneca se mistura à estratégia usada para divulgação da mesma, pois desde o seu lançamento surgiram vários vídeos com *youtubers mirins* abrindo o ovo, revelando as sete surpresas. Desse modo, percebe-se que o principal atrativo da boneca é o ato de desembulhar a embalagem e encontrar as novidades que surgem a cada camada de plástico. Assim, os vídeos de desembulhar, tradução para “*unpacking*”, apresentam os *youtubers mirins* abrindo as bonecas, entretanto costumam desembulhar mais de uma *LOL*, alguns chegam a abrir cerca de dez bonecas, ou mais que isso, para descobrirem quais diferentes modelos receberam. Até porque o brinquedo passou a ser vendido em *kits* com uma pequena diferença de preço. Além do canal no *youtube*, foram criados grupos de trocas no *Facebook*, caso as bonecas venham repetidas. Nesse sentido, as famílias usam esses grupos na tentativa de completar a coleção para os seus filhos.

Figura 8 - Guia de descrição da *LOL*.



Fonte: Canal Kids - Brinquedos Surpresas, 2018.

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M2fvUoXqmws>>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

Figura 9 - Bonecas que acompanham a primeira série da coleção *LOL Surprise*.



Fonte: CanalKids - Brinquedos Surpresas, 2018.

As bonecas têm sido buscadas pelos consumidores às vésperas das datas comemorativas, como aniversário, dia das crianças e Natal. Em dezembro de 2017, os consumidores e comerciantes se queixaram da falta do produto diante à grande demanda. Diante disso, tem sido criada a LOL falsa, com preço inferior, garantindo a acessibilidade da mesma.

*Sylvanian Families*¹⁰

Figura 10 - Casa *Sylvanian Families* adquirida pela Princesa Unicórnio.



Fonte: Catálogo *Sylvanian Families*, 2018.

É uma linha de casas de bonecas e de figuras antropomórficas de animais, colecionáveis feitas de plástico. Elas foram criadas e lançadas em 1985, no Japão, pela empresa de jogos *Epoch* e distribuídas mundialmente por várias empresas. Os primeiros lançamentos foram feitos de porcelana e os móveis foram feitos de madeira. No entanto, versões posteriores substituíram os materiais por plástico flocado e metal na produção.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.sylvanianfamilies.com/pt-br/catalog/index.php>>. Acesso em: 15 de set. de 2018

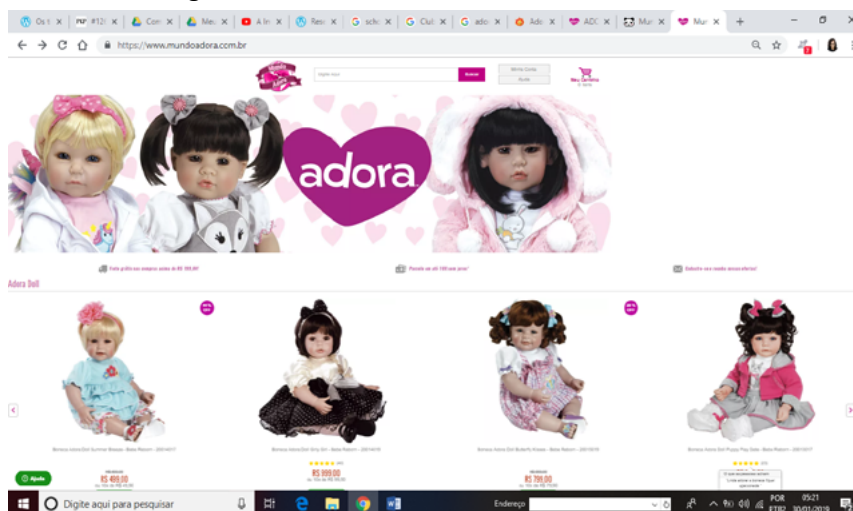
Consiste em uma coleção de brinquedos nostálgicos que atraem pessoas de várias faixas etárias, pois é composta por uma variedade de casas, lojas, móveis e acessórios, todos muito detalhados. A coleção é baseada em três conceitos: natureza, família e amor. O objetivo do brinquedo é que as crianças explorem o poder da imaginação, criem suas próprias histórias e aprendem a compartilhar e cuidar do outro.

O cenário é composto por famílias que gostam da natureza e vivem na Vila *Sylvanian*. Este é baseado na apreciação da vida cotidiana e no conforto. Além dos brinquedos, foram feitas várias adaptações para séries de televisão: em 1987 uma série americana, em 1988 uma série britânica e em 2007 uma série japonesa.

*Adora Doll*¹¹

As bonecas Adora Doll parecem um bebê de verdade, têm o mesmo cheiro e peso que bebês recém-nascidos. São produzidas pela *Charisma Brands* e vendidas em diversos países. Para que a semelhança com bebês de verdade seja tão impressionante, as *Adora Dolls*, passam por um longo processo de produção. Elas são confeccionadas com um vinil chamado *Caressalyn*, que lembra muito uma porcelana fina e são infundidas com um cheirinho realístico de bebê, tudo feito em um processo artesanal meticuloso que envolve costureiras, escultores e designers. Suas roupinhas são cheias de detalhes e com ótimo acabamento, os tecidos são de ótima qualidade e os casaquinhos de lã são tecidos artesanalmente.

Figura 11 - Site de venda das bonecas Adora Dolls



Fonte: Mundo Adora, 2019.

Essa linha de boneca possui uma marca própria, em algumas lojas na internet, os valores podem ser encontrados a partir de 499 (quatrocentos e noventa e nove) reais. Além de ter o “boneco adora”, a coleção de *Adora Doll* possui diversos modelos e estilos. No entanto, essas bonecas não

¹¹ Disponível em: <<https://www.mundoadora.com.br/>>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

são apenas para as crianças que ainda brincam, pessoas adultas adquirem diversos modelos, uma vez que são colecionáveis.

*Bebê Reborn*¹²

É uma boneca que retrata muito um ser humano e chega a se assemelhar com um bebezinho, por isso bebê ou boneca *Reborn*. Esse termo deriva do inglês e significa “renascido”. Para dar as características ao boneco, os artesãos importam as partes do corpinho, como cabeça, mãos e pernas. O material utilizado costuma ser vinil, silicone ou uma liga que une ambos e vem em uma única cor. O enchimento é feito com fibras de plumante (manta sintética) e saquinhos de areia. Depois que essa estrutura é montada, são aplicadas camadas de tintas especiais (não tóxicas) desenvolvidas especialmente para essa técnica, podendo chegar a diferentes tonalidades da pele humana, conforme a quantidade de tinta aplicada.

Além disso, são aplicados efeitos especiais para veias, bochechas, manchinhas e dobrinhas dos bebês, já que a ideia é torná-lo o mais parecido possível com a realidade. Depois da aplicação da tinta, o material é levado ao forno para fixação da tonalidade. Após esse passo, é necessário que os olhos sejam implantados, podendo ser feitos com acrílico, vidro ou silicone. A cor e o formato são variados. Também são aplicados cílios, sobrancelhas, unhas e cabelo, que é implantado fio a fio. Esses fios podem ser humanos, ou feitos a partir da lã de ovelhas e também podem receber camadas de tinta de acordo com a coloração desejada, para tornar a aparência mais natural. Quanto ao gênero é o cliente quem seleciona.

Por fim, são aplicadas as roupinhas e diversos acessórios, como chupetas, mamadeiras, brincos e fraldas. Em alguns casos, até mesmo certidões de nascimento são produzidas, com o nome da “mãe” do bebê e informações como peso e data de nascimento. Os bebês podem pesar entre 2,1kg e 3,2kg. Os artesãos que produzem esse tipo de bonecos já foram inclusive apelidados de “cegonhas”.

Além do público infantil, os *Bebês Reborn* atraem o público adulto, como é o caso de colecionadores, por exemplo. Há mães que desejam ter “cópias” dos filhos pequenos ou que desejam presentear a filha com um bebê personalizado. Os artesãos também são procurados por mães que perderam seus filhos recentemente e até mesmo por aquelas que não podem ter filhos.

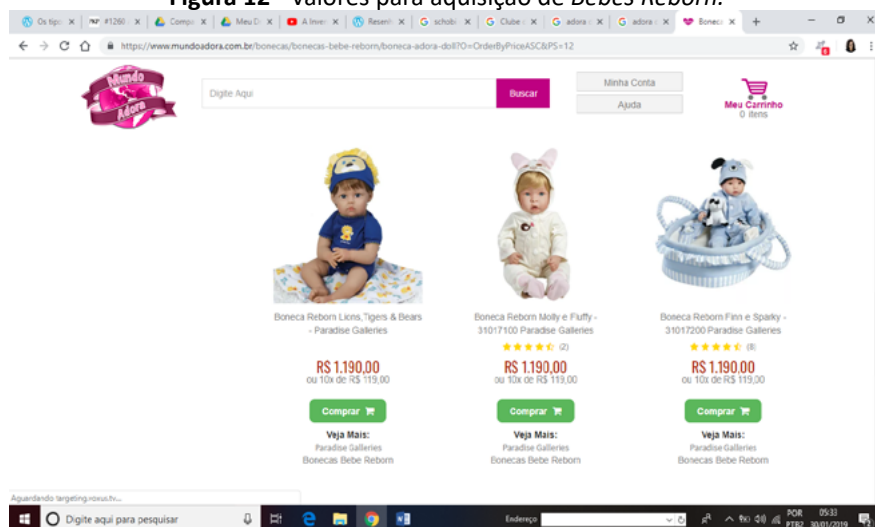
É importante ressaltar que os *Bebês Reborn* não são encontrados em qualquer lugar, uma vez que são produzidos por artesãos em escala menor do que bonecas comuns, sendo que muitos deles anunciam seus negócios na internet, onde podem ser encomendados. Devido a esses fatores, somados aos materiais importados de alta qualidade e à delicada técnica de produção, o valor do produto costuma ser sempre superior a mil reais.

As exigências, acessórios e o grau de personalização do produto (caso de bonecos que imitam bebês reais ou fotos) encarecem o boneco, podendo ultrapassar a faixa dos três mil reais.

¹² Disponível em: <<https://www.mundobabyreborn.com.br/>>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

Nesses casos muito específicos, o trabalho do artesão pode demorar de semanas a meses, levando clientes a optarem por adaptações mais simples de modelos já catalogados.

Figura 12 - Valores para aquisição de *Bebês Reborn*.



Fonte: Mundo Adora, 2019.

O *Bebê Reborn*, diferente da *Adora Doll*, é mais parecido com um recém-nascido, além de poder fazer um igual a um bebê de verdade, porém é mais caro. Como dito, esse tipo de brinquedo não é encontrado em lojas infantis, já é que é produzido em pequena escala, por isso, para ter acesso a boneca é preciso encontrar uma das “cegonhas” para encomendar o bebê.

No entanto, esse modelo de boneca está distante do pensado no âmbito da Antroposofia, pois a Pedagogia Waldorf aponta para o uso de bonecas de pano, que contribui para a necessidade de criação e de fantasia da criança, uma vez que o brinquedo não está “pronto”, a criança pode combinar os elementos através da imaginação.

Atualmente, nos deparamos com inúmeras distorções quanto à oferta de bonecas para crianças, pois as mais vendidas representam os adultos e não as crianças. Por outro lado, os materiais como plásticos, borrachas, vinil, etc., que são utilizados na construção dessas bonecas, não estimulam as forças da fantasia da criança, eles não existem na natureza, por isso são frios, e ainda não oferecem nenhum valor construtivo para o desenvolvimento infantil. Quando damos uma boneca “perfeita” para uma criança (que pisca os olhos, ri, chora, etc.), atrofiamos a fantasia dessa criança e prejudicamos o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Como pais e educadores, devemos nos questionar: O que pretendemos com as nossas crianças? Que valores queremos transmitir a elas? Qual a verdadeira função do brinquedo? Quais critérios escolhemos para presentear nossos filhos?

Na Pedagogia Waldorf, encontramos algumas questões significativas sobre esse assunto, destacando como exemplo a importância da simplicidade dos brinquedos que possibilitam à criança ter uma fantasia mais rica e uma imaginação criadora. Outro aspecto relevante a ser abordado se refere aos tipos de bonecas e ao processo evolutivo da criança, ou seja, ela deve brincar com bonecas adequadas à sua faixa etária, respeitando as suas necessidades anímicas.

A criança precisa vivenciar diferentes tipos de materiais naturais como: lã, feltro e malha de algodão. Assim, uma boneca elaborada a partir dessas concepções, possibilita à criança cultivar o seu próprio ser. Segundo as considerações de Steiner (1983), a boneca na mão de uma criança é para ela um espelho de seu ser e de seu processo evolutivo. Quanto mais simples for o seu brinquedo mais a criança se tornará ativa em sua fantasia. Este movimento interior da fantasia é tão importante para a criança como o movimento de seu corpo físico.

Figura 13 - Oficina de Boneca Waldorf com Nina Veiga.



Fonte: VEIGA, Nina. 2016.

Para Steiner (1983, p. 7) “tudo que a criança realmente precisa está contido na boneca feita de pano com um par de manchas de tinta. Na criança, trabalha uma força plástica interna. Tudo o que vem do meio ambiente se transporta para um processo formativo interior, e também para a formação de órgãos”. Com isso, o autor afirma que o meio no qual a criança vivencia o seu processo de crescimento interfere no seu desenvolvimento físico e psíquico. Por esse motivo é importante o contato com brinquedos que estimulem as forças da fantasia da criança e que possibilitem a elas ricas vivências sensoriais.

No que diz respeito à presença da mídia nas vivências da Princesa Unicórnio percebemos à alienação ao consumo dada pela aquisição de brinquedos ditados pelos meios eletrônicos. Sobre essa questão, podemos explorar que o consumo é um problema que tem atingido não somente os adultos, mas também as crianças, pois elas são alvos publicitários de fácil acesso. E a publicidade está no centro do comportamento infantil e explora as fragilidades psíquicas que alienam a necessidade do consumo.

Assim, a indústria transforma os personagens dos meios eletrônicos em materiais de consumo, como: brinquedos, roupas, alimentos, entre outros. Desse modo, utilizam a publicidade para que esses produtos cheguem até as crianças - um exemplo é a rede de produtos Barbie - e os pais

contribuem, comprando esses produtos para seus filhos, satisfazendo suas vontades e incentivando o consumismo. Montigneaux (2003, p. 18) nos explica melhor a atuação das crianças, junto a família, nas decisões de compra:

Trata-se de uma população fortemente influenciadora, participante das decisões de compra de produtos e serviços que lhe dizem respeito diretamente ou que fazem parte do conjunto familiar. A criança não se contenta apenas em escolher objeto para seu próprio uso, ela influencia ultrapassa de longe, sua própria esfera de consumo.

No caso estudado, os brinquedos adquiridos pela mãe, na tentativa de infantilizar à Princesa Unicórnio, pertencem ao universo de consumo ditado pelos meios eletrônicos, cujo os produtos adquiridos, são apontados pela mídia como necessários para o brincar da criança durante a infância. Mas, independentemente dos brinquedos e brincadeiras, essa criança, se vê uma princesa e ao aceitar participar da pesquisa, ilustra uma menina e uma princesa, se identificando com o desenho.

Figura 14 - Desenho realizado pela Princesa Unicórnio.



Fonte: Termo de Assentimento Livre Esclarecido, 2018.

Nesse desenho, a Princesa Unicórnio ilustra duas meninas, próximas a uma macieira em um jardim, uma delas é uma “princesa”. Ao observá-lo podemos perceber o marrom para ilustrar a terra e o tronco, o verde para grama e folhas, o amarelo para o sol e o cetro, o azul para o céu, a cor rosa para identificar o corpo e as vestes das meninas, sendo o cabelo delas, marrom com um laço verde.

Authentic Games

Uma criança cujas brincadeiras são marcadas com intensos movimentos. Na escola, brinca com pneus, fazendo do mesmo carro e cama, ele costuma brincar de pedra, papel e tesoura. Durante o tempo no jardim, ele aproveita, por algumas vezes, por ficar na piscina de areia, sua missão é cavar para encontrar coisas e minhocas. Em um desses dias, em que cavava a areia, perguntamos, por que fazer aquilo, ele nos disse que estava cavando para encontrar o fim do mundo, conhecer o infinito e entrar no mundo do *Minecraft*.

Na escola ele faz uso de galhos durante as brincadeiras, com esses simula uma espada. Diariamente levava os galhos para casa, a princípio, usava os mesmos para fazer armadilhas de pegar ratos. No mais, o *Authentic Games* tem o costume de brincar de caça monstros e de zumbis. Certa manhã, ao perguntarmos do que brincava, ele disse que estava capturando os zumbis com sua espada e que a escola era um cemitério com vários zumbis vagando.

Quanto ao tipo constitucional cabeça pequena, o *Authentic Games* apresenta características de uma criança instável no humor e ansiosa, o que também está relacionado ao seu temperamento colérico, pois é uma criança que se faz perceber.

Sobre o contato com os meios eletrônicos, percebe-se um vínculo com jogos, desenhos animados, exibidos pela TV, além de acompanhar canal de *youtuber*. Em entrevista sua mãe afirma que ele tem acesso ao jogo do *Minecraft* e que gosta de assistir desenhos como *Papaléguas e Tom e Jerry*. No “Quadro 2”, ela atribui como significado desse interesse que “o *Authentic Games* gosta desse tipo de desenho que tem muitas peraltices, aí eu fico policiando, por exemplo, *Tom e Jerry*, eu acho tem muita maldade. [...] Tem aquele outro também do *Papaléguas*, que sempre faz uma armadilha e o mal volta para ele.”

Sobre isso sua mãe aponta um caminho trilhado pelo imaginário deste pequeno colérico, rico em fantasia, considerando a unidade de sentido sobre a resignificação do brincar exposta no “Quadro 2”, pois ao construir o roteiro de suas brincadeiras no ambiente escolar é possível compreender essa relação, desde o ato de colher os gravetos, a cavar na areia e a brincar de espadas. A resignificação que é dada ao brincar é notada pela mãe como uma vantagem, para que o filho tenha seu momento com as tecnologias, pois entende a dificuldade de tirar esse contato de uma criança, mas que não perde a essência das brincadeiras, principalmente por envolver o imaginário na resignificação do brincar, dos brinquedos e do ambiente.

Então eu fui percebendo que aquele brinquedo ele resignificava na imaginação dele, ele fazia com que aquele personagem virasse outra coisa. [...] Ele dá o significado para o brinquedo, que não gera tanta violência como a gente vê lá na tela, na televisão. [...] Eu percebi que ele canaliza isso, mesmo nos brinquedos que não são violentos, eu percebo que ele precisa extravasar essa violência em uma resignificação que ele dá para o próprio brinquedo. (Mãe do *Authentic Games*).

A prática de resignificar as brincadeiras está presente nas vivências desse autêntico, um exemplo, significativo é o desenho realizado ao concordar em participar da pesquisa.

Figura 16 - Desenho realizado pelo *Authentic Games*.



Fonte: Termo de Assentimento Livre Esclarecido, 2018.

Nesse desenho, o *Authentic Games* ilustra a casa dos Titãs, o que faz referência ao desenho Jovens Titãs exibido pela TV Globinho e Bom Dia e Cia do SBT. Como o *Authentic Games* não fez menção ao desenho buscamos estabelecer relações entre as observações com a entrevista realizada com a mãe. Nesse contexto, nota-se uma relação entre o desenho ilustrado com o jogo do *Minecraft*, uma vez que vídeos disponibilizados no *youtube* apresentam a construção da casa dos Titãs por meio do jogo. Desse modo, é importante compreender os sentidos e significados quanto aos elementos citados.

*Jovens Titãs*¹³

Figura 17- Jovens Titãs em LEGO.



Fonte: Cartoon Network, 2019.

Os *Jovens Titãs* (no inglês, *Teen Titans*) é uma série de animação norte-americana criada por *Sam Register* e *Glen Murakami*, produzida pela *Warner Bros. Pictures*. No Brasil, a série foi transmitida pelo *Cartoon Network* de 2003 a 2008 pelo SBT. Em 2013, ganhou uma série animada *reboot* chamada *Jovens Titãs em Ação* (*Teen Titans Go*). O traço da série é fortemente influenciado pela estética dos animes japoneses, sendo

considerado um pseudo-anime motivo esse do grande sucesso que a série atingiu. Apesar disso, seus episódios tendem a serem fiéis as histórias em quadrinhos originais.

Nem sempre os episódios têm uma ligação com a trama central, a primeira temporada introduz o exterminador ou *Slade*, vilão que se tornaria o grande arqui-rival de *Robin* e dos Titãs.

¹³ Disponível em: <<https://www.cartoonnetwork.com.br/show/os-jovens-titas-em-acao>>. Acesso em 06 de fev. de 2019

A segunda adapta a história O Contrato de Judas, introduzindo a personagem Terra, que entra para a equipe apenas para trair seus companheiros a favor do exterminador, exatamente como nos quadrinhos e depois virar pedra. A terceira temporada trata do irmão sangue, aqui-inimigo de *Ciborgue*, dá indícios da possível relação amorosa entre *Mutano* e *Ravena*, e termina com a criação dos Titãs da Costa Leste. A quarta, por sua vez, foca em *Trigon*, a encarnação do mal e pai da *Ravena*. A quinta e última temporada se foca na irmandade negra, inimigos mortais da Patrulha do Destino, antiga equipe do *Mutano*.

*Minecraft*¹⁴

De criação sueca e disponível para computador, *videogame* e dispositivos móveis como *Android* e *iOS*, *Minecraft* é do gênero “*sandbox*”¹⁵ e foi criado em 2009, por *Markus Notch Persson*. O jogo é feito por blocos que podem ser removidos e recolocados em outros lugares. Além da mecânica de mineração e coleta de recursos para construção, há no jogo uma mistura de sobrevivência e exploração, sendo o mesmo uma ferramenta criativa.

Não há forma de vencer em *Minecraft*, uma vez que não há objetivos requeridos e enredo dramático que necessite ser seguido. Os jogadores passam a maior parte de seu tempo simplesmente minerando e construindo blocos de material virtual, daí o nome do jogo. Uma vez que os jogadores tenham coletado e construído um inventário suficiente de recursos e alguns minérios, eles usam estas aquisições virtuais para conceber casas e paisagens, muitas vezes construindo todos os tipos de estruturas de blocos.

Tanto para o modo de jogo de um jogador como o de multijogador, o primeiro passo para o jogador é criar um mundo a habitar. Antes de começar a jogar, um mundo tridimensional precisa ser criado pelo *Minecraft*. O jogo possui três variantes: “criativo”, onde há recursos ilimitados, nenhum perigo e pode-se voar livremente; “sobrevivência”, onde os jogadores precisam coletar recursos, criar itens e ganhar níveis, onde monstros perigosos surgem à noite; e “*hardcore*”, similar à sobrevivência, mas aonde há apenas uma vida para o jogador.

É um jogo em que o jogador precisa fazer estruturas protetivas contra o número de monstros que saem à noite - aranhas, esqueletos, zumbis e o famoso *Creeper*. O jogador pode coletar recursos (ferro, madeira, diamantes, ouro) para construir pequenos itens, ferramentas, enfeites e construções. Não existe uma maneira única de jogar *Minecraft*. Ele é um jogo aberto onde os jogadores decidem por conta própria o que querem fazer.

E na intenção de mostrar seu desempenho no jogo, o *youtuber* Marco Túlio Matos Vieira criou um canal, cujo personagem principal é o *Authentic Games*. Em um dos vídeos ele exhibe a construção da casa dos jovens titãs. Ao acompanhar o canal no *youtube*, a criança, sujeito da pesquisa se dá o nome do personagem criado por Marco Túlio no jogo.

¹⁴ Disponível em: <<https://minecraft.net/pt-br/>>. Acesso em 06 de fev. de 2019

¹⁵ Sandbox - tradução, do inglês, para segurança do computador - é um mecanismo de segurança para separar os programas em execução, geralmente em um esforço para reduzir as falhas do sistema ou as vulnerabilidades do software. É frequentemente usado para executar programas ou códigos não testados ou não confiáveis.

Figura 18 - *Authentic Games* e a construção da torre dos Titãs.



Fonte: *Minecraft*, 2019.

Depois de criado o canal *Authentic Games*, no *youtube*, o jogo tornou-se uma celebridade e hoje o canal conta com mais de quatro milhões de seguidores e 190 (cento e noventa) milhões de visualizações mensais de seus vídeos.

Marco Túlio considera o jogo um universo aberto à imaginação e à interatividade. Tudo começou em 2011, quando ele conheceu o trabalho de outro *youtuber* que faz vídeos sobre o jogo *Minecraft*. Hoje, Marco Túlio chega a publicar três vídeos por dia na rede social, mostrando de maneira bem-humorada estratégias, dicas e suas próprias construções dentro do jogo, além de fazer transmissões em tempo real e tirar algumas dúvidas dos fãs.

No jogo, seu personagem deve coletar blocos, por meio da mineração e com eles pode construir o que a criatividade permitir: casas, castelos, cidades, qualquer coisa. Não há um fim, o jogar joga com a opção de se conectar com amigos e interagir com eles.

Figura 19 - Volume I¹⁶ e II¹⁷ do *Authentic Games* no jogo do *Minecraft*.



Fonte: Canal do *Authentic Games*¹⁸, 2019.

Cada volume reúne as histórias vividas pelo *Authentic Games* e seus amigos ao longo do jogo. No *ranking Publishnews*, o livro é o mais vendido entre os títulos infanto-juvenil e o terceiro na categoria geral. Marco Túlio pretende lançar em breve uma revista em quadrinhos a partir do

¹⁶ Livro para download: Disponível em: <<https://livros-gratis-online.com/livro/215967/authentic-games-a-batalha-da-torre>>. Acesso em 03 de fev. de 2019.

¹⁷ Livro para download: Disponível em: <<https://livros-gratis-online.com/livro/182466/authenticgames-a-batalha-contraherobrine>>. Acesso em 03 de fev. de 2019.

¹⁸ Disponível em: <<http://canalauthenticgames.com.br/>>. Acesso em 03 de fev. de 2019.

conteúdo do canal. Com base no jogo temos um crescimento no comércio de produtos relacionados a *Minecraft*.

Sobre os elementos midiáticos mencionados por ele, o *Minecraft* e o *Pokémon* seguem descritos nas páginas 115-118. O *Minecraft*, por exemplo, não é um jogo indicado para criança, mesmo que elas ressignifiquem os conteúdos observados no jogo, as brincadeiras se tornam perigosas, como uso dos galhos e gravetos como espadas.

*Pokémons*¹⁹

Pokémon - “Monstros de Bolso” - é uma franquia de mídia que pertence a *The Pokémon Company*, criada por *Satoshi Tajiri* em 1995. Ela é centrada em criaturas ficticias chamadas “*Pokémon*”, que os seres humanos capturam e os treinam para lutarem um contra o outro como um esporte. Atualmente, a franquia se estende em jogos, cartas colecionáveis, série de *anime*, além de filmes, mangás e brinquedos.

Figura 20 - Protagonistas da série *Pokémon*.



Fonte: *The Pokémon Company International*, 2019.

A série de *anime*, por exemplo, se tornou popular e familiar em todo o mundo. O *anime* mostra *Ash Ketchum* e seu *Pikachu* em sua aventura para se tornar um mestre *Pokémon*. Seus amigos *Brock* e *Misty* os acompanham em grande parte dessa jornada e juntos exploram o mundo dos *Pokémon* cheio de aventuras e novas espécies. Na série, a Equipe *Rocket* tem como objetivo roubar *Pokémons*, em especial o *Pikachu* de *Ash*.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.pokemon.com/br/>>. Acesso em 03 de fev. de 2019.

Cavaleiro

Figura 21 - Vivências do Cavaleiro



Fonte: MARTINS, 2018.

As brincadeiras de faz-de-conta fazem parte das vivências do Cavaleiro. No ambiente escolar ele vive uma aventura na busca de capturar os *Pokémons*. Na maior parte das vezes, se diz o mestre do Super LEGO. O mesmo tem o costume de brincar sendo personagens do *Minecraft*, *Jurassic Park* e LEGO do *Batman*.

Em uma de suas brincadeiras, me convidou para ser a mulher maravilha, personagem do jogo de LEGO do *Batman*. O Cavaleiro explicou as funções e os poderes da mulher maravilha e com o chicote em mãos

devia sair correndo pelo jardim a procura dos vilões e a cada desafio vencido ele dizia as conquistas adquiridas, anunciava a mudança de nível e os novos desafios que estavam por vir.

No que diz respeito as unidades de sentidos e significados quanto aos tipos constitucionais (Quadro 3), o Cavaleiro apresenta características que apontam para o tipo cabeça grande e cósmico, de temperamento (Quadro 4) sanguíneo e como característica desse temperamento é uma criança saltitante, querida por todos e “escorregadia”.

Figura 22 - Desenho realizado pelo Cavaleiro.



Fonte: Termo de Assentimento Livre Esclarecido, 2018.

Em ritmo da época de pentecostes, o Cavaleiro ilustra os povos mencionados no ritmo, o alemão, o americano, o francês, o cuiabano, o espanhol e a japonesinha. A imagem possui o desenho de sete pessoas de modo que o quarto é desenhado em um risco que se estende ao topo da folha, conforme o ritmo diz, “Nossa que homem grandão! Só pode ser o alemão!”, é o alemão.

Ao lado esquerdo, desenha uma menina com os olhos fechadinhos, que diz ser uma japonesinha, colega de sala.

Sobre os elementos midiáticos mencionados por ele, o Minecraft e o Pokémon seguem descritos no Capítulo 4.1.4 o Minecraft, por exemplo, não é um jogo indicado para criança, mesmo que elas ressignifiquem os conteúdos observados no jogo, as brincadeiras se tornam perigosas, como uso dos galhos e gravetos como espadas.

*Jurassic Park*²⁰

Jurassic Park (Parque dos Dinossauros) é um filme de aventura e ficção científica, dirigido por Steven Spielberg e baseado no livro homônimo escrito por Michael Crichton. O filme é centrado na fictícia Isla Nublar, onde um filantropo bilionário e uma pequena equipe de geneticistas criam um parque temático em uma ilha, onde as principais atrações são variadas espécies de dinossauros recriados através da engenharia genética.

Figura 23 - Filme *Jurassic Park* e *Jurassic World* em LEGO



Fonte: *Jurassic World*, 2019.

Jurassic Park foi aclamado como um marco na indústria de efeitos especiais, que foram produzidos pela *Industrial Light & Magic* (com efeitos criados através de computação gráfica) e pela *Stan Winston Studios* (com efeitos produzidos através de animatrônica). A reconstituição virtual dos dinossauros levou a um sucesso nas bilheteria, o que apenas confirmou o fascínio que essas criaturas extintas exercem sobre a imaginação das pessoas.

²⁰ Disponível em: <<http://www.jurassicworld.com/films/jurassic-park>>. Acesso em 06 de fev. de 2019.

Mais tarde foi adaptado para o LEGO *Jurassic World*, tendo como resultado o filme²¹ e o jogo eletrônico. A adaptação foi desenvolvida pela *TT Fusion* e publicado pela *Warner Bros*, reunindo parcelas de todos os quatro filmes da franquia do *Jurassic Park*.

LEGO do Batman²²

É um jogo eletrônico de ação-aventura, baseado no sistema LEGO, desenvolvido pela *Traveller's Tales*, para *PlayStation*, *Vita*, *3DS*, *Wii*, *Xbox* e *Windows*. O jogo já está na sua terceira edição, todos iniciam no modo história, cada volume tem o seu enredo, o propósito é que o jogador controle um personagem, derrotando inimigos, resolvendo quebra-cabeças e coletando “*studs*”, a forma de moeda do jogo. Ao usar combinações de ataque no combate multiplica a quantidade de *studs* ganhos. Até dois jogadores podem jogar no modo cooperativo.

Figura 24 - Jogos eletrônicos LEGO do Batman Vol. 1, 2 e 3.



Fonte: Warner Bros, 2019.

Ao acabar o modo história, o jogador desbloqueia o modo livre, onde ele pode combater todos os vilões. Esse modo permite que o jogador jogue novamente qualquer nível já concluído, mas com quaisquer personagens que tenham desbloqueado até agora. Isto permite o acesso a áreas especiais que contêm as colecionáveis adicionais, que o jogador não podia coletar anteriormente. Isso é diferente do modo história, no qual o jogador só pode alternar entre os personagens predefinidos envolvidos nessa fase.

O jogador pode explorar e completar enigmas para encontrar, ganhar ou desbloquear “tijolos de ouro” ou “*tokens* de personagem”, acessar os principais níveis do jogo e completar missões secundárias. Existem também outras características específicas como habilitar “tijolos vermelhos”

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wyDku42VMMc>>. Acesso em 06 de fev. de 2019.

²² Disponível em: <<https://www.warnerbros.com/lego-batman-movie>>. Acesso em 06 de fev. de 2019.

(uma forma de “trapaça”). Os jogadores também podem criar seu próprio personagem usando peças de personagens já desbloqueados, bem como uma matriz limitada de armas.

Em 2017, foi lançado o filme *LEGO Batman*, uma animação que mostra um lado ainda mais humano do *Batman*, tendo que lidar com seus problemas pessoais e de personalidade, com a vilania e a criminalidade na cidade mais perigosa do mundo dos quadrinhos - *Gotham City*. Na história, Batman é visto como um salvador de Gotham.

Independente do problema que ela esteja passando, o Departamento Policial de *Gotham City* chefiado pelo então Comissário *Gordon*, resolve tudo apertando o botão “linha direta” para chamar o Cavaleiro das Trevas. O herói com seu jeitão pouco modesto, salva de forma bem simples quase sempre. Vale ressaltar que independente de ser feita uma breve descrição do filme, as crianças, sujeitos da pesquisa referenciam e ressignificam em suas brincadeiras no ambiente escolar apenas os jogos eletrônicos do *LEGO Batman*.

Meteoro

Durante as observações, notei que o Meteoro costumava brincar com o Cavaleiro. Em uma de suas brincadeiras, o Meteoro me convidou para ser o dragão de ouro, e a cada dragão era atribuído um poder, a mim foi concedido o poder do raio de ouro. Nesse momento, cada colega representava um dragão e o seu poder. De modo que ele se intitulou dragão de gelo, cujo poder eram as ondas de gelo, e seu bravo companheiro, o dragão colorido, tinha o poder de uma luz colorida.

Ao outro, que escolheu ser o dragão do *Batman*²³, foi atribuído o poder do bastão.

Sobre a presença do dragão no imaginário do Meteoro sua mãe aponta que “no começo ele não gostava, tinha medo, mas agora ele já não tem mais medo e gosta até de assistir filme sobre dragão com a irmã”, conforme exposto na unidade de sentidos e significados apresentada no “Quadro 2”:

Aqui na escola, por exemplo, temos a *Festa da Primavera* e o dragão é um dos personagens principais, é a figura que simboliza o mal, ele vem para roubar a princesa e a captura. Sabemos que o mal existe e não posso evitar que o meu filho tenha contato com o mal, mas é possível que ele entenda que o mal existe, mas que o bem pode prevalecer se estivermos ligados com o mundo espiritual, com Cristo, isso se torna mais fácil e conseguimos resolver nossos problemas e o mal nada mais é do que os problemas. (Mãe do Meteoro)

Figura 25 - Vivências do Meteoro



Fonte: MARTINS, 2018

²³ O colega que escolheu ser o dragão do *Batman* é o Cavaleiro que, também, participou como sujeito da pesquisa, eles costumavam brincar juntos, outra brincadeira em comum é a de caçar *Pokémon*.

Nesse sentido, a mãe menciona o contato do filho com o filme *Como treinar o seu Dragão*. Perguntada sobre com quem o filho assiste, ela diz ser com a irmã, que possui mais de 18 (dezoito) anos. Sobre o conteúdo do filme, afirma que permite que ele assista os que “não são muito dogmáticos, que contam uma história e que podem transmitir uma certa mensagem”. Quanto aos brinquedos que costuma ter contato, a mãe do Meteoro menciona os carrinhos da *Hot Wheels* e afirma que o filho costuma brincar com o pai, montando pista com os carrinhos. Essa relação com o pai se estende a andar de bicicleta, a jogo de botão e a chute gol.

Nesse contexto familiar, se percebem características que apontam para uma criança cabeça pequena e terrena, cujo costume de acordar cedo e ser instável no humor, marcam a personalidade de uma criança que está sempre analisando. Seu temperamento melancólico confirma as peculiaridades de uma criança que costuma se isolar, que é tímida e às vezes exigente. Sobre isso, sua mãe assevera que “ele é alegre, extrovertido, mas muito tímido, difícil das pessoas se aproximarem dele”.

Essa dificuldade de aproximação pode ser observada nos momentos de brincadeira no ambiente escolar, pois não costuma brincar com muitas crianças. Com a ausência do Cavaleiro, o Meteoro se relaciona com outros colegas, brincando de dinossauro e de carros de corrida, com os pneus. Em suas brincadeiras de faz-de-conta se fantasiava de Super Caranguejo e afirma assistir os desenhos do *O Lorax*, no *Discover Kids* e do *Jurassic Park*. Sobre isso, sua mãe confirma que “ele mexe bastante no *youtube* e assiste vídeos do *Jurassic Park* de LEGO”.

A capacidade de se fantasiar durante o faz-de-conta, remete a um processo de ressignificação dos brinquedos e brincadeiras. O que envolve todo um contexto imaginativo, como fazer dos pneus carros de corrida. Até mesmo a escolha do nome, ao aceitar participar da pesquisa, pois estabelece uma relação de sentidos e significados ao nome escolhido e ao desenho ilustrado ao concordar em ser um dos sujeitos dessa pesquisa.

Figura 26 - Desenho realizado pelo Meteoro.



Fonte: Termo de Assentimento Livre Esclarecido, 2018.

Ao decidir que seria o Meteoro da história, ilustrou um desenho com meteoros caindo do céu. Na parte inferior, um azul claro que diz ser o mar, um fundo azul, um pouco mais escuro, simbolizando o céu e ao lado direito, um azul mais forte fazendo referência à água e ao lado, uma mistura de cores, laranja, amarelo, vermelho, marrom e azul. A esse desenho, ele diz ser o nosso mundo e que os meteoros estão vindo por aí.

Sobre a constituição do imaginário presente nesse desenho, no brinquedo e nos filmes de animação mencionados durante suas brincadeiras e por sua mãe, nota-se que o *Jurassic Park* segue descrito no Capítulo anterior, 4.1.5. No que diz respeito aos carinhos da *Hot Wheels* e os filmes *O Lorax* e *Como treinar o seu Dragão* seguem nas descrições abaixo.

Hot Wheels²⁴

É uma marca de carros de brinquedo americana da categoria *die-cast*, que engloba modelos em miniatura feitos de metal injetado. Introduzida pela fabricante de brinquedos *Mattel* em 1968, a *Hot Wheels* é hoje a mais famosa fabricante de carros de brinquedo.

Diversas fabricantes de automóveis licenciaram modelos da *Hot Wheels* para criar versões em grande escala dos carrinhos, utilizando muitas vezes os projetos originais de *design* e detalhamento. Embora a *Hot Wheels* tenha sido originalmente destinada ao público infantil e adolescente, os carros se tornaram populares entre colecionadores adultos, para os quais agora são disponibilizados modelos de edição limitada.

Figura 27 - Carrinhos da *Hot Wheels*.



Fonte: *Hot Wheels*, 2019.

Sobre a constituição do imaginário presente nesse desenho, no brinquedo e nos filmes de animação mencionados durante suas brincadeiras e por sua mãe, nota-se que o *Jurassic Park* segue descrito na página 119. No que diz respeito aos carinhos da *Hot Wheels* e os filmes *O Lorax* e *Como treinar o seu Dragão* seguem as descrições a seguir.

²⁴ Disponível em: <<https://play.hotwheels.com/pt-br/index.html>>. Acesso em: 13 de fev. de 2019.

É um filme de animação produzido pelos estúdios *Illumination Entertainment*. O filme expande a história do livro de Dr. Seuss, dando um nome para o protagonista, *Ted* e tornando o *Lorax* o guardião da Floresta das Trúfulas. Líder de bilheteria na estreia norte-americana, a animação *O Lorax: Em Busca da Trúfula Perdida* traz uma história sobre a importância da preservação da natureza diante dos avanços do capitalismo e da ganância.

Figura 28 - Capa do DVD do filme *O Lorax*.



Fonte: Cine Click, 2019.

O enredo conta a história do garoto *Ted*. A cidade onde ele vive é cercada por grandes muros e adornada por uma natureza artificial, onde as árvores e plantas foram substituídas, há muito tempo, por versões tecnológicas, de plástico e sem vida. *Ted* leva uma rotina dentro dos padrões do local até que *Audrey*, a vizinha por quem ele suspira secretamente, lhe diz que existe um lugar onde ainda há árvores de verdade.

Para realizar o sonho de *Audrey* e saber como é uma planta viva, *Ted* se aventura fora dos limites da cidade e conhece uma criatura um tanto rabugenta e engraçada, *O Lorax*. Junto a ele, o garoto inicia uma arriscada missão à procura da natureza extinta.

Como treinar o seu Dragão²⁶

É um filme de fantasia em animação computadorizada produzido pela *DreamWorks Animation* e distribuído pela *Paramount Pictures*. Baseado na franquia de livros intitulada *Como treinar seu Dragão*, de autoria de *Cressida Cowell*. O filme segue em uma trilogia: o primeiro, foi dirigido por *Chris Sanders* e *Dean DeBlois* e lançado em 26 de março de 2010, tendo sido um sucesso de bilheteria e crítica e sendo aclamado por vários críticos de cinema. Uma sequência, foi lançada em 19 de junho de 2014, com *DeBlois* sendo responsável pelo roteiro e pela direção. Esse segundo filme da trilogia também foi aclamado universalmente e se tornou um sucesso de bilheteria; o último filme, também na direção de *DeBlois*, foi lançado em 17 de janeiro de 2019.

²⁵ Disponível em: <<https://www.cineclick.com.br/criticas/o-lorax-em-busca-da-trufula-perdida>>. Acesso em: 13 de fev. de 2019.

²⁶ Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/busca/?q=como+treinar+seu+drag%C3%A3o>>. Acesso em: 13 de fev. de 2019.

O primeiro filme narra a história de um garoto de 15 anos chamado Soluço, que vive na ilha de *Berk*, onde os combates entre *vikings* e dragões é um modo de vida. O garoto é filho do líder da aldeia *Stoico*, porém, diferente de seu pai, ele é visto como uma fonte de problemas. Mas quando Soluço encontra a raça mais poderosa dos dragões, o Fúria da Noite, ele vê sua chance de provar que ele tem tudo para ser o melhor dos *vikings*. Depois que ele captura esse dragão com um canhão de disparo de rede, Soluço não consegue matá-lo, solta-o e acaba fazendo amizade com o dragão, a quem ele chama de Banguela.

Ele se esforça para convencer sua tribo, principalmente seu pai, de que não precisam ser matadores de dragão. Observando o comportamento de Banguela, Soluço se torna cada vez mais eficaz em dominar dragões capturados durante os treinamentos não-violentos, conquistando a admiração de seus colegas, mas fazendo com que *Astrid*, uma garota *viking* por quem é apaixonado, fique cada vez mais desconfiada de seu comportamento.

Figura 29 - Soluço e Banguela protagonistas do filme *Como treinar seu Dragão*.



Fonte: Adoro Cinema, 2019.

O segundo filme da trilogia nos leva de volta a ilha de *Berk* depois de cinco anos que Soluço estabeleceu a paz com os dragões e vivem em harmonia na Ilha. Eles voam, apostam corridas e se divertem muito. Em uma destas aventuras, descobrem uma caverna secreta cheia de dragões. Agora, Soluço e Banguela lutam para proteger *Berk* de um guerreiro perigoso, chamado *Drago Bludvist*, que deseja controlar todos os dragões existentes.

No terceiro filme, o povo de *Berk* vive pacificamente com os dragões sob o comando de Soluço, que ensinou os *vikings* viverem em perfeita harmonia com a outra espécie. Ao lado de *Astrid* e seus amigos, já velhos conhecidos, o grupo embarca em uma missão para salvar dragões em cativeiros que estão sendo transportados em um navio. Tudo sai como os combinado e eles voltam com mais dragões livres para casa, porém acabam despertando inimizades que chamam o maior caçador de dragões: *Grimmel*, uma ameaça jamais vista e enfrentada na história. Para distrair Banguela que se tornou o alfa, os inimigos usam uma Fúria da Luz. Em meio à crise e ameaças de ataque, Soluço precisa tomar decisões difíceis para manter seu povo a salvo após a morte de seu pai.

Feita a descrição dos brinquedos, dos filmes e dos jogos eletrônicos que as crianças, sujeitos da pesquisa, têm acesso, nos deparamos com uma ressignificação dos elementos midiáticos e dos contos de fadas nas vivências dessas crianças. E diante das interpretações expostas compreendemos que elas ressignificam através do imaginário, os elementos midiáticos exibidos pela televisão, internet e jogos eletrônicos, de modo que o processo de ressignificação se estende ao ambiente escolar e familiar, de acordo com a maneira que cada família absorve a visão da Pedagogia Waldorf no cuidado com o desenvolvimento da fantasia.

CONSIDERAÇÕES

É durante a infância que a criança desenvolve seus sentidos, com seu pensar imaginativo e sua capacidade de criar. Nesse período, está sendo estruturado todo o seu processo cognitivo, iniciando sua vida de relações com o mundo, com o outro e consigo mesma. Nesse viés as crianças do Jardim III da Escola Livre Porto Cuiabá têm a oportunidade de viverem esta experiência, pois faz parte da metodologia da escola começar as atividades propostas de forma alegre e tranquila, de maneira que a criança não se sinta pressionada a cumprir um planejamento didático voltado apenas para conteúdo. A instituição traz como proposta pedagógica, o ajudante do dia, onde a cada manhã uma criança é responsável em ajudar à professora a preparar e servir o lanche para a turma.

A ludicidade e o brincar livre, estão presentes em todos os momentos. No castelinho, as crianças ouvem histórias, desenham, fazem os ritmos e poemas, em que os elementos das épocas do ano perpassam esses momentos. Quando no jardim, elas brincam utilizando os mais diversos materiais, como: madeiras, sementes, areias, pneus, balanço, escorregador, casinha, etc. Com frequência costumam reinventar esse ambiente, atribuindo sentidos e significados aos brinquedos que as cercam, o pneu, por exemplo, se torna cama, carros e até mesmo esconderijo.

E em meio aos raios de sol, terra, árvores, troncos, areia e água, as crianças constroem suas brincadeiras. É um momento de grandes explorações, pois elas pulam, correm, sobem e descem, enfim, ao brincar fora da sala a criança tem a oportunidade de experimentar e vivenciar as noções do seu próprio corpo com movimentos diversos, equilibrando-se, pendurando-se, percebendo peso, velocidade, altura, lateralidade que proporcionam o desenvolvimento de sua coordenação motora, imagem corporal, noção espacial que são importantes para o seu desenvolvimento.

Após essa alternância entre brincar dentro e fora da sala, as crianças criam um ritmo e uma respiração, concentração e expansão do ponto de vista da qualidade das atividades. Elas voltam para o castelinho onde fazem a atividade do dia, mas geralmente a manhã se encerra com um desenho ou com uma história contada pela professora. No ambiente do Jardim Waldorf a criança é envolvida por segurança e alegria vivenciando um mundo pertinente à infância e desenvolvendo-se em sua natureza trimembrada.

Sobre essa natureza, buscamos interpretar por meio das vivências de cada criança, sujeitos da pesquisa, os sentidos e significados no que diz respeito ao tipo constitucional e ao temperamento. Assim, constatamos a partir da observação participante que o Cavaleiro e a Abelhinha são considerados crianças cabeça grande e cósmicas. Quanto ao temperamento essas crianças vão ser sanguíneas (Cavaleiro) ou fleumáticas (Abelhinha). O *Authentic Games*, a Fada Borboleta, o Meteoro e a Princesa Unicórnio, por suas vezes, são considerados crianças cabeça pequena e terrenas. No que diz respeito ao temperamento podem ser coléricas (*Authentic Games*) ou melancólicas (Fada Borboleta, Meteoro e Princesa Unicórnio).

Em resposta à busca por compreender as possíveis relações entre os meios eletrônicos, com o brincar e o imaginário dessas crianças, notamos uma ressignificação dos elementos midiáticos

através do imaginário, pois sentidos diferentes são dados aos brinquedos e ao espaço em que brincam. Além de ressignificarem os meios eletrônicos, elas atribuem sentidos e significados aos contos de fadas, contos rítmicos e poemas, nos quais podem construir imagens fundamentadas nessas vivências.

Ao ressignificarem os elementos midiáticos, cada criança interpreta e dá sentidos diferentes a esses elementos, gerando outros sentidos e significados, aos discursos produzidos pela mídia. De modo que as crianças possuem um jeito próprio de vivenciar esses discursos, utilizando como roteiros suas vivências em família, na escola, em sociedade e também suas relações com as próprias mídias.

No entanto, uma intervenção e um cuidado da família na relação das crianças com as tecnologias e mídias são importantes, sendo fundamental para o enfrentamento das consequências e da assimilação passiva dessas informações, pois nas atividades de ressignificação as crianças unem em suas brincadeiras, a imaginação, a fantasia e a realidade, dando margens a novas interpretações. E por meio dessas brincadeiras constituem uma situação imaginária, marcada pela regra e pelo faz-de-conta.

E a cada objetivo alcançado, aproximávamos mais da compreensão do brincar e do imaginário da Abelhinha, da Fada Borboleta, da Princesa Unicórnio, do *Authentic Games*, do Cavaleiro e do Meteoro. Com este estudo compreendemos que as crianças, sujeitos da pesquisa, ressignificam os elementos midiáticos e os contos de fadas em suas vivências no ambiente escolar e familiar.

A Abelhinha, por exemplo, ressignifica em seu imaginário uma relação com os animais, levando-a ser um “animalzinho” na pesquisa. Esse fato se justifica pela relação com as forças plasmadoras da natureza, o que está relacionado com o seu temperamento fleumático.

Já a Fada Borboleta ressignifica em suas brincadeiras e em sua personalidade relações com os elementos midiáticos, como o *Clube das Winx*, o que advém do contato com o desenho, logo atribui significados do mesmo em suas brincadeiras, pois ao brincar de fada e superpoderes é notável a presença da personagem *Bloom*, protagonista do desenho no imaginário da Fada Borboleta. Essa relação com elementos midiáticos é percebida, até mesmo, na escolha do nome para pesquisa, pois se imagina uma fada.

No entanto, essa ressignificação também advém dos contos de fadas, pois no contexto rítmico é inserida a fantasia, que por sua vez, oferece imagens fundamentadas na materialização de algo. Como aponta a Diretora Pedagógica, os contos trazem arquétipos e as fadas são como forças do ar e por meio delas, as crianças aprendem o mundo e ganham conhecimentos, de maneira que a imitação lhes permita penetrar nas coisas para conhecer o que está imitando.

A Princesa Unicórnio, por sua vez, atribui em suas vivências sentidos e significados que apontam para uma reprodução do ambiente familiar, ressignificando em suas brincadeiras suas vivências, pois costuma brincar de “casinha, mamãe e filhinha, escolinha e comidinha”. Sobre essas brincadeiras, sua mãe desconhece a importância do faz-de-conta. Conforme visto com Barboza

e Volpini (2015)²⁷ a representação de papéis, seja da mãe ou da professora, contribuem para a construção da vida social da criança. E o faz-de-conta é uma brincadeira que ajuda a desenvolver a identidade, o aspecto cognitivo, motor, social e afetivo da criança.

Sobre as brincadeiras da Princesa Unicórnio, sua mãe às vê como uma criança que está perdendo a infância, amadurecendo enquanto brinca. E na tentativa de infantilizar a filha, se percebe uma alienação ao consumo, estimulada pela mãe, que adquire produtos exibidos pelos *youtubers* e *sites* oficiais de vendas de brinquedos.

O *Authentic Games*, também, estabelece em suas vivências uma relação com os elementos midiáticos, que se deixam perceber em seu imaginário e em suas brincadeiras, pois desde o sentido de cavar para encontrar o fim do mundo ou a atribuição de significados de que a escola é um cemitério de zumbis, a caça aos *Pokémons*, as brincadeiras de galhos como espadas e até mesmo a escolha do personagem, que é o protagonista de um canal no *youtube*, demonstra a relação da criança, sujeito da pesquisa, com a internet e com os jogos eletrônicos.

Já o Cavaleiro ressignifica em suas brincadeiras, elementos presentes no jogo de LEGO do *Batman*, *Minecraft* e no desenho de LEGO *Jurassic Park*, ao construir sua vivência no ambiente escolar. Enquanto brinca, seus movimentos representam uma fase do jogo, pois ele menciona as vidas que ainda restam e as mudanças de níveis. Ele também brinca de ser o mestre do LEGO do *Batman* ou o dragão do *Batman*, o que representa uma ressignificação do jogo a partir do imaginário. O mesmo tem a capacidade de ressignificar elementos em diferentes contextos, exemplo disso é a presença do dragão na história do *Batman*.

Assim como o Cavaleiro, o Meteoro costuma se imaginar personagem do desenho de LEGO *Jurassic Park*, além de brincar de ser um dragão. A relação com o dragão, por exemplo, advém de uma ressignificação do filme *Como treinar seu Dragão* e também da *Festa da Primavera*, realizada anualmente na escola. Assim como as fadas, os dragões são arquétipos do bem e do mal, e representam uma batalha interna travada pelo Eu em desenvolvimento.

Ao ressignificarem os meios eletrônicos, por exemplo, as crianças têm uma imagem pronta, como é o caso da caçada aos *Pokémons*. Essa brincadeira, se dá, porque a criança viu o *Pokémon* no desenho da TV e em vez de estar pensando em um outro ser imaginário, que poderia ter surgido de um conto de fadas, ela tem uma imagem pronta de *Pokémon* e uma palavra pronta, que recebeu da televisão.

Como visto no Capítulo 3, o consumo dos meios eletrônicos nos primeiros setênios apresentam consequências físicas, emocionais e mentais na criança e no adolescente. No entanto, o contato com esses meios, levam as crianças às mais diversas formas de brincar, trazendo para o seu mundo imaginário situações e personagens da mídia, agregando os elementos midiáticos às suas fantasias. Neste processo de apropriação as crianças ressignificam os conteúdos, fazendo-os seus em suas brincadeiras, como os casos apresentados acima.

²⁷ Ver página 15.

No que diz respeito às indagações apresentadas na página 35, acerca da pedagogia adotada pela instituição desestimular à aproximação das crianças às tecnologias, percebemos que elas não têm uma experiência diferenciada com relação aos meios eletrônicos, pois os dados apresentados na pesquisa empírica, apontam que as crianças matriculadas nessa escola Waldorf também utilizam, fora da escola, as novas tecnologias e, inclusive ressignificam através do imaginário, os elementos midiáticos exibidos pela televisão, internet e jogos eletrônicos, atribuindo sentidos diferentes a esses elementos, gerando outros significados.

E mesmo em uma escola que adota a “a arte de educar” Rudolf Steiner, que oferece um ambiente para exercício da imaginação e fantasia, que desestimula o contato com as tecnologias e que trabalha com brinquedos artísticos, as crianças, sujeitos da pesquisa, mantêm contato com meios eletrônicos, de modo a reproduzi-los em suas vivências. Notamos que esse contato advém do ambiente familiar, pois em alguns momentos as crianças também passam um período na casa dos avós e acabam por assistir ou jogar e essa relação é reproduzida não somente nas brincadeiras, mas também na alienação dada ao consumo. E mesmo sabendo da preocupação da escola, os pais tem cedido espaço aos meios eletrônicos nas vivências das crianças.

Está evidente, pois, que a “hipótese” inicial do estudo não se confirmou, ou seja, as crianças desta escola Waldorf têm acesso à televisão, jogos eletrônicos e algumas até mesmo acompanham *youtubers*. E que, mesmo tendo acesso a esses meios, a observação realizada em 15 dias não identificou nenhuma inibição significativa no imaginário brincante dessas crianças. Assim, se levarmos em consideração o que está exposto, do modo como o texto está apresentado, a rejeição da Pedagogia Waldorf à aproximação das crianças com as tecnologias não procede, pois as crianças continuam imaginando e atribuindo sentidos as imagens adquiridas através do contato com as mídias.

Porém, a criança cria em cima dessas imagens e acaba superando, de uma certa forma, a sobrecarga dos elementos vistos na televisão, por exemplo. Assim, a criança pode ressignificar em suas vivências através do espaço que a escola traz para ela. De modo que pode brincar e trabalhar a imaginação, até mesmo com essa sobrecarga que vem do contato com a mídia. A capacidade imaginativa da criança é um aspecto positivo na ressignificação dos conteúdos exibidos pelos meios eletrônicos.

Este estudo nos oportunizou conhecer os conceitos que perpassam a criança, a infância, as brincadeiras, os jogos, o imaginário e os meios eletrônicos. Ao deparamos com a Antroposofia, demos início a compreensão dos princípios que integram as crianças, sujeitos da pesquisa, como seres constituídos por setênios, estando na primeira fase setenial; anímica, com predominância do querer; trimembrada, constituídas de corpo, alma e espírito; quadrimembrada, em desenvolvimento do corpo físico e vital, emocional e mental (embora a ênfase do primeiro setênio seja dada aos corpos físico e etérico, os germens do astral e do espiritual também se desenvolvem); constituídas pelos sentidos definidos por Steiner, considerando a fase do desenvolvimento dos sentidos inferiores, tendo influência dos estímulos sensoriais que permitem uma percepção interna do mundo e do nosso próprio corpo, por meio dos sentidos: tato, vital, movimento e equilíbrio.

Com este estudo tive²⁸ a oportunidade de conhecer “a arte de educar” de Rudolf Steiner adotada pela Escola Livre Porto Cuiabá e junto com as crianças do Jardim III, tive a oportunidade de viajar no tempo, recordar minha infância e a alegria que é ser criança, tenho certeza que os momentos que brinquei com elas significaram muito pra mim.

Junto à compreensão e à interpretação das crianças, posso afirmar que a minha busca pelo autoconhecimento não se encerrou no tópico introdutório deste estudo. À medida que perpassam as seções desta pesquisa posso me autoconhecer um pouco mais, a partir dos princípios da Antroposofia e das vivências das crianças.

A pouco tempo adentrei aos setênios da alma, acabo de passar pelas experiências básicas da vida, fazendo escolhas como o trabalho e a família. Agora, no quarto setênio estou vivenciando a fase das sensações e emoções, cuja ênfase é o “Eu”. É provável que a busca por encontrar meu lugar no mundo perpassa por uma busca pela independência e a crise do talento, o que penso que já se iniciou, mesmo estando em processo de formação. Os doze sentidos definidos por Steiner já foram desenvolvidos, ao passar pelos inferiores (tato, vital, movimento e equilíbrio) pude ter uma percepção interna do mundo e do próprio corpo, os intermediários (visão, olfato, paladar e calor) me permitiram ter um relacionamento com o mundo exterior e os superiores (audição, palavra, pensamento e Eu) me permitem perceber o mundo do outro.

Do mesmo modo em que as crianças foram compreendidas e interpretadas por meio das unidades de sentidos e significados quanto aos tipos constitucionais e temperamentos, posso afirmar que a pesquisadora que vos escreve possui enquanto tipo constitucional, cabeça pequena, cósmica e rica em fantasia, cujo temperamento melancólico aponta para uma pessoa que sofre com tudo, é naturalmente preocupada, crítica, reclamante, mas sempre finaliza o que começa, possui uma boa memória e muita força interior, principalmente, por adentrar novamente em meu bote, o desamarro, deixo a ilha e início mais uma busca, dessa vez pela autoeducação, emprego e desenvolvimento dos talentos.

No entanto, este estudo abre caminhos para outras pesquisas, podendo ser realizado com crianças de escolas tradicionais na busca pela compreensão do brincar e do imaginário, pois é possível estabelecer compreensões acerca das experiências vividas pelos sujeitos em diferentes ambientes. Também é possível que o conhecimento, quanto aos princípios da Pedagogia Waldorf sirvam como princípios a serem trabalhados na formação continuada com os professores das escolas tradicionais que estão preocupados com sua prática.

Nesse viés, a discussão acerca da relação das crianças, do brincar e do imaginário com os meios eletrônicos, não se esgotam nesse estudo, mas abrem caminhos para que questões relativas a este tema possam vir a ser investigadas em pesquisas vindouras. Por fim, uma frase do poeta e cronista Fabrício Carpinejar (2006, p. 121), “sempre existirá um jeito de brincar de outro modo, de brincar diferente”.

²⁸ Retomo o uso da primeira pessoa do singular ao me aventurar nos caminhos do autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ilma Arruda de Araújo; SÂMARA, Thaís Abi. **Caminho para um ensino mais humano: apontamentos sobre a pedagogia e as escolas Waldorf**. Belo Horizonte: Líthera, 1999.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1990.
- ALVES, Adeilton Dias. **Do segredo ao sagrado: o autoconhecimento nas narrativas autobiográficas de C. G. Jung**. Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Fraksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.
- _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Livre Porto Cuiabá**. Escola Livre Porto Cuiabá: Cuiabá, 2017.
- _____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BACH JR., Jonas. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.
- BACH JR., Jonas; MARIN, Andreia A. **A educação estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior**. Revista Interfaces da Educação: Paranaíba, vol. 3, nº. 8, p. 19-34, 2012.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antônio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOZA, Letícia; VOLPINI, Maria Neli. **O faz-de-conta: simbólico, representativo ou imaginário**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, 2015.
- BARROS, Rita de Cássia Alves; GOMES, Cleomar Ferreira; RODRIGUES, Josiane. **De brinquedos e de brincadeiras na educação infantil: discursos e práticas em narrativas de seus professores**. Educere. XII Congresso Nacional de Educação, p. 1-12, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGMANN, Luana. **Para se aproximar da realidade: um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto Ayrton Senna**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2006.

BORBA, Tetilla Pilar Manzano. **Os tipos constitucionais**. Ana Jardim do Sol, 2012. Disponível em: <<https://anajardimdosol.wordpress.com/2012/09/10/os-tipos-constitucionais/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2019.

_____. **Mídia e Infância**. Jornal da Escola Waldorf de Educação Infantil Jardim das Amoras. Edição Junho/Julho/Agosto, 2013. Disponível em: <<http://jardimdasamoras.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Informativo-Jardim-das-Amoras-2013-06.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

BOTTENE, Ana Carolina. **As especificidades da Pedagogia Waldorf**: um estudo com três professoras envolvidas no processo de alfabetização. Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2011. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2008/as-especificidades-da-pedagogia-waldorf-um-estudo-com-tres-professoras-envolvidas-no-processo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka

Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUDDEMEIER, Heinz. **Mídia e Violência: como as cenas de violência atuam, e por quê?**

Tradução de Rita de Cássia Fischer. São Paulo: Antroposófica: Aliança pela Infância, 2007.

CAIROLI, Priscilla. **Criança e o brincar na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da IMED, vol. 2, nº 1, p. 340-348, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155010.pdf>>. Acesso em: 28 de Jan. de 2019.

CANNITO, Newton Guimarães. **A TV 1.5 - A televisão na era digital**. Doutorado em Cinema e TV. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-21102010-103237/en.php>>. Acesso em: 28 de Jan. de 2019.

CAPES. **Banco de teses e dissertação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 06 de Jun. de 2017.

CARPINEJAR, Fabrício. **O amor esquece de começar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a Criança**. São Paulo: Summer, 1987.

CORSARO, William, Arnold. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Tradução de Ana Carvalho. Indiana University: Bloomington, 2005.

COSTA, Cecília. **Compreendendo as fases da vida**. Instituto Ser Mente Livre, 2017. Disponível em: <<https://sermentelivre.com.br/>>. Acesso em: 24 de Jan. de 2019.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar uma forma de educar. Revista de Divulgação Técnica Científica. ICPG, vol. 1, nº 4, p.107-112, 2004. Disponível em: <<https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 24 de Jan. de 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; *et al.* **Ofício de professor**: aprender mais para ensinar melhor. Meios de comunicação e linguagem, vol. 4. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2006.

FEWB. **Fontes, históricos e princípios da Pedagogia Waldorf**. Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1998.

_____. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

FONSECA, Joao Jose Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRE. **Faculdade de Rudolf Steiner**. Disponível em: <<http://faculdaderudolfsteiner.com.br/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação: estrutura lógicas e tendências metodológicas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Unicamp, 1987.

GERTHARDT, Tatiana Engel. **Notas para a elaboração e o desenvolvimento do método de observação**. In: GERTHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (p. 101-103)

GERTHARDT, Tatiana Engel; *et al.* **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: GERTHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (p. 65-88)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Representação**: a ideia, a palavra, a coisa. In: GINZBURG, Carlo. Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (p. 85-103)

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Televisão e imaginação infantil**: Histórias da Costa da Lagoa. Escola de Comunicações e Artes. Doutorado em Comunicação: Universidade de São Paulo, 1998.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Escritos sobre arte**: a formação da estética. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes. **Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória.** Rev. Min. Enf., jan./dez., 2000.

GUSSO, Sandra de Fatima Kruger; SCHUARTZ, Maria Antonia. **A criança e o lúdico:** a importância do “brincar”. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/2433334-A-crianca-e-o-ludico-a-importancia-do-brincar-profa-ms-sandra-de-fatima-kruger-gusso-pupr-profa-ms-maria-antonia-schuartz-pucpr.html>> Acesso em: 18 de Dez. de 2018.

HEYDEBRAND, Caroline Von. **A natureza anímica da criança.** Tradução de Rudolf Lanz. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2006.

JUNG, Carlos Gustav. **A natureza da psique.** Tradução de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Memórias, sonhos, reflexões.** Tradução de Dora Ferreira da Silva. 30ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** 12ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LAPLANTINE. François, TRINDADE, Liana. **O que é imaginário?** Coleção Primeiro Passos, São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARINIS, Luara Lua Pereira de. **A educação infantil sob a perspectiva da Pedagogia Waldorf.** Trabalho de Conclusão de Curso. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2015.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** 14ª ed. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

MEDEIROS, Geisa da Silva; ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Fenomenologia hermenêutica:** da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino. Revista Ciência Educação, Americana, ano XVIII, n 36, jul./dez. 2016. (p. 139-152)

- MONTIGNEAUX, Nicolas. **Público alvo criança a força das personagens para falar com o consumidor infantil**. Rio de Janeiro, 2003.
- MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2007.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2005.
- OLIVEIRA, Sonia Cristina de. **Brincadeiras de crianças abrigadas: estudo etnográfico em instituição de acolhimento**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Izete; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia prático projeto de pesquisa e trabalho monográfico**. Cáceres: Unemat, 2012.
- PACHECO, Elza Dias. **Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada**. In: *Televisão, criança, imaginário e educação*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2009.
- PESAVENTO, Sandra. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 15, no 29, 1995.
- PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.
- ROMANELLI, Rosely A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.
- _____. **A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético**. Educar em Revista - nº 56, Abril/Junho. A Pedagogia de Rudolf Steiner em Debate. Curitiba: Dossiê, 2015.
- _____. **A Pedagogia Waldorf: cultura, organização e dinâmica social**. Vol. 1. Curitiba: Appris, 2017.
- _____. **Crianças e adolescentes diante da mídia: um estudo das influências da TV no desenvolvimento cognitivo**. *No prelo*.
- ROWAN, Cris. **O impacto da tecnologia na criança em desenvolvimento**. Plataforma HuffPost: LIFE, 2013. Disponível em: <https://www.huffpost.com/entry/technology-children-negative-impact_b_3343245>. Acesso em: 28 de maio de 2019.
- SAB. **Sociedade Antroposófica no Brasil**. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2019.
- SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da escola da ponte**. Doutorado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2015.

_____. **Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático.** Mestrado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004. (p. 9-34)

SOBRE A AUTORA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa “Comunicação e Mediações Culturais”. Mestre em Educação (2019), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT), na linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”. Especialista em Gestão Pública (2018) pelo Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT-UAB). Licenciada em Pedagogia (2022) pela Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UNEMAT-UAB). Graduada no Programa Especial de Formação Pedagógica com Habilitação em Pedagogia (2019) pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (2016) pela UNEMAT. Atualmente integra ao grupo de pesquisa “Pedagogia Waldorf”, nas linhas de pesquisa “Educação, Ludicidade e Arte” e “Formação de Professores” e atua como professora pedagoga (efetiva) na Educação Infantil da rede municipal de Cuiabá.

Cálita Fernanda de Paula Martins

O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF
ELEMENTOS MIDIÁTICOS NO IMAGINÁRIO
DAS CRIANÇAS

