

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA LETÍCIA DUIN TAVARES**

**A EMERGÊNCIA DA CULTURA DE PARES INFANTIL NA  
PEDAGOGIA WALDORF**

**Juiz de Fora  
2013**

ANA LETÍCIA DUIN TAVARES

**A EMERGÊNCIA DA CULTURA DE PARES INFANTIL NA PEDAGOGIA WALDORF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Juiz de Fora  
2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tavares, Ana Letícia Duin .  
A emergência da cultura de pares infantil na Pedagogia Waldorf / Ana Letícia Duin Tavares. -- 2013.  
105 p. : il.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. cultura de pares infantil. 2. Pedagogia Waldorf. 3. relação entre crianças. 4. brincar. I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva, orient. II. Título.

ANA LETÍCIA DUIN TAVARES

**A EMERGÊNCIA DA CULTURA DE PARES INFANTIL NA PEDAGOGIA WALDORF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Schapper Santos  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Meyer Borba  
Universidade Federal Fluminense

## AGRADECIMENTOS

À professora Hilda Micarello, minha orientadora, por estar presente nos momentos importantes da minha vida, com sua “paciência histórica” e abertura para o diálogo.

Aos meus pais, Luiza e Ney “Fandino”, pelo amor e apoio incondicionais.

Aos meus irmãos, Virgílio e Virgínia, pela eterna amizade.

Aos meus sobrinhos, Brendon, Sheron, Ilislah e Selenieh, por serem crianças tão carinhosas, alegres, inteligentes e amigas.

À Joana Darc Fabre, pela presença amável e apoio diário.

Aos meus avós, Nair e Nilton, pelo exemplo de dedicação e paciência.

Aos tios e primos, pela constante torcida e carinho.

À amiga Rachel Finamore, pela amizade e palavras de incentivo.

À Tânia Lacerda, por me fazer compreender que sempre é possível ir além de nós mesmos.

Aos amigos, Murilo, Taís e Raquel Marcato, Bruno e Rafael Fabre, Bruna Sola, Cristiane, Verônica, Maika, Mel e Solange pela presença ao longo da minha trajetória.

À professora Eliana Zago, pela disponibilidade e acolhimento.

Às crianças que participaram da pesquisa, pela contribuição verdadeira.

À escola Paineira, por aceitar a realização da pesquisa.

Aos professores e amigos do curso de fundamentação em Pedagogia Waldorf, em Friburgo, pela abertura ao pensar, sentir e querer.

À professora Gisele, pelas aulas de desenho e por me mostrar a importância da linguagem artística.

Aos professores Jader Lopes e Ilka Shapper, pela interlocução acadêmica.

Ao Caed, pelo incentivo à formação acadêmica.

## RESUMO

O interesse em pensar uma prática pedagógica que considere o protagonismo da criança me levou a realizar a presente pesquisa que tem como objetivo **compreender se e como a prática pedagógica baseada na antroposofia, em especial o papel do brincar nessa prática, possibilita o tempo-lugar de criação, negociações e o compartilhamento de significados – cultura de pares, segundo Corsaro (2009) entre as crianças na educação infantil.** Decorrentes desse objetivo surgiram algumas questões: quais os princípios da Pedagogia Waldorf contribuem para a emergência da cultura de pares entre as crianças? Como se dá a mediação do professor nesse processo? Qual o papel do brincar na construção da cultura de pares no contexto da Pedagogia Waldorf? Percebi a possibilidade de compreender essas questões tecendo um diálogo entre a filosofia antroposófica, por enfatizar o aspecto integral do ser humano; a sociologia da infância, por reconhecer e valorizar a autonomia da criança e concebê-la enquanto criadora de culturas próprias e a perspectiva histórico-cultural, por trazer a dimensão cultural na constituição dos sujeitos. O diálogo estabelecido entre as três perspectivas teóricas em torno dos eixos: a natureza do ser humano, o desenvolvimento infantil e o brincar pôde ser mais aprofundado a partir da observação da prática pedagógica. Considerando que esse foi o meu ponto de partida, ou seja, o fazer pedagógico e o fato de ter o interesse em conhecer um caso particular, uma situação específica: a cultura de pares entre crianças no contexto da Pedagogia Waldorf, levando em conta seu contexto e complexidade, decidi adotar uma forma de fazer pesquisa que é o estudo de caso do tipo etnográfico. O trabalho de campo foi realizado na escola Paineira, fundamentada na Pedagogia Waldorf, situada em Juiz de Fora, no bairro São Pedro. Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa uma professora e crianças de 3 a 6 anos (uma turma do jardim de infância). Foram utilizados como instrumentos de produção de dados: a observação participante, de acordo com os princípios da etnografia, como também fotografias dos espaços vivenciados pelas crianças. A análise das situações vividas entre as crianças no contexto da Pedagogia Waldorf me permitiu afirmar que o ritmo, considerado um dos princípios fundamentais da Educação Infantil na perspectiva antroposófica, é um elemento que favorece a emergência da cultura de pares entre as crianças. O ambiente construído no interior do ritmo, envolvendo os tipos de objetos oferecidos, a atuação da professora, os espaços utilizados, os tempos disponíveis são elementos relevantes que atuam diretamente na atividade da criança, no sentido apontado por Vygotsky, pois aquela é construída nas condições concretas de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** crianças, brincar, cultura de pares, Pedagogia Waldorf

## ABSTRACT

The interest in thinking a pedagogical practice that considers the principal role of the child led me to work out this research in order to understand **whether and how the teaching practice based on anthroposophy, especially the importance of playing in this practice, enables time - place creation, negotiation and sharing of meanings - match culture, according to Corsaro (2009) among children in childhood education.** From this goal, new questions have arisen: what are the principles of Waldorf pedagogy contribute to the emergence of the match culture among children? How the mediation of the teacher occur in this process? What is the importance of playing in the construction of match culture in the context of Waldorf pedagogy? I realized the possibility of understanding these issues establishing a dialogue between the anthroposophic philosophy, which emphasizes the integral aspect of the human being; the sociology of childhood, which recognizes and values the child's autonomy, and considers the child creative of their own cultures and historical perspective cultural, which brings the cultural dimension in the individual's constitution. The dialogue established between the three theoretical perspectives around the themes: the nature of the human being, child development and playing could be further from the observation of teaching practice. Considering that this was my starting point, the pedagogical practice, and the interest in learning a particular case, a specific situation: a match culture among children in the context of Waldorf pedagogy, considering its context and complexity, I decided to adopt the ethnographic case study. The fieldwork took place in Paineira school, which is based on the Waldorf Pedagogy, located in Juiz de Fora. It was chosen as the research subjects a teacher and 3-6 years children (a class of kindergarten). It was used as instruments of data production: participant observation, in accordance with the principles of ethnography, as well as photographs of the spaces experienced by the children. The analysis of the situations experienced by the children, in the context of Waldorf pedagogy education, allowed me to say that the rhythm, which is considered one of the fundamental principles of early childhood education in anthroposophic perspective, is an element that favors the emergence of match culture among children. The environment built within the rhythm, involving the objects offered, the teacher's performance, the spaces used, and times available are relevant factors that act directly on the child's activity, which is developed based on the concrete life conditions, as pointed out by Vygotsky.

**KEYWORDS:** children, playing, match culture, Waldorf Pedagogy

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A CULTURA DE PARES E A PEDAGOGIA WALDORF NAS PESQUISAS	17
CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E BRINCAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	32
2.1 - A Psicologia histórico-cultural	32
2.2 - A Sociologia da Infância	40
2.3 - A Pedagogia Waldorf	47
CAPÍTULO 3 – APROFUNDANDO O DIÁLOGO: A INSERÇÃO NA ESCOLA	53
CAPÍTULO 4 – O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS: APROXIMAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS	60
4.1 - O princípio antroposófico do ritmo e a mediação da professora	60
4.2 - O tempo-espaço de interação no ritmo e o papel do brincar	71
4.3 - Formando os grupos para brincar e negociando as ações	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PONTO DE CHEGADA COMO PONTO DE PARTIDA	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	104
Anexo 1	104
Anexo 2	105

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – horários das atividades do ritmo	79
<b>Quadro 02</b> – tempo de brincadeira livre durante a semana	80
<b>Quadro 03</b> – composição dos grupos para brincar	86

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – escola (espaço do Ensino Fundamental)	56
<b>Figura 02</b> – escola (espaço da Educação Infantil)	57
<b>Figura 03</b> – ponte e areia	73
<b>Figura 04</b> – gangorra	73
<b>Figuras 05 e 06</b> – casinha com ponte e escorregador	73
<b>Figuras 07 e 08</b> – balanços	74
<b>Figura 09</b> – panelinhas e cavalos de pau	74
<b>Figura 10</b> – cilindro	74
<b>Figura 11</b> – sala de aula	75
<b>Figura 12</b> – cantinho da cozinha	76
<b>Figura 13</b> – troncos de árvore, animais e bonecos artesanais	76
<b>Figura 14</b> – pés de gigante, carrinhos, cestas com madeira e cascas de coco	76
<b>Figura 15</b> – bonecas artesanais da cabana	76

## INTRODUÇÃO

*Vocês dizem:*

*“Cansa-nos ter de privar com crianças.”*

*Têm razão.*

*Vocês dizem ainda:*

*“Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.”*

*Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.*

*Estão equivocados.*

*Não é isso que nos cansa, e sim, o fato de termos de nos elevar até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.*

*Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.*

*Para não machucá-las.*

*Janusz Korczak*

As palavras de Janusz Korczak foram escolhidas para representar meu interesse pelas crianças, que sempre foi acompanhado, desde o período de minha formação acadêmica em Pedagogia, por uma inquietação com a realidade das condições de participação destas na vida, marcada pelo emudecimento de suas vozes.

Lameirão (2007, p.40) diz que a palavra ‘interesse’ indica claramente o que é necessário para criarmos verdadeiros encontros: *inter*, que significa ‘entre’, e *essere*, o ‘ser’, o próximo”. É nesse sentido que me refiro ao meu interesse pela criança, fazendo surgir a necessidade de interrogar: o que é ser criança? E, com isso, uma preocupação de pensar na importância de uma prática pedagógica orientada para a abertura do professor à criança.

Um olhar histórico acerca da presença da criança nas relações sociais com os adultos permite constatar as origens do seu emudecimento na vida social. O estudo de Stearns (2006) aponta diferentes infâncias, constituídas de acordo com as mudanças de organização da vida humana, relacionadas principalmente aos sistemas econômicos.

Segundo o referido autor, no período de 9000 a.e.c, houve a substituição da caça e coleta pela agricultura. Essa fato marcou algumas mudanças na vida das crianças. Elas tiveram menos liberdade para brincar, uma vez que passaram a ter utilidade mais sistemática no trabalho para auxiliar suas famílias. A agricultura fez surgir a relação patriarcal no interior das famílias, o que gerou a necessidade de se manter os filhos obedientes, dando origem às leis primitivas das obrigações das crianças. Ainda na era da agricultura, cerca de 1000 a.e.c, surgiram as grandes civilizações clássicas na China, Índia e Mediterrâneo/Oriente Médio, o que significou algumas mudanças, tais como a vida nas cidades, a escolarização para a minoria das crianças, a diminuição do infanticídio, a integração das crianças com outras

culturas, a questão da herança. Além disso, também significou a permanência da necessidade de reconhecimento da autoridade do adulto, da atitude de tornar as crianças seres produtivos e inculcar hábitos que as mantivessem ligadas à família, mesmo depois que atingirem a idade adulta, das leis que davam ênfase no dever das crianças de obedecer e aos direitos dos pais de, inclusive, punir seus filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos e, sim, que viam essa atitude como forma de manter a harmonia familiar. Com o colapso dos impérios clássicos por volta do século V ou VI e.c, houve a expansão das grandes religiões como o budismo, o cristianismo e o islamismo que, de uma forma geral, deram ênfase na importância da infância, uma vez que ressaltaram o elemento divino em cada ser humano e por isso a responsabilidade pela proteção das crianças. Todavia, continuaram a enfatizar a obediência das crianças como no período clássico.

No ocidente, as características pré-modernas da infância, marcadas pelo cristianismo, começaram a mudar no final do século XVII. Um dos primeiros sinais de mudança foi o desenvolvimento da ciência, em confronto com a religião. Essa mudança passou a ter significado não apenas no Ocidente, mas também, através da sua influência, em outros países. Além dessa mudança, houve também a redução da mortalidade infantil, o processo de industrialização, a passagem da infância que era voltada para o trabalho, para a escolaridade, marcando, assim, o modelo moderno da infância (STEARNS, 2006).

Essas transformações, na visão de Pinto (1997), exigiram o repensar da natureza e do sentido da infância, tendo impulsionado os estudos de filósofos, psicólogos e sociólogos sobre a infância até chegar à legislação sobre os direitos da criança, no século XIX e XX. Porém, a mudança no plano das ideias não implicou mudanças nas ações da sociedade com relação às crianças que, ainda hoje, têm sido marcadas por concepções da criança centradas no adulto.

Esse fato está relacionado à ideia de adulto instalada na sociedade como um indivíduo acabado e que, por isso, deve ser imitado, opondo-se à criança, entendida como um ser inacabado, incompleto. A existência desse comportamento adultocêntrico, como aponta Redin (2009), intervém, geralmente de forma dominadora, nos espaços infantis, restringindo e regredindo a vida das crianças.

Essa desigualdade na relação adulto e criança está fortemente presente no contexto escolar. Muitas vezes, as práticas pedagógicas estão mais ligadas às concepções educacionais do adulto do que às necessidades das crianças. Dessa forma, a escola não se debruça apenas sobre seus processos, enfatizando métodos e técnicas, privando-as de um espaço no qual poderiam ocorrer, entre as crianças e entre elas e os adultos interações livres e trocas de experiências.

Na sala de aula, a criança às vezes deixa de vivenciar seu estatuto de ser infantil para desempenhar o papel de aluno, o que significa atender à expectativa do professor frente às atribuídas atividades que preenchem o cotidiano escolar. Essa posição inclui conviver com a constante intervenção do adulto que deposita, principalmente na brincadeira infantil, a cultura escolar. Essa cultura é marcada pela pedagogização, em que o professor está sempre esperando um resultado, o desenvolvimento de alguma habilidade pelas crianças. Significa a busca constante da ordem, da disciplina e a dificuldade do professor em conviver com a não-linearidade, ou com a multiplicidade de significados construídos pelas crianças (REDIN, 2009).

A epígrafe que inicia este trabalho indica uma virada de perspectiva da relação entre adulto e criança. O que ela é, ou seja, sua integralidade, faz com que o adulto precise tomar outra posição diante dela, se quiser compreendê-la e assim poder se relacionar com ela. Isso requer desprendimento da visão adultocêntrica e sensibilidade para conhecer as crianças a partir delas, enquanto grupo que expressa suas dúvidas, seus interesses, suas compreensões e que cria sentidos para mundo.

Apontar para a possibilidade de pensar uma prática pedagógica orientada às crianças requer reconhecer a importância da brincadeira para elas. Exige conceber o brincar, nos termos de Redin (2009), como espaço de liberdade e criação. “É na capacidade de criar que o sujeito se diferencia dos animais” [...], ou seja, “o fazer criativo é uma característica da humanização” (VÁZQUEZ *apud* REDIN, 2009, p.123).

É na brincadeira que as crianças criam espaço de expressão, compartilham e produzem sentidos para os acontecimentos, o que lhes permite conhecer e reinventar. Por isso, a escola deve ser o lócus de produção das culturas singulares, construídas pelas crianças entre si, “assegurando as dimensões lúdicas, o prazer da descoberta, o cômico, a leveza do pensamento, o espantamento” [...], com vista a manter “o movimento que a infância carrega e sua vitalidade criadora” (REDIN, 2009, p. 124).

Buscando aguçar o meu olhar para compreender a criança como um outro a encontrar e dialogar com novas formas de fazer educação, participei de um grupo de pesquisa integrante do Núcleo de Estudo e Ensino de Linguagem (NEEL) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado pela professora Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello – FAGED/UFJF, que vem realizando, desde 2010, a pesquisa “Práticas de leitura na educação infantil e na passagem ao ensino fundamental”. A referida pesquisa, realizada em duas escolas públicas, tem como objetivo compreender as práticas de leitura, tanto aquelas propostas pelas professoras quanto as exercidas livremente pelas crianças, na educação infantil e no primeiro

ano do ensino fundamental, buscando perceber como se dá a transição entre essas duas etapas da educação básica.

Os dados produzidos eram analisados no grupo em diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky. A busca por essa perspectiva se deu pelo fato de o grupo conceber a leitura como prática cultural, que amplia as possibilidades de diálogo entre a criança e o mundo, portanto, humanizadora.

Dentre os referenciais estudados no grupo, destaco o trabalho de William Corsaro (2005, 2009), no âmbito da sociologia da infância, que se ocupa da compreensão da criança como ator social, das relações que as crianças estabelecem entre si, nas brincadeiras e do papel ativo que desempenham na construção da cultura.

O trabalho de campo realizado na referida pesquisa permitiu a aproximação com a experiência de uma professora da pré-escola, sujeito da pesquisa. O trabalho dessa professora, alicerçado em uma concepção de infância que orienta suas ações a partir das necessidades e interesses demonstrados pelas crianças nas situações vivenciadas no cotidiano, dialoga com os princípios da psicologia histórico-cultural e da sociologia da infância.

Olhando com mais cuidado a prática pedagógica dessa professora, evidenciaram-se os princípios da Pedagogia Waldorf como orientadores de seu modo de conceber a criança como um ser integral e atuar no seu processo de formação, levando em consideração o desenvolvimento de cada aspecto do ser. Nesse sentido, a professora constrói sua prática tendo como eixo a criança, ou seja, os modos de sentir, pensar e se relacionar com o mundo próprios da criança. O papel do brincar ganha destaque, vez que os aspectos que envolvem essa atividade, como a experimentação e a fantasia, funcionam como ponte entre a professora e a criança e como forma de descoberta e criação desta na interação com seus pares.

Percebendo, nessa perspectiva adotada pela professora, a abrangência do enfoque sobre a natureza da criança, interessei-me em aprofundar meus conhecimentos sobre a antroposofia. Sendo assim, matriculei-me no curso de formação de professores com fundamentação em Pedagogia Waldorf em Nova Friburgo.

Esse curso me permitiu perceber o quanto a Pedagogia Waldorf abre espaço ao protagonismo infantil. Esse fato motivou-me a investigar em uma escola que adota tal filosofia as possibilidades de concretização das concepções que venho construindo sobre a criança e o brincar com base nas teorias de Vygotsky e Corsaro.

**Sendo assim, o objetivo central deste trabalho é compreender se e como a prática pedagógica baseada na antroposofia, em especial o papel do brincar nessa prática, possibilita o tempo-lugar de criação, negociações e o compartilhamento de significados – cultura de pares, segundo Corsaro (2009) entre as crianças na educação infantil.**

Decorrentes dessa questão central, outras surgiram: quais princípios da Pedagogia Waldorf contribuem para a emergência da cultura de pares entre as crianças? Como se dá a mediação do professor nesse processo? Qual o papel do brincar na construção da cultura de pares no contexto da Pedagogia Waldorf?

Percebi a possibilidade de compreender essas questões tecendo um diálogo entre a filosofia antroposófica, por enfatizar o aspecto integral do ser humano; a sociologia da infância, por reconhecer e valorizar a autonomia da criança e concebê-la enquanto criadora de culturas próprias e a perspectiva histórico-cultural, por trazer a dimensão cultural na constituição dos sujeitos.

Para a abordagem dessas questões, esta dissertação se organiza em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, realizo um levantamento das pesquisas que vêm sendo realizadas no campo da antroposofia e da sociologia da infância e, a partir de uma análise baseada no agrupamento das temáticas encontradas, analiso as contribuições desses estudos para a construção do meu objeto de investigação e de que maneira posso avançar, em relação à produção já existente, para a reflexão no campo pedagógico de novas possibilidades de olhar a criança.

No segundo capítulo, trabalho com os três eixos teóricos que constituem as referências principais da presente pesquisa, buscando articular esses diferentes discursos sobre a infância no aprofundamento das discussões sobre a educação de crianças pequenas. Nesse capítulo abordo, em primeiro lugar, a psicologia histórico-cultural, especificamente Vygotsky e seus princípios, baseados no método dialético, que me orientam a abordar o fenômeno estudado; as concepções do referido autor sobre desenvolvimento infantil e o papel do brincar nesse desenvolvimento. Em segundo lugar, focalizo a sociologia da infância como um campo de estudos que propõe uma mudança de paradigma na construção da infância como objeto sociológico de estudo, abordando a noção de culturas da infância que buscam revelar a criança como ator social e a concepção de cultura de pares criada por Corsaro, como forma de compreender as interações entre as crianças e o brincar como um dos pilares da construção dessa cultura. Em terceiro lugar, trago a filosofia antroposófica, fundamento da Pedagogia Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner, abordando suas concepções de homem, de desenvolvimento infantil, o papel do professor na arte pedagógica de educar crianças

pequenas e o brincar como atividade que prepara as bases e tem sua expressão mais importante para o desenvolvimento saudável do ser humano.

No plano teórico, o diálogo entre a psicologia histórico-cultural, a sociologia da infância e a filosofia antroposófica se torna um desafio devido às contradições entre os referenciais das duas primeiras perspectivas em relação à antroposofia. Porém, o foco na brincadeira será o eixo para enfrentar esse desafio, visto que a maior aproximação entre esses três campos é a ênfase na relevância do brincar no desenvolvimento infantil.

Esses diferentes campos epistemológicos enfatizam aspectos específicos do brincar, contribuindo para uma visão mais complexa sobre a construção de culturas pelas crianças. Vygotsky prioriza o estudo da brincadeira do ponto de vista da atividade. Já Corsaro foca a brincadeira como base para a construção da cultura de pares pelas crianças, no processo de interação. E Rudolf Steiner, ao conceber o brincar como uma necessidade de ação da criança, foca a atuação do adulto na orientação da brincadeira infantil, principalmente relacionada aos brinquedos.

No plano da prática pedagógica, no ambiente escolar, acredito que esse diálogo em torno do brincar se tornou ainda mais visível e pode ser observado, vez que realizei um trabalho de campo em uma escola Waldorf.

No terceiro capítulo, trato da escolha metodológica do estudo. Assinalo os princípios fundamentais que guiaram o processo investigativo, apresento os principais procedimentos de investigação que foram utilizados na pesquisa, defino o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, apresento como se deu o processo de negociação com a escola e as suas características e aponto o modo como foi conduzido o gerenciamento e a análise dos dados produzidos no trabalho de campo.

Em seguida, no quarto capítulo, realizo a análise dos dados à luz do referencial teórico adotado, por meio de categorias que surgiram durante o estudo. Finalmente, concluo o trabalho recuperando os principais achados da pesquisa e apontando suas possíveis contribuições para os estudos da criança ao apresentar uma prática pedagógica que escuta suas vozes e inclui suas formas de ser, pensar e agir na organização do tempo-espaço escolar.

## **CAPÍTULO 1 – A CULTURA DE PARES E A PEDAGOGIA WALDORF NAS PESQUISAS**

O objetivo da pesquisa foi traçado tendo como base, além da minha experiência acadêmica e das reflexões teóricas desenvolvidas no grupo de pesquisa e, recentemente, no curso de fundamentação em Pedagogia Waldorf, os estudos e as pesquisas que vêm sendo realizados sobre o tema da minha investigação: o brincar na antroposofia e a emergência da cultura de pares entre crianças de uma escola Waldorf. Assim, foi possível perceber de que forma posso contribuir para dar continuidade às discussões sobre a educação da criança pequena.

Neste capítulo faço o levantamento e a apresentação, por temáticas, dos trabalhos encontrados que tratam da “cultura de pares” e da “Pedagogia Waldorf” nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na ANPED, procurei trabalhos entre a 23<sup>a</sup> e a 34<sup>a</sup> Reunião Anual, no período de 2000 a 2011, os quais estavam disponíveis no site. Delimitei o foco do estudo em três Grupos de Trabalho: GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 14 – Sociologia da Educação e GT 17 – Filosofia da Educação. A opção por esses GTs foi tomada por apresentarem indícios de produção sobre os descritores “cultura de pares” e “Pedagogia Waldorf”. A análise foi realizada com base em três modalidades de apresentação da produção acadêmica do evento: trabalhos apresentados, trabalhos encomendados e pôsteres.

Nas reuniões analisadas, foram, ao todo, apresentados 583 textos, incluindo 456 *trabalhos apresentados*, 43 *trabalhos encomendados* e 84 *pôsteres*. Destes, 6 trabalhos trazem o tema cultura de pares como referência. Não foi encontrado nenhum trabalho sobre Pedagogia Waldorf.

Os trabalhos encontrados foram divididos em duas temáticas. A primeira, que apresento a seguir, refere-se aos trabalhos que abordam a cultura de pares entre as crianças no contexto escolar, porém com o foco nas interações livres entre as crianças sem a intervenção do professor.

No trabalho “Pares ou ímpares?: consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar”, Salgado (2010) traz como foco de estudo a relação entre cultura de pares, denominada pela autora como cultura lúdica, e consumo.

O trabalho, fruto de uma pesquisa realizada em duas instituições de educação infantil, com crianças de 4 a 6 anos, tem como objetivo compreender os modos como as crianças, em meio às referências simbólicas da cultura midiática, organizam-se socialmente e produzem culturas lúdicas específicas. O termo culturas lúdicas é definido como “os modos singulares de organização social, que se materializam nos grupos sociais que se formam e nas regras que, no interior destes, se constituem [...]” (SALGADO, 2010, p.2). Abarca tanto os elementos propriamente lúdicos, como os costumes, as regras, as significações e as brincadeiras, quanto a vida social mais ampla, que serve de referência simbólica para a sobrevivência e renovação dessas culturas. A autora se baseou em Giles Brougère para afirmar que as crianças produzem suas próprias culturas a partir das interações e das múltiplas interpretações das culturas geradas pelos adultos, processo este denominado por Corsaro (*apud* SALGADO, 2010) como reprodução interpretativa.

Nos eventos de interações entre crianças observados por Salgado, destacam-se o consumo e as relações de amizade como estratégias para a formação de grupos de pares e para a inserção das crianças nesses grupos, como meio para participarem das brincadeiras. Com relação ao consumo, bonecos, cartas, jogos, videogames que circulam na mídia são “passaportes de entrada nos grupos de pares”, determinando quem pode ou não brincar. Em meio a esses objetos, desejos e fantasias, as crianças vão constituindo seus modos de ser e agir e as marcas de aproximação e distinção em suas relações sociais. Os objetos também revelam relações de poder conferindo àqueles que os consomem a liderança no grupo. O consumo aparece como uma prática social de grande valia para a entrada da criança em uma cultura lúdica, redefinindo os laços de amizade e contribuindo para que os elementos materiais possam atuar como mediadores nas relações entre as crianças.

Nas relações de amizade, as crianças se organizam segundo critérios que as tornam visíveis dentro do grupo, conferindo aos sujeitos poder e status. Destacam-se como estratégias de apelo à amizade a utilização dos recursos pessoais que as crianças criam para chamar a atenção e os objetos de consumo que se apresentam como barganhas para se obterem privilégios.

Dessa forma, segundo Salgado, o grupo de pares não se constitui uma organização harmônica e consensual. As crianças criam espaços de cooperação e conflitos os quais estruturam as relações de pertença e diferença no grupo. Daí o fato de a autora utilizar o termo “os ímpares” para dizer que, nos grupos de pares, aqueles também estão presentes na sua organização hierárquica, em que cada criança ocupa um lugar social específico.

No trabalho “As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos”, Borba (2006) faz um recorte de sua tese de doutorado e foca uma das subcategorias que surgiu na pesquisa que é a questão da participação e da ordem social no grupo de pares por meio do olhar sobre o acesso das crianças às brincadeiras, discutindo estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos. O referencial utilizado foi a sociologia da infância, segundo a autora, por revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, configurando a infância como objeto sociológico.

A autora situa o conceito de culturas infantis dentro desse campo de estudo, relacionando-o com o brincar. Ao realizar um histórico dos estudos sociológicos no campo da infância desde os últimos 20 anos, apresenta a concepção de culturas infantis como “construções coletivas que se fazem por meio da ação social das crianças nos grupos de pares frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas.” (BORBA, 2006, p.5). “Constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social” (CORSARO, *apud* BORBA, 2006, p.5).

Aprofundando um pouco mais na definição desse conceito, Borba (2006) cita Sarmento para quem as culturas infantis

são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como *formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças*, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares [...], sendo constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares (SARMENTO, *apud* BORBA, 2006, p.6).

Para discutir como as culturas infantis são constituídas, a autora traz Delalande (2001, *apud* BORBA, 2006), uma antropóloga francesa, que aponta que essas culturas são reveladas por formas e estratégias comuns de se relacionar, pelo respeito a regras estabelecidas coletivamente, por uma cumplicidade que surge do objetivo principal das crianças que é brincar junto.

Ainda com relação aos estudos da sociologia da infância, chamou atenção no trabalho de Borba (2006) a discussão sobre a existência de uma autonomia da cultura infantil o que, para James, Jenks e Prout (1998 *apud* BORBA, 2006), existe apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle.

Na análise das observações das crianças em situações naturais e rotineiras do cotidiano escolar, em suas ações desenvolvidas nos espaços destinados ao brincar, destacam-se as

estratégias de acesso das crianças às brincadeiras nas relações que elas estabelecem entre pares. A autora identificou, com o apoio dos estudos de Corsaro (1985, *apud* BORBA, 2006), seis estratégias utilizadas pelas crianças, tais como a aproximação da criança no espaço de uma brincadeira em curso para observar o que está acontecendo, mantendo uma distância social; o desenvolvimento de alguma ação ajustada à brincadeira, em que a criança faz o que as outras estão fazendo, mostrando que sabe brincar; a contribuição com algum objeto/brinquedo, oferecendo-o ou propondo uma troca com um dos participantes; a solicitação ou declaração direta da participação na brincadeira; a sugestão de uma ação ou um papel a ser representado (uma das mais usadas); a encenação de alguma ação enquadrada na brincadeira em curso (a que tem maior índice de resistência no grupo) (BORBA, 2006).

Cabe ressaltar que, segundo Borba (2006), as crianças usam mais de uma estratégia para conseguir participar de uma brincadeira, ajustando-se às respostas de aceitação ou resistência às suas tentativas, o que permite dizer que construir diferentes formas de participação nas brincadeiras envolve um “processo de aprendizagem social através do qual as crianças acumulam conhecimentos e habilidades partilhadas pelo grupo” (BORBA, 2006, p.13).

Nos eventos observados por Borba, as crianças mostraram os valores, os laços de amizade, as hierarquias, as relações de poder, os conhecimentos e as regras que regem as relações entre pares de forma a alcançar o projeto comum do brincar, situações nas quais as crianças instituem sua própria ordem social.

No trabalho “A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche”, que é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, Filho (2004) coloca algumas indagações interessantes, as quais tenta responder na pesquisa. Ele questiona se existem espaços/tempos no interior das instituições de educação infantil por onde possam fluir as relações das crianças umas com as outras; quais seriam os aspectos mais reveladores das relações que as crianças estabelecem umas com as outras no interior dessas instituições e se as relações que as crianças estabelecem umas com as outras apresentariam “padrões” de manifestações. O autor vai buscar na sociologia da infância os subsídios para pensar uma pedagogia que venha ao encontro das especificidades das crianças.

A segunda temática engloba os trabalhos que abordam a cultura de pares também no contexto de uma escola onde as relações das crianças entre si acontecem de forma concomitante com o trabalho do professor.

No trabalho “A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever”, Neves (2011) analisa o contexto de brincadeiras de um grupo de

crianças no último ano da Educação Infantil de uma escola de Belo Horizonte, dando ênfase às relações entre o lúdico e a apropriação da linguagem escrita.

A autora aborda a construção da cultura de pares dando ênfase ao papel fundamental da linguagem, por meio da qual as crianças se apropriam e negociam os significados sociais, participando das rotinas culturais criadas por elas, como as brincadeiras. Apesar de a pesquisadora trazer o conceito de cultura de pares e sua metodologia de pesquisa se desenvolver na perspectiva da sociologia da infância, a análise realizada da interação das crianças entre si ficou restrita aos seus modos de agir e pensar dentro de uma proposta de trabalho direcionada pela professora, não tendo como base as interações entre as crianças nos momentos de brincadeiras livres. Essa proposta, denominada por Neves (2011) de “brincadeiras diferentes”, foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, a professora fez uma roda no pátio e ensinou uma brincadeira nova para as crianças por meio da leitura de um livro e, no segundo momento, todo o grupo, incluindo a professora, brincaram dessa brincadeira.

Cabe destacar que, no momento em que todos foram brincar, a professora permitiu que as crianças participassem de forma diferente daquela esperada por ela. Sendo assim, enquanto a maioria estava brincando, duas crianças ficaram folheando o livro sobre brincadeiras em um lugar próximo e, aos poucos, outras crianças se juntaram para conversarem entre si, ao invés de brincar com a turma.

A análise dessa situação focou no interesse das crianças pela linguagem escrita e a construção da cultura de pares por meio do brincar letrando, uma vez que, segundo a autora, tais crianças criaram novos significados para a brincadeira no pátio, transformando-a também em um evento de letramento.

No trabalho “Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar”, Almeida (2011) mostra como as crianças de uma escola municipal de Educação Infantil vivenciam as experiências escolares, suas reações diante da organização escolar e o que criam a partir da convivência diária.

Tomando como referência teórica os pressupostos da sociologia da infância, principalmente o conceito, cunhado por Corsaro, de “reprodução interpretativa, que é a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da cultura transmitida pelos adultos” (CORSARO, 1997 *apud* ALMEIDA, 2011, p.4), interpretação esta que ocorre por meio da cultura de pares, a pesquisadora observou as relações estabelecidas no grupo de crianças – suas brincadeiras, conversas, comentários e expressões durante as atividades escolares. A escolha da autora por realizar a observação na sala de aula se deveu, segundo ela,

ao fato de haver poucos momentos destinados à brincadeira livre na rotina das turmas pesquisadas. Os dados da pesquisa apontaram que as crianças improvisavam brincadeiras no momento da atividade em sala de aula e utilizavam os materiais escolares como brinquedos, como forma de atribuir outros sentidos para as atividades desinteressantes, enfadonhas e entediadas às quais eram expostas. É interessante a observação da pesquisadora de que essas situações aconteciam devido às brechas que as crianças encontravam para criar situações em que podiam conversar e compartilhar com seus pares suas alegrias e tristezas, uma vez que, na instituição pesquisada, as situações de interação entre as crianças eram escassas, pela ausência de momentos e espaços estruturados para brincadeiras e pelo controle exercido pelas professoras.

Nos episódios analisados na pesquisa de Almeida (2011) fica evidente que as crianças compartilhavam as dificuldades provenientes da situação econômica da família, dentre outras questões, com seus pares e não com as professoras. As crianças não reagiam de forma agressiva com relação à distância estabelecida pelas professoras, porém criavam um contexto paralelo que, embora possibilitasse a atribuição de outros sentidos aos materiais e às propostas das professoras, ou seja, a construção da cultura de pares não permitia às professoras uma compreensão de quem eram essas crianças, devido a uma postura pouco aberta por parte daquelas.

No trabalho “Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos”, Motta e Santos (2009) fazem um recorte de uma pesquisa institucional e abordam análises de observações que elas realizaram em oito escolas exclusivas de Educação Infantil, buscando compreender a identidade dessas escolas frente à expansão dessa etapa do ensino em escolas de Ensino Fundamental. Nessa discussão emergem questões relacionadas à cultura escolar e infantil.

Nas observações realizadas pelas pesquisadoras, destaca-se a organização do espaço nas escolas. Todas apresentam salas-ambientes destinadas à exibição de filmes, leitura de histórias, expressão corporal. Há também refeitório, horta, quadras, parques com areia e banheiros com sanitários e pias na altura das crianças. Apesar de o espaço ser amplo e adequado às necessidades infantis, as interações entre os adultos e crianças são marcadas fortemente pela cultura escolar, refletida na valorização dada às rotinas, tais como o tempo de espera das crianças, a organização por filas, a separação dos grupos por gêneros e regras, incluindo levantar as mãos para falar, pedir para ir ao banheiro, falar um de cada vez. Dessa forma, a cultura escolar se constitui, de acordo com as autoras, em normas e práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos.

Segundo Motta e Santos (2009), nas escolas, a criança é inserida na categoria aluno que significa ser alguém que precisa obedecer a regras que regulam suas ações, ser tutelado, normatizado para se transformar em um adulto adaptado. Em algumas poucas situações, foi observado que as crianças resistem à cultura escolar, mostrando que interpretam e alteram o instituído por meio de suas ações. As crianças possuem maneiras específicas de resolução de conflitos, como solicitar a ajuda de um adulto, ameaçar de punição ou exclusão o colega, diluir a tensão por meio de uma brincadeira. Nesse contexto, é construída a cultura infantil, o que parece ser possível pela formação da cultura de pares. Assim, as brincadeiras foram vistas pelas autoras como expressão dessa cultura, em que é possível às crianças desenvolverem táticas para se apropriarem do que o mundo escolar oferece em termos de valores e interações.

No banco de teses e dissertações da Capes<sup>1</sup>, procurei dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratassem da “cultura de pares” e “Pedagogia Waldorf”, no período de 1987 a 2010, na área de educação, material disponível no site em forma de resumo.

Com relação ao tema “Pedagogia Waldorf”, foram, ao todo, encontrados 15 textos, divididos em 13 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Não foi encontrado nenhum trabalho sobre o descritor “cultura de pares”.

Os trabalhos encontrados foram divididos em cinco temáticas. A primeira se refere aos trabalhos que traçam diálogos entre a Pedagogia Waldorf e outros aportes teóricos.

No trabalho “Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático”, Santos (2010a) realiza uma pesquisa etnográfica, cujo objetivo é compreender as vivências espaciais e saberes veiculados em uma escola Waldorf, localizada em Campinas (SP). Com base em observações participantes e na teoria de Rudolf Steiner, a autora conclui que o currículo é trabalhado em épocas que promovem um estudo intensificado do conteúdo. A arte e o movimento são elementos que estão presentes em todos os espaços escolares e permitem que se exercite a criatividade. As formas de se aprender e de se produzir conhecimento se mostraram variadas (com movimentos corporais, música, ritmo, passeios etc). O saber é constitutivo do ser humano e sua produção deve ser sentida ou experienciada pelo ser humano integral (corpo, alma, espírito). Com relação ao ensino de Matemática, nos primeiros anos escolares, há muita imagem, história, vivência, cultivando-se um pensar imaginativo. Com o passar dos anos, o ensino torna-se mais explicativo, diminuindo gradualmente as imagens e as histórias.

---

<sup>1</sup> Acesso em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

No trabalho “O ensino de Geografia da Pedagogia Waldorf”, Santos (2008) traz uma preocupação em compreender o ensino dessa disciplina em uma perspectiva holística, que aborda a busca de significado e de propósito no mundo. Considerando a necessidade atual de reestruturação do ensino e a busca por um currículo mais integrado, o trabalho tem como objetivo investigar as características do ensino de Geografia, em turmas do Ensino Fundamental, desenvolvido em uma Escola Waldorf, fundamentado na Antroposofia de Rudolf Steiner (1861-1925), por meio de um estudo aprofundado da metodologia e de seus fundamentos.

No trabalho “Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf”, Junior (2007) busca compreender a perspectiva da educação ecológica, na Pedagogia Waldorf, por meio da experiência estética explorada em sala de aula. Ampliando os conceitos de ecologia, o autor se baseou nos conceitos de Guattari das três ecologias (ambiental, social e individual), evidenciando que a crise ecológica não é apenas um problema da relação ser humano e natureza, mas também do ser humano com o outro e consigo mesmo. Além disso, considerou também a estrutura social na qual estão inseridas as escolas Waldorf, uma vez que são consideradas como iniciativas que incorporam novos paradigmas das instituições sociais, tendo relevância para a prática pedagógica como um todo, inclusive para as questões ecológicas.

O foco do estudo recaiu sobre a percepção ecológica, ou seja, a qualidade da relação do ser humano com a vida, com o entorno, com o próximo, com a própria existência, pois o homem depende do grau qualitativo de sua percepção, da sensibilidade com a qual ele apreende e interage com o ambiente e a coletividade. (JUNIOR, 2007). A perspectiva estética da educação é abordada como imprescindível para sensibilização do ser humano e como formadora das bases da relação do ser humano com o ambiente, com o social e com a subjetividade. Para isso, a imagem, a imaginação e a fantasia ganham um tratamento diferenciado, pois são os elementos que trabalham como dinamizadores da vida psíquica dos sujeitos.

No trabalho “A relação entre homem e natureza na Pedagogia Waldorf”, Oliveira (2006) busca investigar como se apresenta a relação entre Homem e Natureza na obra de Steiner, na atuação de professores e na concepção de alunos de segunda e terceira séries de uma Escola Waldorf, em Curitiba. Para isso, o autor utilizou como estratégias metodológicas, levantamento bibliográfico, observação direta e uma entrevista semiaberta com os alunos.

Segundo o autor, a Pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner em 1919, fundamenta-se no conhecimento do ser humano e de sua relação com o meio segundo a

Antroposofia, que é anunciada por aquele filósofo como uma ciência que, mais abrangente que a Ciência Natural (por considerar os âmbitos físico e espiritual), -considera que o homem, como síntese da natureza em estado elevado, tem responsabilidades, e não prerrogativas, diante dela.

As entrevistas realizadas no âmbito da referida pesquisa demonstraram que metade dos alunos estudados consideram que o homem faz parte da natureza, sendo que a maioria recorre a argumentos afetivos (e não utilitários) para justificar a necessidade de se cuidar da natureza. A observação direta revelou que parte significativa dos alunos de segunda e terceira séries da escola estudada têm uma relação afetiva, contemplativa, respeitosa e de veneração com o meio natural. Tal relação das crianças com o meio corresponde àquela encontrada na obra de Steiner (que apresenta uma concepção de natureza bastante próxima à sistêmica) e à atividade dos professores formados para a Pedagogia Waldorf, segundo a qual, por meio de recursos variados, que permeiam grande parte do cotidiano escolar, trabalha com uma Educação Ambiental baseada na sensibilização e respeito ao ambiente.

No trabalho “Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese”, Costa (2004) apresenta e analisa o conceito de Salutogênese, inaugurado por Aaron Antonovsky (*apud* COSTA, 2004) e a Pedagogia Waldorf, uma proposta pedagógica criada por Rudolf Steiner, com o intuito de pensar na complementaridade entre ambos, em que um pode, potencialmente, ser o sustentáculo e impulsionador do outro.

De acordo com a autora, a Salutogênese propõe que a promoção e a manutenção da saúde, de maneira abrangente, dependem de como foi formada a visão de mundo, do sentido que tem a vida e do engajamento e envolvimento que se fez com esta. O indivíduo sadio é aquele que conseguiu formar, durante sua vida, um forte senso de coerência o qual não depende apenas da cognição, da razão intelectual; carece de aprendizado e harmonia nos âmbitos emocional e volitivo, passíveis de trabalho institucional, por uma pedagogia que se interesse de maneira equalitária por todos esses níveis. Para se alcançar o bem-estar, a saúde em todos os seus âmbitos, a autora acredita em um caminho pedagógico que se ocupa, concretamente, da formação integral do ser humano, contemplado na Pedagogia Waldorf (COSTA, 2004).

Ainda de acordo com a autora, Steiner desenvolveu uma proposta pedagógica pioneira, que apresenta um caráter livre, independente, no sentido de não estar atrelada a nenhuma imposição político-social; de ser autogerenciável, de admitir qualquer credo e qualquer raça; de produzir um currículo adaptável às exigências educacionais locais e de trabalhar na condução dos ritmos, das matérias, respeitando o desenvolvimento dos

constituintes do homem atual (físico, vital, anímico e espiritual) com base na filosofia antroposófica, também criada por ele.

A segunda temática engloba os trabalhos que tratam da contribuição da Pedagogia Waldorf para os cursos de formação de professores.

No trabalho “Formação Continuada com Base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do Projeto Dom da Palavra”, Salles (2010) busca compreender como os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental, que participaram do Projeto Dom da Palavra – uma intervenção de formação continuada baseada na Pedagogia Waldorf – analisaram as contribuições à sua prática pedagógica proporcionadas pelos fundamentos dessa pedagogia. A análise permitiu ao autor concluir que o Projeto Dom da Palavra foi avaliado de forma positiva pelos participantes que responderam aos questionários e entrevistas, já que as práticas e os conceitos trabalhados atenderam a necessidades reais dos professores e ajudaram a resolver problemas do dia-a-dia escolar.

No trabalho “O artista, o educador, a arte e a educação - um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf: em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios ‘as artimanhas’”, Matos (2002) traça um paralelo entre a prática pedagógica desenvolvida na escola Waldorf Micael, de Fortaleza, com o trabalho de formação docente que se desenvolve em nível de graduação na Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), principal polo formador de docentes para as escolas públicas do estado.

A imersão do autor no cotidiano da escola Waldorf Micael apontou para a necessidade de uma "vivificação estética" da formação docente praticada na FACED/UFC, baseada na valoração da dimensão subjetiva da prática educativa, na qual a dimensão do sentir esteja não apenas contemplada em disciplinas de arte, mas que seja pressuposto da ação pedagógica por meio da qual são formados os profissionais para as escolas brasileiras.

A terceira temática diz respeito aos trabalhos que abordam a possibilidade de aplicação dos princípios da Pedagogia Waldorf em outras instituições de ensino.

No trabalho “Pedagogia Waldorf: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte”, Castro (2010) tem como objetivo compreender os princípios da Pedagogia Waldorf para refletir se a proposta curricular da escola Waldorf pode ser utilizada no ensino convencional. A autora realizou observações em duas escolas e sinaliza para a importância que é dada à arte, ao diálogo e ao afeto nessas instituições. Diante dos questionários aplicados aos professores, a autora percebeu que eles procuram a formação Waldorf por ser uma pedagogia que se baseia em uma formação diferente da escola convencional, visando à importância de conhecer a essência do aluno.

No trabalho “A Pedagogia Waldorf: contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista imaginário, cultura e educação”, Romanelli (2000) discute o cerne da ação docente na Escola Waldorf, buscando um entendimento dessa ação, para verificar as possibilidades de aplicação em outras instituições, outros espaços, por qualquer pedagogo cuja vontade seja enriquecer sua atuação. Percorre o caminho antroposófico proposto por Steiner, com o intuito de mostrar a validade da Pedagogia Waldorf na prática educacional cotidiana.

No trabalho “A Pedagogia Waldorf: um estudo de caso”, Pret (1987) tem como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica waldorfiana realizada no Jardim Escola Micael baseada nos princípios preconizados por Steiner. Para a compreensão da Pedagogia Waldorf, foi necessário situá-la em um contexto mais amplo e mais complexo da cosmovisão que constitui a sua base, a Antroposofia. Esse referencial teórico determinou os aspectos a serem considerados pela autora nas entrevistas com os professores e na observação realizada no Jardim Escola Micael.

O estudo e análise permitiram à autora chegar a algumas respostas sobre as seguintes indagações: até que ponto atualmente os princípios pedagógicos das escolas waldorfianas poderiam ser aplicados nas redes de ensino em geral? Que papel a Pedagogia Waldorf desempenha atualmente? Observou-se que a prática pedagógica no Jardim Escola Micael reflete fielmente os princípios preconizados por Steiner. Conclui-se que se trata de um enfoque pedagógico original, sendo difícil a comparação com outras teorias devido à escala de valores que o embasa.

A quarta temática engloba aos trabalhos que trazem as contribuições da Pedagogia Waldorf para a formação dos alunos, tanto crianças quanto jovens.

No trabalho “A contribuição da pedagogia Waldorf na formação de jovens para os desafios do século XXI: a experiência da Escola Livre Porto Cuiabá”, Piloni (2008) investiga os resultados de uma escola de Cuiabá que adota a Pedagogia Waldorf, nesse caso, para jovens do Ensino Médio, no que se refere ao ideal de formar seres humanos livres, autônomos, independentes, criativos, flexíveis, abertos ao novo, com iniciativa, jovens, enfim, preparados para enfrentarem os desafios da atualidade. Além disso, a pesquisa procura verificar a preparação para o concurso vestibular, o desempenho acadêmico e a influência que a formação oferecida pela Escola está exercendo na vida profissional dos que já estão no mercado de trabalho.

O autor conclui afirmando que a proposta pedagógica dessa Escola foi concretizada. Os alunos entrevistados, egressos da escola desde a primeira turma que concluiu o Ensino

Médio em 1999 até a atualidade, reconhecem o desenvolvimento em si mesmos das características do ideal de formação de ser humano proposto pela instituição. Esses alcançaram bons resultados no vestibular, ainda que a escola não focasse sua atenção no concurso. Afirmaram ainda que estão sobressaindo-se nos cursos universitários e os que já trabalham disseram-se beneficiados pelo tipo de formação recebida.

No trabalho “Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf”, Silva (2010) tem como objetivo investigar as relações entre os pressupostos epistemológicos e didático-metodológicos da Pedagogia Waldorf com o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos. Por meio de um estudo de caso, o autor realizou observações e entrevistas em uma escola Waldorf do interior paulista, durante dois anos. A pesquisa demonstrou que a Pedagogia Waldorf trouxe uma importante contribuição para o debate sobre educação e desenvolvimento da expressão oral dos estudantes, uma vez que utiliza a arte como meio através do qual se realiza a educação, possibilitando a integração entre o sentir, o pensar e o fazer do estudante pela via da experiência estética. Conforme o autor, a Pedagogia Waldorf tem estimulado, nos seus estudantes, a espontaneidade, a criatividade, a autoconfiança, favorecendo a sua autoexpressão e potencializando a sua capacidade de expressão oral.

No trabalho “A busca pela aprendizagem além dos limites escolares”, Sabba (2010) tem como objetivo dialogar sobre os princípios correspondentes ao anseio do ser humano de viver junto e em paz por meio de uma nova metodologia de educação. A fim de entender melhor a aprendizagem de diversos saberes os quais envolvam o mundo, seus objetos e suas relações, a autora observou uma nova pedagogia posta em ação, em duas escolas, sendo uma delas a Escola Waldorf. Além disso, foram realizadas entrevistas com alguns professores para a análise dos motivos que os levaram à adoção dessa nova diretriz em suas práticas de ensino.

A autora concluiu que a opção foi tomada na busca de subsidiar a formação dos alunos, no sentido de torná-los adultos capazes de criticar e refletir sobre a sua própria realidade, permitindo, assim, a criação de mecanismos de interação com o mundo ao seu redor.

Finalmente, a quinta temática se refere os trabalhos que abordam a Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento infantil.

No trabalho “A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana”, Matwieszyn (2003) tem como intuito compreender o papel da imitação no desenvolvimento da criança sob duas visões epistemologicamente diferentes: a Teoria Psicogenética de Henri Wallon e a Teoria

Antroposófica de Rudolf Steiner, criador do sistema Waldorf de ensino. A autora comparou como os dois autores, em momentos históricos distintos, evidenciaram, cada um à sua maneira, a importância do processo imitativo no desenvolvimento infantil.

Segundo a autora, Wallon considerou a imitação um processo constitutivo do desenvolvimento psíquico da criança, visto que, por meio da imitação, a criança se iguala ao outro (fusão com o outro) e se compara com ele, reconhecendo semelhanças e diferenças (diferenciação do outro). Há todo um esforço da criança para ajustar seu movimento postural, um dos recursos de que dispõe na fase inicial de sua ontogênese, em um movimento equivalente ao do outro, para ser como ele, ou fazer o que ele faz.

Já Steiner colocou a imitação na prática, em sua pedagogia, como um pressuposto didático por excelência na Educação Infantil Waldorf, pela sua constante presença e importância na fase inicial de vida, nos aprendizados e desenvolvimento da criança, em suas muitas nuances e sucessivas transformações, até a conquista do pensar como função consciente (MATWIJSZYN, 2003).

Ainda de acordo com a autora, o criador da Pedagogia Waldorf concebe o ser humano de modo integral, assim como Wallon, mas, diferentemente deste, aquele o entende integrado, também, na sua preponderante dimensão espiritual. Enquanto perspectiva educativa, a Pedagogia Waldorf busca sincronizar as atividades escolares propostas com as reais necessidades da fase de desenvolvimento da criança, sempre considerando sua dimensão espiritual, além da física, anímica - emocional, e as relações sociais.

No trabalho “O Fio de Ariadne: Múltiplas Formas Narrativas e Desenvolvimento Infantil segundo a abordagem antroposófica de Rudolf Steiner”, Passerini (1996) parte do pressuposto de que a proposta pedagógica Waldorf inclui entre suas prioridades a narração de contos de fadas, fábulas, lendas e biografias com vistas a promover o desenvolvimento integral do homem. Seu objetivo é fundamentar e explicitar dados relativos ao uso que essa pedagogia faz das diversas formas narrativas ao longo do desenvolvimento infantil. A autora buscou atingir esse objetivo através dos seguintes recursos: coleta de informações bibliográficas em nível nacional e internacional; entrevistas com professores atuantes nessa linha pedagógica de jardim de infância e primeiro grau no Estado de São Paulo; consultas a expoentes significativos do Movimento Internacional de Educação Waldorf e acompanhamento longitudinal de dois grupos de alunos na condição de professora-tutora.

Pela análise do material encontrado e aqui apresentado, observei que ele contribui com informações importantes para se pensar em que circunstâncias as crianças constroem as culturas de pares e como elas são constituídas nas suas interações durante o brincar, como

também para o reconhecimento de que a Pedagogia Waldorf propõe outra lógica de formação. Foi interessante perceber que, apesar de os trabalhos sobre a Pedagogia Waldorf tratarem de temas bastante distintos, apareceram duas questões que são comuns a todos eles, quais sejam: a importância de se pensar a criança de forma integral, nas suas dimensões física, emocional e espiritual, e a necessidade de o ensino se basear na experiência estética, integrando o sentir, pensar e fazer.

Nesse levantamento foi possível fazer uma relação entre as duas perspectivas: a sociologia da infância e a antroposofia. Pelo que foi visto nos trabalhos sobre cultura de pares, as crianças encontram brechas para poderem se expressar, negociar e compartilhar significados para os acontecimentos, enfim, criar culturas. Tais culturas apresentam características importantes para conhecer as crianças, como regras, valores, laços de amizade, hierarquia e relações de poder. Ficou claro que, nas instituições observadas nas pesquisas, esse aspecto da criança, enquanto ser ativo e criativo, não era, em geral, o foco do trabalho do professor. Isso talvez possa ser explicado pelo pouco tempo cedido nas escolas para as brincadeiras livres e as interações entre as crianças, além da própria interação entre o professor e a criança ser marcada pelo constante controle daquele.

Nesse contexto, a capacidade de a criança se expressar fica limitada, aspecto que, justamente, é o mais valorizado pela proposta de ensino da Pedagogia Waldorf. Isso ficou evidente nos trabalhos que apontam a existência do diálogo, do afeto nas relações entre professor e aluno; o fato de o saber ser experienciado pelos alunos de formas variadas e da experiência estética propiciar o desenvolvimento da expressão oral dos alunos.

Estabelecer essa relação é o que me fez pensar na possibilidade de acrescentar ao que já foi produzido sobre a cultura de pares e a Pedagogia Waldorf, colocando em evidência, como foco de estudo, a cultura de pares no contexto de uma proposta de educar crianças, a Pedagogia Waldorf.

Assim, este estudo se torna relevante na medida em que propõe o repensar da relação entre professor e a criança pequena no ambiente escolar; a possibilidade de perceber a criança em um contexto em que ela é motivada a mostrar seus interesses, dúvidas, desejos, conflitos, ou seja, ser o que ela é e a discussão da construção da cultura de pares pelas crianças, potencializada no fazer pedagógico que, tendo como base a percepção da criança como ela se mostra, atua para atender às suas necessidades.

O que vai me guiar nessa tarefa será o diálogo que vou estabelecer entre três aportes teóricos que estudam a criança a partir de diferentes pontos de vista, a psicologia histórico-

cultural, a sociologia da infância e a filosofia antroposófica. Esses aportes são objeto do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E BRINCAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

Neste capítulo, apresento alguns princípios da psicologia histórico-cultural, da sociologia da infância e da filosofia antroposófica, traçando um diálogo que visa apontar as convergências e divergências entre essas teorias no que se refere à abordagem da natureza da criança, do desenvolvimento infantil, da concepção do brincar e do papel da cultura e do outro na formação do ser humano.

### **2.1 - A psicologia histórico-cultural**

Nesta pesquisa, busco compreender um fenômeno sob as lentes da perspectiva histórico-cultural, tomando como base, principalmente, Vygotsky. Para tanto, será necessário considerar os pressupostos do método dialético, criado por Marx e que foram apropriados por Vygotsky ao abordar os problemas da psicologia.

Pereira (2003) enfatiza duas questões que podem ser consideradas essenciais do materialismo histórico-dialético. Em primeiro lugar, os fenômenos devem ser entendidos no âmbito das realidades sociais, as quais são consideradas como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver. Em segundo lugar, é necessário realizar uma observação exaustiva desses fenômenos na busca de compreendê-los na sua gênese e no movimento dos próprios processos históricos, de forma a perceber suas constituições, contradições, permanências e mudanças.

Fundamentado no método dialético, Vygotsky (1991) aponta os princípios que formam a base metodológica da psicologia histórico-cultural, criada por ele. Segundo esse pesquisador,

a análise psicológica deve ser do processo e não do objeto; [...] deve revelar as relações dinâmicas ou causais reais de um processo e não enumerar suas características externas; [...] e deve reconstruir todos os pontos e fazer retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (VYGOTSKY, 1991, p. 70-72).

A partir desses princípios, Vygotsky desenvolve os fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural. O principal deles é o papel fundante das relações sociais na formação do indivíduo. Sobre isso, diz Góes (2000):

os outros do grupo social são participantes necessários da formação do indivíduo. Isso porque as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais; essas originam-se das formas de vida coletiva, dos acontecimentos reais entre pessoas. Dessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como cultural [...] (GÓES, 2000, p. 121).

Pino (2005) explora o conceito de cultura presente no pensamento de Vygotsky, tentando fazer uma aproximação do que este entendia quando falava de cultura, uma vez que não se encontra nos seus escritos uma discussão sobre esse conceito em si.

Na visão de Pino (ibid.), o termo cultura está atrelado à questão do desenvolvimento infantil, quando Vygotsky busca compreender a natureza das funções psicológicas superiores. Para esse pesquisador, o desenvolvimento engloba as funções psicológicas elementares (plano biológico) e as funções psicológicas superiores (plano cultural). Somente inserida na cultura, entendida como o conjunto de produções humanas portadoras de significação, incluindo as produções artísticas, as instituições sociais, as tradições e os sistemas de ideias, é que a criança desenvolve as funções mentais superiores, funções tipicamente humanas que englobam ações controladas, tais como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, ação intencional. Cabe lembrar, entretanto, que o que torna essas funções concretas é a existência de uma base natural, biológica. Por isso, Vygotsky afirma uma relação de ruptura e continuidade entre os planos biológico e cultural.

Para Vygotsky (2006), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se processa pela internalização dos sistemas de signos, como, por exemplo, a linguagem, produzidos culturalmente. O autor explica como acontece esse processo de internalização ao dizer que

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento das crianças, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2006, p. 114).

Afirmando que a natureza do desenvolvimento é cultural, Vygotsky se preocupa em compreender como pode ser determinado o estado de desenvolvimento da criança. Para isso, relaciona o desenvolvimento com a aprendizagem. Com base em resultados de pesquisas, Vygotsky (2006) descobriu que existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro foi por ele denominado como “nível de desenvolvimento efetivo” que corresponde às atividades que

a criança consegue realizar de forma independente, ou seja, é o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais já realizado.

Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo. Mas um simples controle demonstra que esse nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Suponhamos que submetemos a um teste duas crianças, e que estabelecemos para ambas uma idade mental de sete anos. Mas quando submetemos as crianças a provas posteriores, sobressaem diferenças substanciais entre elas. Com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que apenas superam em meio ano seu nível de desenvolvimento efetivo. Neste momento, entram diretamente em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2006, p. 111).

Dessa forma, de acordo com Vygotsky (ibid.), o segundo nível de desenvolvimento, denominado pelo autor como “nível de desenvolvimento potencial”, é representado pelas atividades que a criança é capaz de fazer com o auxílio de outras pessoas, via aprendizagem. Então, a criança pode imitar diversas ações com ajuda de um adulto ou dos pares, podendo, com isso, fazer muito mais do que faria de forma independente.

Esse fato evidencia que o que a criança consegue fazer hoje, com a ajuda do outro, poderá fazê-lo, amanhã, sozinha. Esse fato mostra a dinâmica do desenvolvimento, o que permite concluir que a aprendizagem desencadeia uma série de funções que se encontravam no nível de desenvolvimento efetivo.

Vygotsky (1991) explica que a distância entre o nível de desenvolvimento efetivo, que é determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade do sujeito em resolver problemas com o auxílio do outro, é denominada de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

Santos (2010b) contribui para o entendimento desse conceito ao criticar a forma como este foi abordado nas pesquisas e no contexto escolar, os quais tiveram como foco a identificação de espaços de interação em que as crianças pudessem aprender mediante a ajuda de alguém mais experiente, ou seja, a superação das dificuldades do sujeito considerado menos capaz. Na visão da referida autora,

esse dualismo em considerar que no processo de colaboração o par mais experiente será o mediador entre a passagem do nível de desenvolvimento potencial para o desenvolvimento real simplifica, sobremaneira, a relação aprendizado-desenvolvimento, o que não faz juz à proposta de Vygotsky. Pois, ao discutir a internalização das funções psicológicas superiores, o autor russo explica que “o desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova resolução, enquanto avança para um nível superior”

(Vygotsky, 1930/1991, p.62). Com essa explanação, ele nos possibilita pensar a existência de conflitos, tensões na ZDP. Assim, a demarcação de que o par mais experiente “puxa” o aprendizado do outro é unilateral, não trazendo o movimento de transformações e mudanças ocorridas no companheiro tido como mais capaz (SANTOS, 2010b, p.42).

Dessa forma, a autora defende que no espaço de interação tanto o sujeito mais experiente quanto o menos experiente, vivenciam transformações e mudanças, o que evidencia o movimento dialético do desenvolvimento.

Ao tratar das forças condutoras do desenvolvimento infantil, Vygotsky (2006) assevera que a mudança de lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais não determina, em si mesma, o desenvolvimento, caracterizando, sim, o estágio existente já alcançado, o que foi denominado como nível de desenvolvimento efetivo. Para o autor,

o que determina diretamente o desenvolvimento de uma criança são as condições de sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna (VYGOTSKY, 2006, p. 63).

Por isso, Vygotsky (ibid.), no estudo do desenvolvimento infantil, analisa o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida, pois acredita que

só com esse modo de estudo, pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (VYGOTSKY, 2006, p. 63).

Vygotsky (ibid.) define a atividade como os processos em que o sujeito satisfaz a uma necessidade especial, na relação com o mundo. Para ser uma atividade, o objetivo do processo psicológico como um todo precisa coincidir com o motivo que estimula o sujeito a executar a atividade. Assim, um estudante pode estar lendo um livro de história para realizar um exame e ficar sabendo que o livro não é mais necessário. Se o estudante continuar a leitura ou desistir, com relutância, podemos dizer que aquilo que dirigira o processo de leitura, ou seja, o domínio do conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, ou seja, o domínio do conteúdo do livro foi o motivo. Nessa situação a leitura pode ser considerada como atividade.

Contudo, se o estudante abandonar a leitura ao saber que o domínio do conteúdo do livro não era necessário para o exame, fica claro que o motivo que o levava a ler o livro não fora o domínio do conteúdo do livro, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame.

Nesse caso, a leitura é uma ação, isto é, um processo cujo motivo não coincide com aquilo para o qual ele se dirige.

A atividade à qual Vygotsky se refere não é a atividade como um todo e, sim, aquela que representa o papel principal no desenvolvimento. Para o autor, “alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes” (VYGOTSKY, 2006, p.63).

Ainda de acordo com Vygotsky (1991), do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas é o tipo principal de atividade no período pré-escolar (4 a 6 anos de idade). Aprofundando os estudos sobre a brincadeira nesse período, o referido autor aponta duas questões que merecem ser discutidas: a gênese da brincadeira ao longo do desenvolvimento e o papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento.

Como ponto de partida, Vygotsky (ibid.) afirma que a brincadeira não pode ser definida pelo critério de satisfação. Primeiro, porque há outras atividades que podem proporcionar vivências de satisfação mais intensas do que a brincadeira, como chupar chupeta. Segundo, porque algumas brincadeiras, como jogos esportivos, frequentemente trazem insatisfação, quando o final não é favorável para a criança. No entanto, “enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar” (VYGOTSKY, 1991, p.105).

Com relação a essa questão, Vygotsky destaca o desconhecimento de muitas teorias sobre as necessidades da criança, por entendê-las em um sentido amplo. Nessas teorias são considerados apenas o desenvolvimento intelectual e a passagem de um nível para outro. Ele afirma que não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, que é o que determina a passagem de um estágio de desenvolvimento para o outro. É sobre esse aspecto que Vygotsky analisa a brincadeira infantil.

O autor acredita que, sem compreender os impulsos da criança, não se pode considerar a brincadeira como um tipo específico de atividade. Dessa forma, na idade pré-escolar, emerge na criança uma série de tendências irrealizáveis e desejos não satisfeitos imediatamente que a conduzem à brincadeira, devido à sua necessidade de realização imediata dessas tendências e desejos. Isso demonstra que a brincadeira não se desenvolve apenas

quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva (VYGOTSKY, 1991).

Leontiev (2006), psicólogo que trabalhou com Vygotsky, explora essa necessidade da criança e o surgimento da brincadeira do ponto de vista da ação. Nesse caso, o termo ação está ligado ao sentido de agir e não àquele apresentado por Vygotsky quando diferencia ação de atividade.

Assim, para Leontiev (ibid.), a criança se esforça para estabelecer uma relação ativa com as coisas que lhe são acessíveis, como também com o mundo mais amplo no qual tenta agir como adulto. É dessa forma que ela toma consciência do mundo objetivo. “O aspecto humano das coisas aparece ainda, para ela, diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como o dominador das coisas que age nesse mundo objetivo” (LEONTIEV, 2006. p. 121).

Por esse motivo, a criança converge o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação. Nessa situação, surge uma contradição: ela tem a necessidade de agir com os objetos sozinha, mas não pode porque ainda não dominou as operações exigidas pelas ações. Essa contradição pode ser solucionada por um único tipo de atividade: a brincadeira. “Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2006. p. 122). Isso é possível, na visão do autor, porque a brincadeira não é uma atividade produtiva, seu objetivo não é o resultado, mas a ação em si mesma.

Leontiev (ibid.) propõe o estudo da brincadeira de forma concreta para procurar os seus traços específicos no período pré-escolar. Para isso, ele esclarece a sua essência psicológica ao analisar uma das brincadeiras infantis mais simples, que é a de montar um cavalinho de pau.

O alvo dessa ação não é montar em algum lugar, mas montar um cavalo. As condições de ação podem ser modificadas, ou seja, uma vara pode estar no lugar do cavalo, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real.

Nesse caso, existe um tipo especial de relação entre a operação e a ação. A operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo, não havendo correspondência entre operação e ação. O modo de ação, ou seja, a operação, sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando, portanto, tanto a ação quanto a operação são reais. Leontiev (ibid.) aponta um resultado paradoxal dessa análise, ou seja, não foram encontrados elementos improváveis e fantásticos na estrutura da brincadeira na qual há tanta fantasia.

Esse fato permite ao autor afirmar que, nas brincadeiras do período pré-escolar, as operações e as ações da criança são sempre reais e sociais, sendo que a criança assimila a realidade humana nessas brincadeiras. A fantasia da criança é engendrada pela brincadeira, surgindo precisamente nesse caminho, pelo qual a criança penetra na realidade. Leontiev (ibid.) explica um pouco mais essa relação entre ação e imaginação quando diz:

É preciso acentuar que a ação, no brincar, não provém da situação imaginária, mas pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 2006, p. 127).

Para Vygotsky (2009), a imaginação é uma capacidade especificamente humana, relacionada à atividade criadora do homem. O que constitui a base da criação é a atividade combinatória da imaginação. Na situação criada por uma criança na brincadeira, os elementos dessa situação são conhecidos por ela a partir de sua experiência anterior. No entanto, “a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver” (VYGOTSKY, 2009, p17).

Discutindo sobre a relação entre a imaginação e desenvolvimento infantil, Santos (2010b) afirma que

a brincadeira de faz de conta é o *locus* em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando à criança tornar-se aquilo que não é e permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. Um espaço de construção de sentidos e significados no campo da produção de saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeiras das crianças são construídas a partir do contexto social que a circunda (SANTOS, 2010, p.84).

Com relação à atividade do brincar, Vygotsky (1991) argumenta que a criança cria uma situação imaginária que a liberta das amarras situacionais. Isso não acontece com a criança muito pequena, ou seja, no caso da criança com até três anos, o objeto determina seu comportamento pelo fato de sua percepção estar ligada à reação motora (motivação).

Já a criança, na idade pré-escolar, aprende, na brincadeira, a agir em função do que tem em mente e não do que vê, ou seja, o objeto não dita mais a ela o que deve fazer. Isso é possível devido à divergência que acontece nesse período entre o campo visual e o semântico. Para Vygotsky (ibid.), o campo visual se refere ao objeto e o campo semântico ao significado das palavras, à ideia. Assim, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto, desencadeando a ação da ideia e não do objeto.

Leontiev (2006) explica esse mesmo fenômeno, porém utilizando termos diferentes. Para ele, existe uma divergência, ou melhor, uma separação entre sentido (que parece corresponder ao campo semântico de Vygotsky) e significado (correspondente ao campo visual).

Na situação da brincadeira imaginária, o objeto, por exemplo, a vara, retém o seu significado, ou seja, suas propriedades são conhecidas pelas crianças. Porém, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual ela é adequada. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a vara conserva seu significado para a criança, adquire para ela um sentido especial na ação, o sentido de um cavalo.

Em termos de desenvolvimento, segundo Vygotsky (ibid.), na brincadeira, a ação da criança submete-se ao significado e operar com o significado das coisas é o caminho para o pensamento abstrato. A possibilidade da separação entre campo visual e semântico, ou entre significado e sentido, provoca uma mudança radical em uma das estruturas psicológicas que determina a relação da criança com a realidade, a estrutura da percepção.

Ainda com relação ao desenvolvimento, Vygotsky (ibid.) enfatiza que a situação imaginária em si já contém regras de comportamento, mesmo que não sejam formuladas com antecedência. Quando a criança imagina ser mãe e faz da boneca o seu bebê, apresenta um comportamento submetido às regras do comportamento materno que ela conhece. O que é específico nas regras da brincadeira é que, em primeiro lugar, elas são estabelecidas pela própria criança e, em segundo lugar, são regras da criança para si própria, são regras de autocontrole. Nas palavras do autor:

A situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. [...] Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (como, por exemplo, uma bala que, pelas regras, é proibido comer, uma vez que se trata de algo não comestível). Comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo (VYGOTSKY, 1991, p. 113).

Portanto, segundo Vygotsky (ibid.), essa subordinação às regras, que é quase impossível na vida comum, faz com que a criança, na brincadeira, tente dar um salto acima do seu comportamento comum, o que cria uma zona de desenvolvimento proximal, conforme já citado. Isso significa dizer que “a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

A partir de Vygotsky, é possível compreender que, ao mesmo tempo em que a brincadeira possibilita o desenvolvimento da criança, ela ensina a diversidade das relações sociais, principalmente quando a brincadeira acontece entre crianças. Isso porque elas são colocadas em situações sempre novas, precisam se submeter às regras que estão permanentemente se alterando e necessitam entrar em acordo sobre papéis e ações para que o brincar aconteça. Nas palavras de Porto (1998, p. 183), “a brincadeira é um processo de relações da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos, portanto um processo de cultura”.

Ao trazer a interação social e a cultura como foco da constituição do sujeito e conceber a criança historicamente situada, Vygotsky dialoga com a sociologia da infância, que surgiu com o propósito de pensar a criança como sujeito social, considerada ao mesmo tempo produto e produtora da sociedade. Por conta disso, na próxima seção, dialogarei com os autores desse campo do conhecimento.

## **2.2 - A Sociologia da Infância**

Compreender a criança de hoje requer analisar como seu deu o processo de construção da infância em diferentes contextos e períodos da história. Esse aspecto foi abordado, em síntese, na introdução deste trabalho. Cabe, neste tópico, aprofundar algumas características da infância moderna, que surgiu no século XVIII e XIX.

Sarmento (2004) afirma que a modernidade foi marcada por fatores que deram origem à institucionalização da infância. O primeiro fator foi a criação e expansão de instâncias públicas de socialização, como a escola. Ao mesmo tempo em que as crianças foram separadas formalmente da família durante uma parte do dia, precisariam corresponder às exigências e deveres de aprendizagem, que “são modos de inculcação de uma epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da ciência normal), de uma ética (a do esforço) e de uma disciplina mental e corporal (FOUCAULT, 1993, *apud* SARMENTO, 2004, p. 4).

O segundo trata da reconstituição da família no que se refere ao seu centramento na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança, os quais eram realizados antes por amas e criadas.

O terceiro foi a formação de saberes sobre a criança que se constituiu como alvo de um conjunto de prescrições relativas ao desenvolvimento dentro do que se convencionou

como os padrões da “normalidade”. Tais saberes, expressos em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa, tiveram influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas nas instituições e organizações que as crianças frequentavam.

Finalmente, o quarto fator, a elaboração de procedimentos configuradores da “administração simbólica da infância”, refere-se às normas, atitudes esperáveis e prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade, nem sempre expressas de forma clara, mas que marcam papéis sociais imputados a elas.

Esses fatores influenciaram a construção de uma concepção de criança como um ser em devir, o que conduziu a práticas sociais no sentido de moldar e instruir a criança para alcançar plenamente a maturidade e completude supostamente particulares à idade adulta, o que permitiria que ela se tornasse membro da sociedade (BORBA, 2005).

Müller e Carvalho (2009) criticam essa posição, ao afirmarem que todos os seres humanos, sejam eles crianças ou adultos, são biológica e socialmente incompletos. Dessa forma, não é possível criar desigualdades entre a infância e a idade adulta, endereçando à última um patamar superior, quando se assume que todos são seres humanos em formação.

A criança, vista pelo que não é, - in-completa, i-matura, i-racional, e pelo que lhe falta em relação ao adulto, levou os sociológicos, com base na perspectiva durkheimiana, a pensá-la como objeto passivo de socialização, processo este regido pela imposição dos adultos, por meio das instituições como escola, família e justiça (BORBA, 2005).

Nessa concepção, de acordo com a autora, as crianças passam a ser compreendidas sob o ângulo dos adultos e não propriamente por suas ações, sentimentos e conhecimentos próprios. Por isso, fica de fora a discussão sobre os modos pelos quais as crianças participam dos seus próprios processos de socialização e se tornam sujeitos de conhecimento. Elas são olhadas indiretamente, enviesadamente, através dos adultos, o que determina uma visão embaçada, deturpada, parcial, que não permite enxergá-las por completo.

A sociologia da infância surgiu a partir da revisão crítica dessa concepção, na década de 1990, possibilitando a ampliação dos estudos sobre a criança, os quais passaram “a considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 10).

Ainda segundo Sarmiento e Pinto (ibid.), a sociologia da infância, ao defender o estudo das crianças a partir de si próprias, sustenta a necessidade de mobilização interdisciplinar capaz de compreender e interpretar a multivariada dos fatores que constroem a infância.

Isso é o que especifica esse campo de estudos sobre as crianças, já que o foco parte delas para o estudo das realidades de infância.

Concomitantemente ao reconhecimento da infância como categoria social defendido pela sociologia da infância, assim como a busca de uma redefinição da socialização da criança, entendendo-a como um processo grupal de construção e não apenas o resultado da ação das instituições, vem ocorrendo, desde o final do século XX, um esforço normalizador, autoritário e homogeneizador que configura, na visão de Sarmiento (2004), a reinstitucionalização da infância, ou seja, a radicalização dos mesmos fatores que deram origem à institucionalização.

Sarmiento (ibid.) enfatiza um aspecto que é novo nesse processo de reinstitucionalização, que é a reentrada com maior visibilidade da infância na esfera econômica, seja pelo lado do marketing, em que as crianças são utilizadas para fazerem propagandas de produtos, seja pelo lado do consumo, no qual a criança é vista como um segmento específico e importante de um mercado de produtos para ela. Esse fato contribui para a globalização da infância, uma vez que crianças de diferentes lugares têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais.

Bouvier (2005, p. 400) aponta o interesse generalizado por uma educação precoce, o que parece ser também uma característica dessa reinstitucionalização. De acordo com a autora, “as instituições da infância têm em comum um projeto educativo que ultrapassa em muito o âmbito da instituição escolar”, evidenciado na obsessão pelo êxito escolar. Os aspectos mais prezados, como a autonomia e o desempenho no lugar do erro e lentidão, comuns no aprendizado, levam a autora a questionar se é preciso saber antes de aprender. Assim, está oculta a elaboração dos sistemas de referência que deslocam para uma idade cada vez menor as aquisições necessárias ao reconhecimento da “normalidade”.

Como argumenta Sarmiento (2004), a radicalização e a expansão dos fatores modernos da institucionalização da infância têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças. E, apesar de terem sido recuperadas as formas de controle e dominação sobre o mundo delas, estudos sociológicos sustentam a autonomia das formas culturais da infância, ou seja, não foi retirada da criança sua identidade, que lhe permite constituir culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. Isso explica a emergência do termo culturas da infância, que se constituem nas interações de pares e das crianças com os adultos. “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no do modo distinto das culturas adultas, ao

mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 12).

O referido autor aponta quatro eixos estruturadores das culturas da infância que devem ser considerados nos estudos sobre as crianças, que são: a ludicidade, a fantasia do real, a reiteração e a interatividade.

A ludicidade é um traço fundamental das culturas infantis. O brincar é uma das atividades mais significativas do homem e condição da aprendizagem da sociabilidade. Por isso, o brinquedo acompanha as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. “O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 16).

A fantasia do real é, nas culturas infantis, fundacional do modo de inteligibilidade das crianças. A transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança. Nesse caso, Sarmiento está se referindo ao que Vygotsky afirma sobre a criação das situações imaginárias no brincar, em que a criança usa objetos, como, por exemplo, uma vara para ser um cavalo ou brinca de ser médico, mãe, professor etc.

A reiteração diz respeito à não literalidade temporal. O tempo da criança é recursivo, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

A criança constrói os seus fluxos de (inter) ação numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois... e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo (SARMENTO, 2004, p. 17).

O tempo da criança se exprime em dois planos. No sincrônico, com a recriação contínua das mesmas situações e rotinas e, no diacrônico, com a transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas.

A interatividade está relacionada com a formação da identidade pessoal e social da criança, visto que esta se dá por meio da apreensão de valores e estratégias, no contato da criança com distintas realidades, nas relações familiares, nas relações comunitárias, nas relações escolares, nas relações de pares, dentre outras. Nesse aspecto, a sociologia da

infância vai na direção apontada por Vygotsky que defende as relações sociais como constituidoras do ser humano.

No âmbito das culturas infantis, William Corsaro se baseia principalmente na observação das crianças brincando com seus pares como uma estratégia de investigação para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender o modo como elas reproduzem, interpretam e produzem cultura. Com isso, cria o termo cultura de pares para designar “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32).

Müller e Carvalho (2009), explicando que a palavra “pares” nesse conceito não significa duplas e, sim, parceiros, iguais, enfatizam a importância do trabalho de Corsaro na ruptura com a sociologia tradicional.

Corsaro cria outro termo, “reprodução interpretativa”, para caracterizar a produção da cultura de pares. Em suas palavras:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009. p. 31).

Nessa explicação, parece que Corsaro utiliza o termo internatização no sentido de imitação e não àquele atribuído por Vygotsky. Esse autor explica melhor o conceito de internalização quando faz referência à brincadeira infantil. Vygotsky (2009) afirma que, nas brincadeiras, as crianças não reproduzem os elementos da experiência anterior exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança é uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. Essas impressões são a base para a construção de uma nova realidade que responde às aspirações e aos anseios da criança (VYGOTSKY, 2009). Dessa forma, o termo internalização definido por Vygotsky, no âmbito da brincadeira, corresponde ao termo reprodução interpretativa cunhado por Corsaro.

Cabe destacar que os referidos autores apresentam objetivos de investigação diferenciados. Por um lado, Vygotsky se preocupa em compreender o indivíduo e seu desenvolvimento partindo do pressuposto de que esse desenvolvimento é resultado da inserção do ser humano na cultura. Por outro lado, Corsaro se interessa pelas relações sociais em si, especificamente entre as crianças, pois tenta compreender como se dá a construção

coletiva da cultura de pares. No entanto, o que aproxima esses dois pesquisadores é o fato de conceberem a criança como agente co-construtora de seu desenvolvimento.

De acordo com Sperb (2009), as brincadeiras são consideradas por Corsaro como rotinas, as quais são explicadas por três conceitos: a noção de enquadre, a de contextualização e a de embelezamento.

O enquadre é a identificação dos elementos que são relevantes para a cena interpretativa. Determinados objetos que estão dispostos no ambiente para a criança, como, por exemplo, materiais para cozinhar, disparam um tipo específico de jogo de papéis. Essa atividade não pode ser entendida apenas pela motivação intrínseca da criança para brincar e pelo simbolismo, como também pelas contribuições extraindividuais que atuam como forças integradoras na sua expressão individual.

A contextualização é a “combinação de indícios verbais e não verbais que sinalizam a natureza do evento que está em curso e dá ensejo a que a rotina seja transformada” (SPERB, 2009, p. 73). A comunicação fornece pistas contextuais para o desenvolvimento do texto imaginativo.

O embelezamento é considerado uma das transformações mais comuns da rotina. Caracteriza-se pela intensificação de subrotinas que fazem parte da brincadeira. As crianças, por meio de atos coletivos, prolongam ou chamam atenção para certos aspectos das rotinas que estão produzindo, por intermédio da repetição e do exagero de algumas subrotinas que lhes interessam que se sobressaiam. Essas transformações têm a finalidade de manter a brincadeira.

Corsaro (2009) considera as brincadeiras de perseguição e fuga e de dramatização de papéis como elementos universais das culturas de pares em crianças. O autor analisa essas brincadeiras para mostrar a sua importância na vida cotidiana das crianças. A brincadeira de perseguição e fuga tem como estrutura básica a aproximação-evitação, que se constitui em quatro etapas. A primeira é a identificação, em que um grupo de crianças escolhe outra para ser o agente ameaçador. No início da brincadeira esse agente fica distante das crianças, enquanto elas estão em um lugar denominado base segura. A segunda etapa é a aproximação. Nesse momento, as crianças, cautelosamente, chegam perto do agente ameaçador que está neutralizado (não enxerga ou finge que não enxerga), provocando-o com gestos e vocalizações. Na terceira etapa, denominada evitação, o agente ganha poder atribuído pelas crianças e começa a persegui-las. As crianças fogem fingindo estar com medo. A quarta etapa é o retorno à base segura, em que as crianças perseguidas estão salvas do agente ameaçador ao alcançarem a base segura. Para Corsaro (2009), nessa brincadeira,

as crianças compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas (CORSARO, 2009, p. 34).

Na brincadeira de dramatização de papéis, as crianças assumem papéis adultos, isto é, adquirem poder e controle nos papéis hierarquicamente superiores (pais, professores), e se comportam mal ou obedecem nos papéis subordinados (crianças, animais de estimação). Além disso, elas desafiam e refinam os estereótipos relacionados ao gênero construídos socialmente. Assim, elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses (CORSARO, 2009).

Corsaro (ibid.) continua argumentando que esse tipo de brincadeira permite que as crianças façam experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si. Com isso, elas aprendem que, na sociedade, existem diferentes papéis e que a escolha de um papel específico está relacionada ao contexto do comportamento. Nesse sentido, Corsaro vai ao encontro da análise de Leontiev (2006) sobre a brincadeira de faz de conta, na qual o conteúdo e a sequência da ação da criança correspondem à realidade.

O estudo de Corsaro sobre a cultura de pares mostra que as crianças

realizam um conjunto de ações, designadamente: a Associação da palavra “amigo” aos companheiros com quem passam a realizar atividades partilhadas observáveis (brincar); a defesa, para continuar partilhando, dos espaços e brincadeiras (espaço interativo) das crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes secundários para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são respostas inovadoras e coletivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo”; o uso de valores comunitários e o seu investimento na perseguição de objetivos pessoais (CORSARO; EDER, 1990; CORSARO, 1997 *apud* SARMENTO, 2004, p. 14).

O fato de Corsaro conceber a criança como construtora de cultura, analisando os espaços em que ela atua de forma criativa, dialoga com outras abordagens que trazem o sujeito na sua integralidade, como a antroposofia, a qual se constituirá como objeto de discussão no próximo tópico.

### 2.3 - A Pedagogia Waldorf

No século XX, Rudolf Steiner criou a antroposofia, a partir do desenvolvimento de um método de investigação que lhe permitiu focar o desenvolvimento humano em uma visão holística, global. Essa concepção do homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual é o princípio que fundamenta a Pedagogia Waldorf (MIZOGUCHI, 2006, p.66).

Como argumenta Mizoguchi (ibid.), Rudolf Steiner se preocupava em desenvolver nas crianças e nos jovens os fundamentos para a realização dos ideais humanos de convivência moral-social, baseados na liberdade com responsabilidade, fraternidade, respeito mútuo, consciência plena de igualdade de direitos e deveres. Assim, acreditava que tais fundamentos seriam desenvolvidos por meio do cultivo da admiração e da veneração pela vida, baseados em uma religiosidade livre e verdadeira. O termo religiosidade, para Steiner (2007), refere-se às experiências que fazem o indivíduo sentir sua posição em relação à origem do Universo. Para ele, “somente quando se é capaz de ter em mente a relação do homem individual com todo o Universo é que surge uma ideia da entidade humana como tal” (STEINER, 2003, p.28).

Com base nessa relação do homem com todo o Universo, nas palavras de Lanz (1998), a antroposofia concebe que o corpo do homem é constituído pelas substâncias ou elementos químicos que também formam o mundo ao nosso redor. Sendo assim, o homem se constitui por quatro dimensões, denominadas “membros da entidade humana”. O primeiro é o corpo físico, em comum com o reino mineral, vegetal e animal. O segundo é o corpo vital ou etérico, em comum com o reino vegetal e animal. É o conjunto de forças que dão vida ao ser. O terceiro é o corpo das sensações ou astral, em comum apenas com o reino animal. Esse corpo diz respeito à vida sentimental, às dores e prazeres, aos instintos, aos apetites, às paixões. O quarto é o corpo do “eu”, que é o elemento espiritual, o qual o homem não compartilha com nenhum outro ser vivo. Steiner (2007) afirma que esse corpo diz respeito ao âmago do homem e lhe confere sua personalidade, sua capacidade de pensar, de fazer escolhas, de agir com liberdade.

Fundamentado nessa concepção de constituição do homem, Steiner defende que o desenvolvimento humano não acontece de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos, denominados setênios (LANZ, 1998).

Lanz (ibid.) afirma que, em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada, apesar de o ser humano já possuir os quatro membros ao nascer. Dessa forma, de acordo com o autor, há quatro

nascimentos: o do corpo físico ao nascer, o do corpo etérico aos 7 anos, o do corpo astral aos 14 anos e o do eu aos 21 anos.

Ainda segundo o autor, o corpo físico nasce quando, no nascimento do bebê, é cortado o laço com o corpo materno. Até os sete anos, o corpo etérico permanece em processo de amadurecimento, plasmando o corpo físico. O processo final desse trabalho plasmador do corpo etérico acontece com a expulsão dos dentes de leite e a formação da dentição definitiva. Ao término desses sete anos, o corpo etérico é libertado, podendo se dedicar a novas tarefas como disponibilizar forças relacionadas à memória e ao raciocínio, além de manter o organismo com vida.

No segundo setênio, enquanto o corpo astral ainda está em amadurecimento, a criança desenvolve sua personalidade como centro de sentimentos e emoções. O pensar se dirige para o mundo permeado de sentimentos e a memória se desenvolve, o que permite a assimilação de uma grande quantidade de conhecimentos. Ao redor dos catorze anos, o corpo astral se desenvolve, marcando o período da puberdade (terceiro setênio). Nesse período, o indivíduo vive uma crise entre as forças do eu, que se manifestam cada vez mais, e as forças anímicas já existentes. Ele entra em choque com o mundo até alcançar uma certa maturidade intelectual e moral ao redor dos 21 anos, o que indica o nascimento do corpo do eu (LANZ, 1998).

De acordo com Lanz (1998), além da constituição quaternária do homem, caracterizada pela presença de um corpo físico, um corpo etérico, um corpo astral e um eu, o homem também se constitui de forma tríplice, baseado em suas atividades que, por sua vez, estão relacionadas com o corpo físico. Assim, a cabeça concentra a atividade do pensar, estando ligada ao sistema neuro-sensorial; o tórax concentra a atividade do sentir, ligado ao sistema rítmico-circulatório e o abdome e membros concentram a atividade do querer, que estão ligados ao sistema metabólico-motor.

O referido autor explica melhor esse desenvolvimento tríplice do homem ao afirmar que

a criança vive em seu metabolismo e nos membros, esperneando, correndo, agitando-se fisicamente; durante o período dos sete ao catorze anos observamos as vivências do sistema rítmico acompanhadas de sentimentos, o entusiasmo (ou a repulsa) pelo aprender, os jogos, as amizades, o sentimento de justiça muito pronunciado, etc. Depois da puberdade, tudo se concentra na consciência: o juízo, a reflexão sobre os problemas próprios e os do mundo, a abstração do pensar, etc (LANZ, 1998, p. 39-40).

Segundo Lanz (ibid.), de maneira geral, o desenvolvimento do ser humano é um processo longo. O homem nasce imperfeito e, para aprender tudo o que necessita para sobreviver, precisa do convívio com outros homens.

Como podemos perceber, a concepção de Steiner sobre a natureza humana difere daquela defendida por Vygotsky e Corsaro, vez que ele parte de uma cosmovisão espiritual para fundamentar a educação. Assim, nas palavras de Mizoguchi (2006), com base no conhecimento da natureza do homem a ação pedagógica deve promover, facilitar e maximizar a aprendizagem e dar respostas aos interesses, perguntas latentes e necessidades concretas das crianças.

Olhando mais de perto essa relação entre desenvolvimento e ação do professor no primeiro setênio, ou seja, na infância, algumas questões merecem destaque. De acordo com Lanz (1998), a criança até os sete anos é permeável a todas as influências do mundo ambiente e transmite diretamente ao mundo tudo o que se passa dentro dela. Para o autor, o fluxo das impressões é tão imediato e direto quanto o fluxo da vontade da criança em exteriorizar seus gestos, suas mímicas, seus impulsos, o prazer de correr, de escorregar, o que a conduz aos movimentos. Por isso, a criança é um ser no qual prepondera a vontade, o querer.

As influências do ambiente exercem efeitos sobre a organização física e psíquica da criança, as quais abrangem tanto os aspectos materiais quanto os pensamentos e sentimentos dos adultos que atuam sobre ela. A criança imita o que percebe ao seu redor, como gestos, comportamentos, modos de falar, e um pouco mais tarde, quando a imitação se torna um pouco mais consciente, a criança passa a brincar com seus colegas de vendedor, de médico, de professor, de mãe etc. (LANZ, 1998). Diante desse momento vivenciado pela criança, o educador não deve considerar a brincadeira infantil como uma fase preparatória e, sim, como uma realidade da criança.

De acordo com Heydebrand (2011, p. 53), “o brincar é movimento e manifestação de uma força que faz com que a *dinâmica* criadora contida no corpo se projete também para fora”.

Na concepção de Steiner (1994) a brincadeira

requer, de fato, que realmente se perscrute a natureza infantil. Quando balbuciamos como o pequenino, quando reduzimos nossa linguagem à da criança, quando não falamos tão sinceramente quanto a criança deve ouvi-lo, como algo verdadeiro advindo de nosso ser, comportamo-nos falsamente diante dela. Por outro lado, podemos colocar-nos no nível infantil quando se trata do elemento volitivo que entra na brincadeira. Então nos ficará claro que a criança não possui, em seu ser orgânico, aquilo que é muito apreciado em nossa civilização: a intelectualidade. Não devemos,

portanto, introduzir na brincadeira infantil nada que seja predominantemente intelectual (STEINER, 1994, p.26).

Steiner (1994) aponta o que o adulto necessita fazer para orientar corretamente a brincadeira infantil. Segundo o autor, os adultos devem observar o elemento estético do trabalho aplicando-o na confecção de brinquedos. Steiner (ibid.) explica essa afirmação dizendo que tudo o que faz parte da vida, além de estar orientado para uma meta, possui algo que vive em sua forma exterior como, por exemplo, o elemento estético da atividade de um camponês conduzindo o arado no campo. Assim, o adulto se aproxima “daquilo que a criança deseja em seu íntimo” (STEINER, 1994, p.28).

Os brinquedos, de acordo com Heydebrand (2011, p. 60), devem ser simples, primitivos e não muito sofisticados, “oferecendo portanto à criança toda a possibilidade de uma atividade própria, quando ela o completa ou modifica em sua fantasia”.

Para Trommer (1982), o brincar infantil

é uma das formas básicas e decisivas de formação do ser humano, por ativar as forças criativas da criança. Os brinquedos industrializados, produzidos em série e de gosto duvidoso, apresentam-se de tal forma hoje em dia que a fantasia da criança não encontra alimento, pois não há nada a completar, a imaginar e a projetar em relação a esses brinquedos. As *forças da fantasia* necessitam de *liberdade e mobilidade* para poderem se desenvolver, e é por isso que a criança pequena não deseja encontrar brinquedos prontos, pois isso reduz as possibilidades dela de dar vazão a seu mundo de fantasia (TROMMER, 1982, p.2).

Steiner (1994) enfatiza a importância do brincar afirmando que,

se quisermos educar o ser humano para a compreensão do espiritual, deveremos propiciar-lhe o mais tardiamente possível o chamado elemento espiritual externo em sua forma intelectualista. Embora justamente em nossa civilização seja sumamente necessário o homem se tornar plenamente lúcido na vida madura, devemos deixar que a criança permaneça o mais longamente possível naquela agradável e sonhadora vivência em que ela cresce em direção à vida – o mais demoradamente na imaginação, na atividade pictórica, na ausência de intelectualidade. Se fortalecermos seu organismo no aspecto não-intelectual, ela crescerá de maneira correta para o intelectualismo necessário na atual civilização (STEINER, 1994, p. 29).

Os estudos e a experiência de Lameirão como professora Waldorf de crianças pequenas podem ampliar a questão da relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil.

Segundo Lameirão (2007), a primeira característica observável na atividade de uma criança é o movimento. Ele estimula a formação dos músculos, ampliando e intensificando as possibilidades de ação. Ao contemplar o mundo com total abertura e entrega confiante, a criança o incorpora por meio dos órgãos de sentido.

Lameirão (ibid.) continua argumentando que, em torno de três anos, a criança passa a estabelecer trocas com o mundo não apenas a partir de sua movimentação e percepção, como também por meio da imaginação. “A grandeza da imaginação depende da gama diferenciada de vida perceptiva que a criança desenvolveu, concomitante à sua capacidade de movimentação” (LAMEIRÃO, 2007, p.17). É a imagem interiorizada que a criança vai aos poucos formando do mundo que possibilita, de acordo com a referida autora, que um objeto seja transformado em muitos outros.

Lameirão (ibid.) concebe o brincar como uma atividade inerente à criança e que requer condições para que aconteça. Para a autora, as três condições básicas para que a criança entre em atividade são o espaço, o tempo e a vida das relações.

Com relação ao espaço, a autora defende que o ambiente não se resume apenas a condições externas, sendo também preciso cuidar do ambiente interno. Isso significa cuidar para que o espaço seja acolhedor, o que acontece devido à intenção posta nesse ambiente pela pessoa que cuida dele. Assim, são os educadores os responsáveis por proporcionar as condições do espaço para que a criança se ative.

Tal intenção depositada no ambiente pelo professor está relacionada com o que Micarello (2007) afirma de “saber acolher”, o que envolve as dimensões afetiva, emocional e corporal. A referida autora busca a etimologia da palavra “acolher” para extrair o seu sentido.

Na etimologia do verbo “acolher”, encontramos o verbo latino *accolligere*, que significa “colher”. Essa memória da palavra traz consigo a possibilidade de compreender a acolhida ao outro como um movimento no qual aquele que acolhe também espera ou deseja colher os frutos dessa acolhida. [...] Ao mesmo tempo em que acolhe o outro, o professor busca, nesse outro, colher os elementos com os quais constrói sua própria imagem como profissional (MICARELLO, 2007, p.43).

Steiner (2007, p.26) salienta que “assim como a própria natureza preparou o ambiente adequado para o corpo físico antes do nascimento, o educador deve fazê-lo depois, já que só um ambiente físico apropriado atua sobre a criança de maneira a plasmar-lhe corretamente os órgãos”.

No que diz respeito ao tempo, Lameirão (ibid.) critica o fato de os horários das crianças serem esquematizados de forma tão rígida, pois a criança se fortalece ao explorar o mundo, carece de tempo para brincar espontaneamente. Conforme a autora, é necessária, para a criança, a vivência do tempo, que não acontece pela mera sequência de horas e sim pelo ritmo, o qual envolve, dentre outras questões que serão abordadas no decorrer deste trabalho, a alternância entre atividades de concentração e expansão.

Por fim, Lameirão (ibid.) aborda a última condição, a vida das relações, ao afirmar que a relação com o outro envolve o verdadeiro encontro consigo mesmo. Quando o professor se capacita a ouvir a voz da criança, aproxima-se da sua essência. Esse é o verdadeiro acolhimento e interesse que o indivíduo pode dar a outro ser humano.

Lameirão (ibid.) enfatiza a importância de o professor estar atento ao espaço, ao tempo e à vida das relações ao afirmar que,

quando lidamos conscientemente com as três condições descritas: o limite no cotidiano, inserido em um ambiente acolhedor como foi o útero; o ritmo presente nas atividades, como o dos bebês sendo alimentados no seio materno e o cultivo das relações, a partir do primeiro vínculo que estabelecemos com a voz materna, formamos os envoltórios necessários para que a criança cresça e tenha a força necessária para assumir responsabilidades e comprometer-se na vida adulta, revelando sua individualidade (LAMEIRÃO, 2007, p. 40).

Acredito que o diálogo estabelecido entre as três perspectivas teóricas neste capítulo poderá ser aprofundado a partir da observação da prática pedagógica. Considerando que esse será o meu ponto de partida, ou seja, o fazer pedagógico e o fato de ter o interesse em conhecer um caso particular, uma situação específica: a cultura de pares entre crianças no contexto da Pedagogia Waldorf, levando em conta seu contexto e complexidade, decidi adotar uma forma de fazer pesquisa que é o estudo de caso do tipo etnográfico, sobre o qual discorrerei no capítulo subsequente.

### CAPÍTULO 3 – APROFUNDANDO O DIÁLOGO: A INSERÇÃO NA ESCOLA

Neste capítulo, apresento os princípios gerais do estudo de caso e as características específicas do tipo etnográfico. Em seguida, descrevo o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, abordando a instituição escolar, suas características e os participantes da pesquisa como unidade de investigação. Finalmente, aponto o modo como foram conduzidos o gerenciamento e a análise dos dados produzidos no trabalho de campo.

Considerando a natureza da investigação, que busca compreender um processo de construção que é a cultura de pares infantil, optei por trabalhar em uma abordagem qualitativa. Dentre as estratégias possíveis de trabalho com essa abordagem, adotei o estudo de caso.

O estudo de caso, na concepção de Stake (*apud* André, 2005, p.18), “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

Para André (2005), o estudo de caso não deve ser considerado um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Com base em Merriam, a referida autora apresenta suas principais características.

A primeira delas é fato de o estudo de caso focalizar uma situação, um fenômeno particular, sendo um tipo de estudo adequado para investigar um fenômeno contemporâneo, que está ocorrendo em uma situação de vida real. Na visão de Yin (2010, p. 39), isso acontece quando “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Neste trabalho, a situação real investigada foram as relações entre as crianças, principalmente por meio do brincar.

A segunda característica é a descrição “densa” do fenômeno estudado como produto final do estudo de caso. Isso significa realizar uma descrição completa e literal da situação investigada e interpretar o sentido dos dados em termos de normas e costumes culturais, valores da comunidade, atitudes e noções profundamente estabelecidas. Essa é uma característica importante, pois o estudo de caso engloba um grande número de variáveis e precisa retratar suas interações ao longo do tempo. As variáveis encontradas neste trabalho estão relacionadas às categorias, cuja análise permite a interpretação dos valores, atitudes, interesses criados e compartilhados entre as crianças.

A terceira característica é que o estudo de caso pode revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. Nesta pesquisa,

pude confirmar constructos teóricos já descobertos na área da sociologia da infância, no que se refere às relações estabelecidas entre as crianças e trago de novo as possibilidades de criação, de experimentação, de poder ser criança que um contexto escolar específico, no caso, a Pedagogia Waldorf, possibilita.

E, finalmente, a quarta característica se refere ao objetivo do estudo de caso que é a descoberta de novas relações, de conceitos, de compreensão, mais do que verificação de hipótese pré-definida (ANDRÉ, 2005). Essa característica define bem a pesquisa qualitativa e, no caso da pesquisa que realizei, a entrada de campo se deu tendo como pressuposto a existência de uma cultura singular criada entre as crianças nas suas relações diárias. Contudo, a compreensão de como essa cultura emergiu e como o contexto possibilitou tal emergência não pode ser considerada uma hipótese a ser confirmada e, sim, um processo de descoberta que ocorreu durante todo o período de observação.

André (ibid.) destaca uma questão fundamental do estudo de caso que é a especificidade do conhecimento derivado desse tipo de estudo, diferente do conhecimento derivado de outras pesquisas. Com base em Stake, a autora afirma que o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, porque encontra eco em nossa experiência; é mais contextualizado, porque, assim como as experiências, o conhecimento, nos estudos de caso, está enraizado em um contexto, distinguindo-se do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa; é mais voltado para a interpretação do leitor, já que são estes que, por meio de suas experiências e compreensões, generalizam quando os novos dados do caso são adicionados aos velhos e é baseado na participação do leitor que estende a generalização para populações de referência.

Pensando em adaptar a etnografia à pesquisa em educação, André (2005) propõe o conceito de estudo de caso do tipo etnográfico, o qual foi adotado nesta pesquisa. A autora o define como um “estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p.19).

Ao traçar uma relação entre a etnografia e a educação, André (ibid.) destaca existir uma diferença de enfoque nessas duas áreas. Enquanto o interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagem, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Por isso, de acordo com a autora, alguns requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Tais requisitos se referem à longa

permanência do pesquisador em campo, ao contato com outras culturas e ao uso de amplas categorias sociais de análise de dados.

Porém, para que um estudo em educação possa ser caracterizado como do tipo etnográfico, é preciso atender ao princípio básico da etnografia, que é a relativização, o que torna necessário a observação participante e o estranhamento (ANDRÉ, 2005).

A observação participante possibilita a aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados (ANDRÉ, 2005). Nesse tipo de observação, o pesquisador

se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. Além disso, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografia, grava em áudio e em vídeo. Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana, o que faz com que alguns autores também considerem essa pesquisa como naturalística ou naturalista (ANDRÉ, 2005, p.27).

Para a referida autora, o estranhamento é o esforço de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados.

Esse movimento de aproximação e afastamento engloba as ações do pesquisador de “dar inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial” e se “despojar de sua posição de classe e de membro de um grupo social para “estranhar” o familiar” (ANDRÉ, 2005, p.26).

No trabalho de campo realizado nesta pesquisa, o processo de aproximação com as crianças se deu aos poucos, de uma forma tranquila. Após algumas semanas de observação, elas não tinham dificuldades para chegar perto de mim e fazer perguntas ou conversar, pedir para desenhar no meu caderno, chamar-me para brincar, pedir ajuda para resolver conflitos. Esta é uma característica central da etnografia, ou seja, a participação ativa e direta do pesquisador no cotidiano do grupo. Entretanto, como não basta “estar dentro” para compreender os acontecimentos, o meu principal desafio foi no momento do afastamento para analisar os registros obtidos. Isso porque as crianças apresentaram uma forma própria de expressar seus sentimentos, interesses e valores, o que muitas vezes não foi observável de forma direta. Em alguns momentos, tentei conversar com algumas delas para compreender o motivo de determinada atitude, mas, para não interferir no momento, deixava para perguntar depois do evento, o que se evidenciou como um problema, pois elas já estavam concentradas em outra atividade. Sendo assim, em alguns casos, para trazer uma interpretação minha do

vivido, busquei outras possibilidades de dizer, por meio de desenhos, próprios das crianças, como linguagem entre mim e elas, os quais serão apresentados ao longo da análise dos dados.

Na perspectiva de conhecer os sujeitos e seus contextos de atuação, deu-se a minha aproximação com a escola Paineira, lócus da investigação. A escola, situada em Juiz de Fora, no bairro São Pedro, adota a Pedagogia Waldorf e foi criada em 1985, atendendo do maternal ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola apresenta um espaço amplo, construído por dois blocos com dois andares cada um, como mostra a figura 1.

**Figura 1**



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

O andar de baixo, à direita, e os andares de cima, são formados pelas salas do Ensino Fundamental. Ao lado desses blocos, há um parque para esses alunos, além desse espaço apresentado na figura 1. A sala do maternal e as duas salas do jardim<sup>2</sup> ficam no andar de baixo, à esquerda. Os parques que atendem a essas salas ficam situados na parte da frente da escola. Um aspecto que chama atenção é o fato de eles ficarem ao lado das salas, o que possibilita às crianças trocarem rapidamente de ambiente de acordo com as atividades propostas pela professora. A figura 2 mostra as duas salas do jardim e uma parte do parque, cujos espaços serão apresentados com mais detalhes no tópico a seguir.

---

<sup>2</sup> Na escola pesquisada a denominação utilizada é “jardim”, compreendendo crianças de 3 a 6 anos de idade.

Figura 2



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

O contato inicial com a escola se deu de forma tranquila, uma vez que fui muito bem recebida. Compareci à reunião com a conferência interna da escola, constituída pelas professoras mais experientes que discutem coletivamente as questões da escola, levando a carta de apresentação<sup>3</sup>. Apresentei meu interesse em realizar meu trabalho de campo nessa escola e aguardei o retorno. Uma semana depois, quando a escola me ligou dizendo que iria aceitar meu trabalho, agendei uma conversa com uma das professoras da Educação Infantil. Ela se interessou em participar da pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido<sup>4</sup>, explicando-me que os pais seriam informados sobre a realização da investigação.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram uma professora de Educação Infantil e 15 crianças de 3 a 6 anos dessa turma, sendo 7 meninas e 8 meninos.

No trabalho de campo, realizei a observação participante para me aproximar dos sujeitos, tendo como foco os eventos que aconteciam durante as intervenções da professora e nos momentos de interação livre entre as crianças. No período de observação, mantive contato direto com a professora, por meio de conversas sobre situações ocorridas na turma, e com as crianças, por meio de participação em algumas brincadeiras e conversas sobre o que sentiam com relação aos outros e às brincadeiras que criavam. Essas conversas faziam emergir as interpretações que essas pessoas faziam das experiências vividas em comum, as quais ofereciam novas perspectivas de análise dos eventos.

As falas desses diferentes sujeitos, as situações que envolveram ou não minha participação, as atividades realizadas e o tempo de duração destas foram registrados em um

---

<sup>3</sup> Ver anexo 1.

<sup>4</sup> Ver anexo 2.

diário de campo durante um período de cinco meses e uma semana, de 28 de maio a 07 de dezembro de 2012. Esse período foi suficiente para compreender a origem, o desenvolvimento e o refinamento da cultura de pares entre as crianças. Cabe lembrar que, em novembro de 2012, comecei a observar a recorrência dos eventos, o que me indicou que seria o momento de me retirar do campo. Porém, para respeitar o tempo do grupo que estava vivenciando um ciclo de trabalho (a finalização de um ritmo), optei por ficar até o início de dezembro e comemorar junto com ele as festividades do fim do ano.

As visitas na escola eram realizadas em dois dias na semana, no horário de 07h15min às 11h45min. Esses dias não eram fixos, em primeiro lugar, porque as atividades propostas pela professora variavam a cada dia e, em segundo lugar, porque em determinados dias percebia que precisava voltar no dia seguinte para ver a continuidade ou não de uma brincadeira ou situação.

Essa flexibilidade metodológica e minha interpretação do modo como os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa apreendem suas experiências estão iluminadas pela estrutura conceitual da abordagem histórico-cultural. Adotar essa abordagem no estudo de caso do tipo etnográfico me proporcionou compreender os significados compartilhados pelos sujeitos em suas interações como fenômenos em permanente mudança, abordando-os não como frutos de uma consciência individual, mas como processos históricos, que se dão nas relações entre sujeitos.

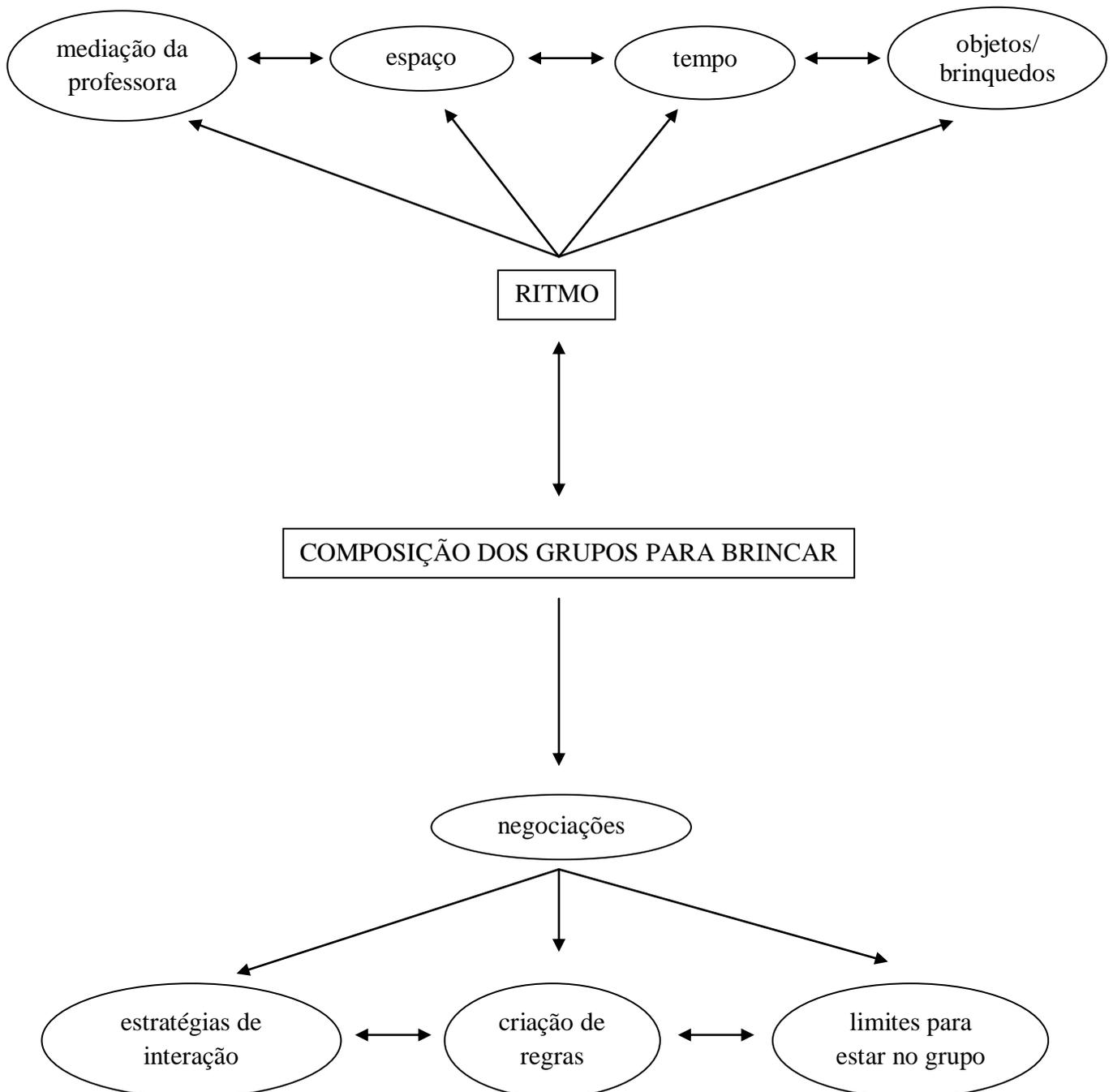
Após finalizado o trabalho de campo, realizei a revisão do conjunto das notas expandidas de todo o período de observação. Com o objetivo de tornar as relações estabelecidas entre as crianças mais evidentes, construí um mostruário dos dados obtidos. De acordo com Micarello (2000),

esse mostruário, denominado “data display” por Huberman & Miles (1994) consiste num quadro analítico dos dados. Oferece a facilidade de manter à mão uma grande variedade de dados, tornando mais fácil o cruzamento dos mesmos (HUBERMAN & MILES, 1994, p.432-433), oferecendo a possibilidade de análises mais abrangentes. No mostruário, a rede de relações na qual os sujeitos estão envolvidos revela-se de modo mais claro, oferecendo ao investigador a possibilidade de voltar aos dados numa perspectiva mais compreensiva, percebendo a existência de padrões que conduzem a novas conexões e explanações (MICARELLO, 2000, p.24).

A estrutura inicial do “data display” foi se modificando devido à tarefa que realizei de re-análise dos dados até chegar a um esquema que retratou, com suficiente clareza, de acordo com minhas percepções e em diálogo com os aportes teóricos que orientaram a pesquisa, as relações entre eles. Apresento, a seguir, o mostruário dos dados que assumiu a forma de um

fluxograma. Este serviu de base para o estabelecimento das categorias empíricas que, por sua vez, conduziram às categorias analíticas, à luz da estrutura conceitual. As duas principais categorias que surgiram foram: o ritmo e a composição dos grupos para brincar - analisadas no capítulo a seguir.

ESQUEMA FINAL DOS DADOS DA PESQUISA A EMERGÊNCIA DA CULTURA DE PARES INFANTIL NA PEDAGOGIA WALDORF



## **CAPÍTULO 4 – O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS: APROXIMAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS**

Neste capítulo apresento como foi vivido o processo de minha aproximação com as crianças e suas experiências e analiso as questões que orientaram a investigação, buscando responder quais princípios da Pedagogia Waldorf contribuem para a emergência da cultura de pares entre as crianças; como acontece a mediação da professora nesse processo; qual o papel do brincar na construção da cultura pelas crianças e como tal construção acontece nesse contexto.

### **4.1 - O princípio antroposófico do ritmo e a mediação da professora**

Realizar as observações na escola Paineira foi uma experiência que me colocou ao encontro com o outro de uma forma enriquecedora. Em primeiro lugar, o encontro com a professora que, com sua sensibilidade, mostrou-me, nas atitudes diárias, o saber cuidar de tudo o que possibilita a interação entre as crianças e suas criações. Em segundo lugar, o encontro com as crianças, que me permitiu perceber a diversidade presente na constituição de cada ser e, ao mesmo tempo, a força ativa de cada criança em ultrapassar os próprios limites para estar com o outro, seu par, para construir algo juntos na interação e, com isso, aprender a conviver em grupo.

Nesse ambiente dinâmico, pude apreender a vida do grupo de crianças e sua relação com a professora ao me inserir, desde o primeiro momento, no ritmo vivido pela turma, o que contribuiu para a compreensão da cultura de pares construída por essas crianças. Tal inserção se deu quando a professora me emprestava objetos que ela utilizava dentro da sala para que eu usasse também, como as sapatilhas e o avental; quando me convidava para participar das rodas, brincadeiras, pinturas, passeios, festas; quando me chamava para auxiliá-la no preparo de atividades, como a pintura, na costura de sapatilhas de um criança, no corte de retalhos de tecido para encher almofadas confeccionadas pelas crianças; quando conversava comigo sobre suas preocupações, seus acertos e desafios na educação das crianças.

Com as crianças, esse processo se deu de forma mais lenta. Somente depois das primeiras semanas, elas começaram a me inserir no seu convívio, chamando-me para brincar, para empurrá-las no balanço, pedindo para sentarem no meu colo e desenharem no diário de

campo, conversando comigo sobre conflitos ou coisas engraçadas, chamando-me para pintar, convidando para ir passear em suas casas etc.

O ritmo vivenciado nessa turma, característico da escola Waldorf, em que pude me inserir por meio dessa aproximação, merece ser melhor detalhado.

A abordagem antropológica pressupõe que a professora, nesse caso, da Educação Infantil, considere o próprio ritmo da natureza para pensar o fazer pedagógico, ou seja, a oscilação entre dia e noite; da manhã, do meio-dia e do entardecer; como também da primavera, do verão, do outono e do inverno (HEYDEBRAND, 2011). Como esses processos acontecem em intervalos determinados, o trabalho pedagógico diário engloba tarefas a serem realizadas diariamente com regularidade, mantendo a alternância entre atividades em comum (concentração) e momentos em que as crianças ficam livres para brincar e conversar espontaneamente (expansão).

O ritmo anual é organizado por épocas. Cada época tem seu próprio ritmo que dura 4 semanas. As épocas são relacionadas às estações e às festas do ano. Entre as épocas acontecem pequenos projetos denominados subépocas. As principais épocas são: a Páscoa e Pentecostes, trabalhadas no outono; a Menina da Lanterna e São João, no inverno; a Chegada da Primavera e Micael, na primavera e o Advento (Natal), no verão. Essas épocas eram trabalhadas em períodos curtos do ritmo diário, aproximadamente de 10 a 15 minutos por meio da roda rítmica, uma prática em que a professora realizava junto com as crianças na roda, movimentos de acordo com a recitação de versos e canções, os quais, na perspectiva antropológica, imprimem na sua corporalidade o ritmo, harmonizando, assim, os processos vitais.

Na sala, a professora trazia elementos que representavam cada estação, colocava-os na mesa de época, decorando todo o ambiente, principalmente nas épocas de São João e do Natal, sempre com a ajuda das crianças. No final de algumas épocas, aconteciam as festas na escola, como a da Lanterna, a de São João e a do Natal.

Durante o período de observação na turma, foi possível perceber esse princípio do ritmo no dia-a-dia das crianças.

Todos os dias, às 7h15min, elas chegavam à escola com os pais, trocavam os tênis por sapatilhas e os colocavam um ao lado do outro, fazendo um “trenzinho”. Em seguida, as crianças sentavam em um comprido banco, uma ao lado da outra, e, nesse momento, conversavam sobre vários assuntos, como as coisas que tinham feito no dia anterior, o que iriam fazer naquele dia, apresentavam brincadeiras novas etc. A professora, a quem chamarei

de Daiane<sup>5</sup>, que já estava dentro da sala organizando as coisas do dia, abria a cortina e recebia as crianças, dizendo “bom dia!”. Poucos segundos depois, saía da sala e conversava com os pais e com as crianças. Para entrar na sala, as crianças davam as mãos fazendo uma fila e entravam cantando com a professora:

“O cordão dourado  
começa a se formar  
ouça essa canção  
que me faz sonhar.

O nosso cordão dourado  
que passa por todo lado  
vem lá do céu azul  
e enche o meu peito de luz”.

Fonte: notas de campo

Dentro da sala, cantando essa canção, faziam uma roda. Nesse momento, percebia que todos ficavam contentes de se encontrarem novamente. Assim, continuavam recitando um pequeno verso:

“A roda do sol  
vai ser formar  
e todas as crianças se  
alegrar”.

Fonte: notas de campo

A professora aproveitava esse momento para observar como estava cada criança. Algumas chegavam com sono e ficavam sem saber o que fazer, outras, irritadas, não cantavam e ficavam com o rosto fechado por um tempo, mas a maioria das crianças estavam presentes na situação. Em seguida, cantavam uma cantiga, fazendo gestos.

<sup>5</sup> Optei dar um pseudônimo à professora com o objetivo de resguardar sua identidade.

“Pezinhos juntos tindô lê lê  
 Entra na roda tindô lá lá  
 Soltando as mãos tindô lê lê,  
 tindô lê lê, tindô lá lá”.

Fonte: notas de campo

Essa cantiga trazia as crianças que estavam dispersas para o grupo. Todos imitavam os gestos de Daiane. Da mesma forma, ela seguia com outra canção mantendo os gestos, dessa vez, mais suaves.

“Veja o sol lá no céu  
 de mansinho vem seguindo em luz  
 ilumina o meu dia  
 e de amor enche o meu coração.  
 ilumina o meu dia  
 faz meu gesto ser paz e gratidão”.

Fonte: notas de campo

Por fim, todos, de mãos postas, recitavam o poema a seguir. No último verso, colocavam as mãos para baixo e batiam os pés no chão, indicando ação.

“A luz do sol  
passada a noite  
vai clareando o dia  
a alma acorda com força nova  
do sono que dormia

Você, minha alma  
dê graças pela luz  
pois dentro dela  
o poder de Deus reluz

Você, minha alma  
no dia ressurgir  
seja capaz de agir”.

Fonte: notas de campo

A última canção, seguida a esse poema, era vivenciada com muito envolvimento pelas crianças. A professora se mostrava entregue a elas, com serenidade, fato que gerava uma sensação de paz dentro da sala, além de as músicas trazerem a sensação de acolhimento e aconchego. Terminando a recitação, Daiane dava bom dia para as crianças e dizia o que iriam fazer no dia.

Entre 7h30min e 8h, em cada dia da semana, com exceção de terça-feira, as crianças realizavam determinadas atividades em comum. Na segunda-feira, faziam desenho com giz de cera. Elas sentavam nas cadeiras e em silêncio cada uma vivenciava as formas e as cores espontaneamente. Depois de realizada a tarefa, elas brincavam livremente dentro da sala de 8h às 8h50min.

Na terça-feira, as crianças não realizavam atividades em comum e brincavam na sala de 7h30min às 8h50min.

Na quarta-feira, o horário da atividade em comum era um pouco diferenciado. De 8h às 8h30min, as crianças que tinham entre 5 e 6 anos faziam aula de música em outra sala, com a professora Amanda. Elas aprendiam a tocar kântele (lira simples) com afinação pentatônica, apropriada para crianças, e instrumentos de percussão. Dessa forma, essas crianças brincavam

na sala entre 7h30min e 8h, iam para a aula de música e depois voltavam e continuavam a brincar até às 8h50min.

Na quinta-feira, era o dia da pintura em aquarela. Depois da roda inicial, a professora pegava uma bola, mantinha todas as crianças na roda e começava uma brincadeira. Na medida em que cantavam, as crianças iam passando a bola de mão em mão.

<p>“Lá vai a bola girando na roda          Está começando o sol lá agora          Depois de ouvir essa canção          Se alguém estiver com a bola na mão          Depressa pula fora”.</p>
--

Fonte: notas de campo

As crianças que saíam da roda se sentavam para esperar os outros. Quando todos já estavam nas cadeiras, duas crianças ajudavam Daiane a colocar os materiais na mesa: recipiente com água, pano, folha úmida em cima de uma tábua de madeira. Daiane passava de cadeira em cadeira entregando os pincéis. As crianças fechavam as mãos fazendo conchinhas para receber o pincel e Daiane dizia qual conchinha era grande ou pequena, de acordo com os tamanhos das mãos das crianças.

Da mesma forma que a atividade de desenho com giz de cera, no trabalho com a pintura, as crianças ficavam à vontade para vivenciar as cores, não havendo a preocupação de reproduzir um determinado objeto. Na medida em que as crianças acabavam de pintar, aproximadamente às 8h, cada uma delas lavava seu pincel, colocava sua pintura em uma estante nos espaços estreitos para cada tábua de madeira e iam brincar no parque para esperar os outros. Quando todos já estavam lá fora, Daiane os chamava para o passeio que era realizado ao redor da escola, em pequenas trilhas dentro da mata. Chegando do passeio, às 8h50min, todos deitavam no chão da sala para descansar, enquanto Daiane cantava, tocando kântele. Às vezes, ela perguntava para cada criança o que tinha visto de interessante durante o passeio.

Na sexta-feira, todos faziam biscoitos para levar para casa. As crianças lavavam as mãos, sentavam-se à mesa e aguardavam Daiane entregar uma pequena tábua com um pedaço da massa para elas modelarem os biscoitos. Quando sentava junto com as crianças, cantava a música:

<p>“Um caracol vamos fazer enrolando assim sem encolher”.</p>
---

Fonte: notas de campo

Na medida em que ia fazendo um caracol com a massa, Daiane conversava com as crianças sobre as formas que elas iriam dar aos biscoitos, dando liberdade para cada criança escolher a sua. Depois dessa atividade, que terminava às 8h, realizada com conversas e alegria, as crianças brincavam até 8h50min.

Para encerrar o momento da brincadeira, Daiane cantava:

<p>“Dim, dom, dim, dom, o sininho está chamando... para todos ajudar...”</p>
--

Fonte: notas de campo

As crianças, aos poucos, iam parando de brincar e começavam a arrumar a sala, junto com a professora. Para dobrar os panos, cantavam “Pontinhas com pontinhas...”. E iam repetindo esse verso até terminarem de dobrar tudo.

Em seguida, todos participavam da roda rítmica, que durava de 9h às 9h15min. Esse momento exigia maior concentração das crianças, pois as histórias eram maiores e os gestos a serem imitados mais complexos.

Para entrar no banheiro, às 9h15min, todos os dias, a professora criava uma situação, como, por exemplo, colocava as crianças sentadas no chão e, cantando uma música, elas deveriam imitar peixes e irem nadando até o banheiro. As crianças se divertiam principalmente porque essas brincadeiras as relaxavam depois da roda.

Todos saíam do banheiro e iam sentando em seus lugares ao redor das mesas. O lanche era feito pela professora, enquanto as crianças brincavam na sala. Nesse momento do lanche, uma criança ajudava Daiane a servir todas as demais. Em seguida, a professora acendia uma vela e todos recitavam o poema com as mãos postas:

“Da luz nascemos  
do alto do céu  
para a Terra viemos  
para nela firme  
caminharmos  
e a nossa luz  
sempre brilhar.

Terra que esses frutos deu  
Sol que os amadureceu  
nobre Sol  
nobre Terra  
jamais vos esqueceremos.

Tu que reinas  
acima das estrelas  
faz-nos dignos  
de receber com devoção  
o que a Terra no dá”.

Fonte: notas de campo

Terminando a recitação, todos de mãos dadas diziam: “bom apetite para todos nós, que esse alimento traga saúde e paz.” Enquanto comiam, as crianças conversavam, às vezes ficavam em silêncio e/ou brincavam de falar coisas engraçadas como: “tenho um cachorro tão pequeno que não dá para ver”.

Às 9h40min, as crianças que acabavam de lanchar saíam para brincar no parque. Durante esse período, Daiane ficava arrumando a sala para a próxima atividade, saindo depois para cuidar do jardim ou ficar perto das crianças, evitando interferir nas brincadeiras.

Para sinalizar o fim da brincadeira no parque, às 11h40min, a professora cantava: “panelinha pra lavar, panelinha pra lavar” e as crianças iam aos poucos colocando as panelas com que estavam brincando no tanque e fazendo fila para lavar as mãos. Em seguida, enquanto tiravam os tênis e iam sentando no banco, Daiane varria o corredor para tirar a areia que as crianças traziam nos pés durante a brincadeira.

As crianças retornavam à sala cantando a música “cordão dourado” e encontravam um ambiente já preparado para ouvir história: uma mesa no centro com uma vela e as cadeiras em volta dessa mesa dispostas em um círculo. Uma das crianças acendia a vela, o que trazia um sossego para elas que voltavam agitadas do parque. Algumas pediam para sentar nos colos meu e de Daiane que começava a contar a história.

Esse momento de preparação propiciava o envolvimento das crianças e, com isso, a possibilidade de elas se apropriarem da história ouvida. Além disso, a professora contava a mesma história vários dias seguidos, com a mesma entonação, com as mesmas palavras, o que potencializava tal apropriação pelas crianças.

A professora adotava os autênticos contos populares, como os contos dos irmãos Grimm, pois, na abordagem antroposófica, esses contos de fadas

devem ser entendidos como descrições, sob forma de imagens, de profundas verdades. [...] São um alimento inexaurível para as crianças em determinada idade. Em suas imagens eles mostram as tendências e expectativas que, inconscientemente, desenham-se na alma infantil, gravando em seu subconsciente ideais e anseios que mais tarde se transformam naturalmente nos ideais e aspirações da vida. Há uma afinidade profunda entre o mundo dos contos e a alma infantil (LANZ, 1998, p.113.).

Uma ou duas vezes na semana, Daiane utilizava outro recurso para contar a história: o teatro de mesa. O cenário para a história (o castelo, a floresta, a gruta, a montanha, a casa) era montado em cima de duas mesas com bonecos e animais feitos de tricô e lã de carneiro, galhos grossos de várias formas e tamanhos, cobertos com panos coloridos de seda, pedrinhas e outros materiais que ficavam na sala e que as crianças usavam para brincar. Duas crianças ficavam atrás das mesas movimentando os bonecos e animais pela “paisagem”, enquanto a professora contava a história. As que assistiam ficavam sentadas, em forma de semicírculo, de frente para o cenário.

Após a contação de história, às 11h50min, todos brincavam, ainda sentados nas cadeiras, de diversas brincadeiras do folclore que Daiane ou as crianças propunham, como “passar anel”, “este cuco que mexe comigo”, “cachorrinho está latindo”, “imitar bicho”, “um de nós foi-se embora”, “chicotinho queimado”, “castanha ligeira”, “senhor caçador” etc. Todos se divertiam com essas brincadeiras e, na medida que os pais iam chegando, às 12h, elas iam saindo da sala.

Para a filosofia antroposófica, o ritmo está relacionado à saúde da criança, pois naturalmente seu organismo pede para alimentar-se na mesma hora, dormir e acordar em intervalos determinados, como também contribui para a formação da vontade na criança, vez

que ela precisa cumprir tarefas cada dia à mesma hora (HEYDEBRAND, 2011). Cabe ressaltar que, uma vez desenvolvidos esses aspectos relacionados à saúde e à formação da vontade nas crianças, ficou evidente que estas se mostravam disponíveis para vivenciar o prazer e o limite inerentes a qualquer tipo de interação social, no caso, com seus pares.

A professora da turma, responsável por fazer o trabalho do ritmo acontecer, exercia um papel fundamental como mediadora nesse processo de interação entre as crianças. Em uma conversa informal, ela demonstrou ter a consciência de que a relação social, que é um aprendizado para as crianças, constitui-se como um processo difícil. Para propiciar um ambiente de harmonia para que esse aprendizado acontecesse, Daiane agia em diferentes situações.

Dentro da sala, ela mantinha as cortinas das janelas fechadas para evitar que outras pessoas interferissem na dinâmica das crianças; enquanto trabalhava no preparo do lanche ou na confecção de objetos, mantinha-se concentrada, fazendo movimentos cuidadosos perto delas. Do lado de fora da sala, regava as flores, cuidava do canteiro, organizava as roupas e sapatilhas das crianças, varria o corredor.

Além disso, quando solicitada pelas crianças, ela ajudava nas brincadeiras ao prender panos para montar cabanas; emprestar mesas da sala e objetos como pregadores, colchões; ouvia as crianças quando queriam conversar ou pedir ajuda para resolver conflitos; passava pomadas quando alguma delas levava um tombo.

O ambiente de harmonia também envolvia a atribuição de limites pela professora. Quando as crianças começavam a correr demais ou gritar dentro da sala, ela dizia: “você não estão sabendo brincar” e, ao invés de dizer “não gritem” ou “não pode correr”, segurava-as delicadamente pelo braço e, tirando-as da situação, sugeria outras possibilidades de brincar ou até mesmo que elas a ajudassem no preparo do lanche ou ainda a fazer tricô de dedo, uma forma de fazer tricô sem utilizar agulhas e sim as mãos. O fato de Daiane dizer “não” para algumas coisas e “sim” para outras criava na turma o respeito pelas regras que a professora estabelecia, visto que ela criava oportunidades para as crianças escolherem outras coisas para fazer. Essa atitude da professora evitava que algumas crianças incomodassem o brincar das outras, pois, quando uma delas começava a correr ou gritar muito alto, atrapalhava o envolvimento do restante do grupo em outras brincadeiras. Ao retirar a criança de um momento de muita agitação, a professora a orientava a encontrar por si só outra brincadeira individual ou em grupo que a envolvesse de forma mais harmoniosa.

Outro aspecto que trazia harmonia para a turma era a relação que Daiane estabelecia com os pais. Além de eles participarem do cotidiano escolar, confeccionando objetos e

lanches para as festas, participando dos aniversários dos filhos, conversando com a professora no início e final do horário da aula, havia também encontros fora da escola. Daiane visitava as crianças em suas casas para compreender como era a rotina de cada uma, podendo, dessa forma, conhecê-las um pouco mais e ter melhores condições de agir diante delas.

*A segurança do olhar  
as mãos que cuidam  
os passos firmes dando o limite  
o coração aberto para educar.*



Poema e Obra de Ana Duin

#### 4.2 - O tempo-espaço de interação no ritmo e o papel do brincar

Um aspecto essencial da educação infantil na perspectiva da Pedagogia Waldorf é o fato de **o brincar estar integrado ao ritmo**. Assim, no contexto específico da turma na qual se realizou a pesquisa, como as crianças sabiam que deveriam cumprir algumas atividades em comum, regularmente, elas também podiam confiar que todos os dias teriam o tempo-espaço disponível para a interação à vontade em atividades de brincadeira, sem interrupções do adulto.

Dessa forma, uma importante influência do ritmo nas interações das crianças não estava evidente na observação direta do brincar delas, mas se fazia notar na calma que a certeza de que teriam tempo e espaço disponíveis para brincar lhes proporcionava, pois sabiam que poderiam experimentar o momento com tranquilidade.

É interessante observar que o tempo e o espaço, organizados de forma específica nesse contexto, abriam grandes possibilidades de as crianças construírem suas próprias culturas, por lhes ser permitido criar, sentir e ser.

A liberdade para criar se manifestava nos momentos em que as crianças colocavam suas ideias em ação, inventavam brincadeiras, manipulavam os objetos, imaginavam serem adultos, animais, personagens em diversas situações, ou seja, quando podiam exercer o brincar enquanto atividade, nos termos de Vygotsky, segundo o qual é essa atividade que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2006).

A liberdade para sentir envolvia a possibilidade que as crianças tinham de expressar toda a diversidade de sentimentos que as situações de interação com os pares desencadeava. Esse fato evidencia a presença da esfera afetiva na brincadeira das crianças na idade pré-escolar, como defende Vygotsky (1991), no que diz respeito às suas necessidades de realização de tendências e desejos. Então, tendo liberdade para criar e sentir, não havia impedimentos para ser criança.

*Na liberdade vive o movimento  
que une o fazer e o sentir  
que faz emergir  
as potencialidades do ser da criança.*



Poema e Obra de Ana Duin

Com relação ao espaço, o primeiro aspecto que merece destaque é o arranjo do espaço físico do ambiente da Educação Infantil da escola. O banheiro dentro da sala evitava muita movimentação quando alguma criança necessitava usá-lo. Dentro do banheiro, havia dois vasos sanitários pequenos e um suporte de madeira no chão para as crianças alcançarem a pia, o que as deixava mais independentes.

A cozinha dentro da sala permitia à professora fazer o lanche perto das crianças, fato que trazia mais aconchego para a turma e, ao mesmo tempo, oferecia uma boa oportunidade de as crianças aprenderem a fazer algumas tarefas próprias de casa, como lavar louças, fazer e cortar pão, espremer laranja, ralar cenoura, fazer bolo, cortar banana etc.

A localização da sala ao lado do parque evitava a fragmentação do tempo, quando era necessário movimentar-se de um espaço para o outro, além de permitir que as crianças mantivessem o envolvimento nas brincadeiras. Muitas vezes elas continuavam brincando no parque da mesma brincadeira que haviam começado dentro da sala.

Outro aspecto que favorecia as interações entre pares eram os objetos e materiais disponíveis no parque e na sala para as crianças brincarem. No parque havia uma gangorra, três balanços, uma casinha de madeira com escorregador e uma ponte presa por quatro

pedaços de madeira no espaço cheio de areia. O chão do parque era de grama e terra e todos esses objetos eram rodeados por plantas, contando com um canteiro para a plantação de verduras. As figuras apresentadas a seguir permitem apreender aspectos do espaço descrito.

**Figura 3:** ponte e areia



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 4** gangorra



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 5 e 6:** casinha com ponte e escorregador



Fonte: registros pessoais do pesquisador.



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 7 e 8:** balanços

Fonte: registros pessoais do pesquisador.



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 9:** panelinhas e cavalos de pau

Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 10:** cilindro

Fonte: registros pessoais do pesquisador.

Ainda no parque, as crianças podiam brincar também com diversos materiais disponíveis, tais como as panelas de alumínio de verdade, água, cavalo de pau, corda, pneu, pequenos troncos de árvore, um cilindro de cimento, os bichinhos que ficavam nas plantas, como minhocas, borboletas, aranhas e um inseto que eles denominaram “bicho do pum”, pois ele tinha um cheiro ruim.

Nesse espaço, as crianças inventavam algumas brincadeiras. As mais comuns eram: brincar de fazer comida, bolos e doces com as panelas, areia e água; de fazer chás com as folhas das plantas e água; de balançar imaginando viagens para outros lugares; de caçar animais e insetos; de colecionar pedrinhas que ficavam na terra; de cavar buracos na areia; de

fazer “tijolos” para construir casas, batendo as pedras formadas pela terra com os pequenos galhos grossos; de pique-pega, de jogo de papéis ou faz-de-conta na casinha de madeira. Além disso, escorregavam e andavam na ponte várias vezes. Em algumas situações, esses objetos serviam como lugares de fuga ou passagens na brincadeira de pegar e esconder, denominada por Corsaro (2009) de “perseguição e fuga”. Essa brincadeira proporciona às crianças a experiência de aproximação-evitação, cuja análise realizada pelo referido autor foi apontada no capítulo teórico da presente pesquisa.

Dentro da sala, apresentada nas figuras 11 a 15, havia uma cabana com bonecas feitas com lã de carneiro, panos de diversas cores e tamanhos, colchão; um cantinho com fogão, uma estante para guardar pratos, colheres e copos de madeira, panelas, sementes secas de manga, pequenas canecas de alumínio, tábua de cortar legumes e coador, ferrinho, peneiras, avental, uma mesinha com uma cesta cheia de frutas feitas com feltro, duas cadeirinhas; um brinquedo chamado “rola bolinha” (feito com uma estrutura de madeira para jogar bolinhas de gude e observá-las deslizar); três “pés de gigante” (dois pedaços pequenos e grossos de madeira amarrados em cordas para a criança subir e andar segurando nas cordas); uma escadinha curva feita de madeira; pião; umas cordas feitas com lã de tricô; um grande tronco de árvore; vários bonecos e animais pequenos feitos de lã de carneiro, também utilizados para fazer o teatro de mesa; as mesas e as cadeiras da sala que eram usadas para as refeições e atividades em comum; alguns troncos pequenos de árvores cortados em diversos tamanhos; carrinhos de madeira; jogo da memória; bolsas feitas de palha de milho, capas feitas com tecidos finos; diversas cascas de coco e pedaços de madeira colocados em cestas de vime etc.

**Figura 11:** sala de aula



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 12:** cantinho da cozinha



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 13:** troncos de árvore, animais e bonecos artesanais



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 14:** pés de gigante, carrinhos, cestas com madeira e cascas de coco



Fonte: registros pessoais do pesquisador.

**Figura 15:** bonecas artesanais da cabana



Fonte: registros pessoais do pesquisador

Diante dessa variedade de materiais dentro da sala, as crianças podiam brincar de muitas coisas. As brincadeiras mais comuns eram: brincar na cabana e fazer cabanas com as mesas e panos, jogo de papéis ou faz-de-conta (principalmente de família, vizinhos, animais e super-heróis), na maioria das vezes na cabana; brincar de fazer comida; de loja; de barco; de luta; de jogo da memória; de castelos usando cadeiras em cima das mesas; de manipular os bonecos e animais; de carrinho; de campeonato de piões.

A escolha dos objetos e materiais que compõem os espaços da educação infantil Waldorf se baseia em um princípio da antroposofia de que a criança precisa adquirir confiança no mundo e, para isso, os objetos e materiais devem ser naturais: madeira, pedras, panos de fibra natural etc. A ênfase também é dada aos materiais facilmente moldáveis, como a água e areia, pois correspondem à fluidez das forças etéricas nas crianças, que fazem com que estas se sintam muito atraídas por tudo o que está em movimento (LANZ, 1998). De acordo com esse autor, os materiais sintéticos, como o plástico, representam símbolos de um mundo de mentira e, além disso, na visão de Scheven (1991), não estimulam as forças da fantasia na criança, vez que possuem uma tendência de fixar o brincar infantil. A referida autora explica essa fixação causada pela maioria dos brinquedos construídos com materiais sintéticos, afirmando que

a criança até a idade escolar não tem ainda conceitos fixos. Ela aprende inicialmente pela imitação da linguagem e na linguagem, aos poucos, o pensar. A conquista de conceitos são processos do pensar. Para uma criança em idade pré-escolar, os objetos à sua volta ainda não são tão determinados quanto para os adultos. Para uma criança uma caixa de madeira pode ser um navio, um carro, uma casa ou talvez até um elefante. Tudo depende do mundo de vivências que a criança tem no instante. Detalhes bem elaborados impedem esta maleabilidade. Quanto mais detalhes fixarem um objeto de quatro rodas na direção de um automóvel, por exemplo, tanto menos ele é mutável. A vida representativa da criança, a fantasia ou o brincar são aprisionados por uma elaboração detalhada do material lúdico. Logo a criança se aborrece e coloca o automóvel de lado (SCHEVEN, 1991, p.18-19).

Com relação à variedade de materiais disponíveis, Scheven (1991) aponta que esta é importante para estimular a atividade sensorial na criança, principalmente o sentido do tato. A autora alerta também sobre a necessidade de não se confundir diversidade com variedade. Atendendo a esse princípio, a professora da turma observada, de tempos em tempos, trazia alguns brinquedos e retirava outros para não haver uma sobrecarga de brinquedos.

A observação da forma como os espaços da educação infantil Waldorf são construídos e organizados nos permite fazer relações com as concepções de infância dos profissionais que

cuidam desse espaço. Essa questão dialoga com o que Lopes e Vasconcellos (2006) discutem sobre a relação entre infância e lugar. Para esses autores,

[...] existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110-111).

Essa ideia que Lopes e Vasconcellos trazem da “ancoragem territorial” é visível na turma observada, de forma positiva, pela riqueza do “substrato material” oferecido para as crianças. Tal riqueza é marcada pela preocupação do adulto, no caso, da professora, de disponibilizar brinquedos de qualidade e variados, de cuidar da harmonia do grupo, de observar diariamente como as crianças reagiam a tudo o que lhes era oferecido, no que diz respeito às possibilidades para o brincar e ao bem-estar destas. E é esse o fato responsável por ampliar as possibilidades da vivência da infância, no contexto da educação infantil Waldorf.

No que diz respeito ao tempo, o ritmo possibilitava a interação entre as crianças em diversos momentos do dia. Na chegada à escola, pela manhã, as crianças podiam conversar enquanto aguardavam a professora chamá-las para entrar na sala. Durante o lanche, era interessante observar que, pelo fato de todos estarem sentados juntos, as conversas envolviam a maioria das crianças. Às vezes uma delas falava algo engraçado e as outras tomavam essa fala para continuar dizendo outras coisas, inventadas ou reais, ou transformá-la em uma brincadeira. Tudo o que era dito por uma criança era ouvido com atenção por todas as outras. Da mesma forma acontecia quando as crianças faziam biscoitos, ainda que, nesse momento, fosse uma conversa mais direcionada ao que elas estavam fazendo, ou seja, falavam das formas diversas que surgiam durante a modelagem da massa. O passeio era outra possibilidade interessante de as crianças conversarem e expressarem seus medos com relação a andar pela mata ou seus interesses por aventuras etc. Elas trocavam as impressões que tinham de cada lugar em que passavam e das coisas que viam. Era um momento de muita alegria para todas elas, até mesmo para aquelas que encontravam dificuldade em subir pelos caminhos mais íngremes.

Além dessas situações de interação, as crianças podiam brincar dentro da sala e no parque, nesse caso, com a possibilidade de interagir também com os colegas da sala ao lado, ou utilizar esses momentos para conversarem ou simplesmente ficarem perto umas das outras. Porém, cabe destacar que a forma predominante de interação entre as crianças, quando era disponibilizado tempo livre, dava-se por meio do brincar. Dessa forma, torna-se pertinente analisar como o tempo para o brincar livre estava inserido no ritmo diário das crianças.

**Quadro 1:** horários das atividades do ritmo

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	
07:15	Chegada das crianças					
07:30 – 08:00	Desenho com giz de cera	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala		Pintura	Fazer biscoitos
08:00 – 08:30	Brincadeira livre na sala		Aula de música	Brincadeira livre na sala	Passeio	Brincadeira livre na sala
08:30 – 08:50			Brincadeira livre na sala			
08:50 – 09:00	Sininho para guardar os brinquedos					
09:00 – 09:15	Roda rítmica					
09:15 – 09:40	Banheiro e lanche					
09:40 – 11:40	Brincadeira livre no parque					
11:40 – 11:50	Contação de história/teatro de mesa					
11:50 – 12:00	Brincadeiras do folclore					

A análise desse quadro permite afirmar que as atividades em comum duravam entre 10 a 30 minutos no máximo. Ao observar essas atividades, tinha a sensação de que o tempo parecia “crescer”, pois nesse pequeno período as crianças faziam muitas coisas.

O tempo para o brincar livre ganha destaque no ritmo, sendo, coerentemente, muito maior do que o tempo dedicado às outras atividades. Além disso, o fato de esses momentos para o brincar serem definidos e intercalados com as atividades de concentração e com os diferentes espaços gerava saúde e disposição nas crianças, como apontado por Heydebrand (2011) anteriormente.

A análise do tempo disponível para o brincar relacionado com o tempo em que as crianças permaneciam na escola permite compreender o quanto as crianças podiam vivenciar a “aprendizagem da sociabilidade”, nos termos de Sarmiento (2004).

**Quadro 2:** tempo de brincadeira livre durante a semana

	<b>segunda</b>	<b>terça</b>	<b>quarta</b>		<b>quinta</b>	<b>sexta</b>
<b>Brincadeira livre na sala</b>	<b>50 min</b>	<b>1h20min</b>	<b>1h20min</b>	<b>50 min</b>	<b>-</b>	<b>50 min</b>
<b>Brincadeira livre no parque</b>	<b>2h</b>	<b>2h</b>	<b>2h</b>		<b>2h</b>	<b>2h</b>
<b>Tempo total do brincar</b>	<b>2h50min</b>	<b>3h20min</b>	<b>3h20min</b>	<b>2h50min</b>	<b>2h</b>	<b>2h50min</b>

Conforme apresentado nesse quadro e considerando que o tempo total que as crianças ficavam na escola era de 4h45min, pode-se afirmar que, em todos os dias, com exceção da quinta-feira, as crianças brincavam mais da metade do tempo total.

Em dois dias da semana, o tempo para brincar chegava a quase  $\frac{3}{4}$  do total (3h20min), no caso de terça-feira e quarta-feira (nesse dia para as crianças que não faziam aula de música).

*No tempo grande do brincar  
grande era a possibilidade de criar  
um tempo singular  
que uma criança podia vivenciar.  
O tempo no tempo...*



Poema e Obra de Ana Duin

A partir da análise do quadro 2, ressalto que, na turma observada, existia tempo disponível suficiente para as crianças vivenciarem com tranquilidade e intensidade as interações, por meio de diversas tentativas de compartilhar o brincar. A atividade das crianças nesses períodos será o foco do próximo tópico.

#### **4.3 - Formando os grupos para brincar e negociando as ações**

Na vivência do tempo pelas crianças, as relações se estabeleciam aos poucos e eram motivadas pelas tentativas de fazer o brincar acontecer. O principal interesse das crianças era experimentar o prazer de fazer algo juntas, fato apontado por outros pesquisadores como Corsaro (2011) e Borba (2005). Nessas tentativas, surgiam diferentes composições de grupos para brincar e, conseqüentemente, negociações criadas pelas crianças para nortear suas ações.

As composições dos grupos eram um processo dinâmico, visto que várias brincadeiras, de diferentes grupos, aconteciam simultaneamente. Além disso, cada grupo não permanecia o mesmo durante todo o tempo, a despeito de as crianças se esforçarem para manterem seus pares até o fim do dia. Também era comum um mesmo grupo apresentar idas e vindas em uma mesma brincadeira, ou seja, inventavam uma brincadeira no início, geralmente a que durava mais tempo para ser criada, e, depois de alguns minutos, inventavam outra, usualmente sugerida por uma das crianças do grupo. E, assim, iam alternando diferentes brincadeiras até retornarem à primeira novamente. Cada grupo ia deixando suas marcas no ambiente construindo cabanas, casas, utilizando brinquedos que desempenhavam determinadas funções, não deixando que outros grupos desfizessem suas criações. O evento a seguir, descrito na sequência em que as situações foram acontecendo, permite compreender melhor esse movimento criado por algumas crianças<sup>6</sup> no brincar, durante um dia de período livre observado dentro da sala.

#### Evento 1

*Depois da pintura, as crianças começaram a pegar objetos para montar suas brincadeiras, como mesas (a professora permitia que as crianças pegassem três para colocarem onde quisessem na sala) e panos. Diferentes grupos foram se formando.*

*Clara, Bianca e Valéria brincavam com o pé gigante (dois pedaços de madeira para colocar os pés amarrados em pedaços de cordas para a criança segurar com as mãos enquanto anda em cima da madeira).*

*Raul e Paulo montaram uma cabana no centro da sala com uma mesa, colocando no meio dela um tronco de árvore grande que Daiane colocou para as crianças brincar.*

*Luiz e Henrique montaram outra cabana no canto da sala, na frente da porta. Colocaram duas mesas, uma em cima da outra.*

*Paulo Henrique sentou e ficou mexendo com as mãos enquanto observava as crianças brincarem.*

*Luiz Guilherme brincava sozinho com bolinhas de gude.*

*Mara pegou a boneca de pano, colocou dentro do berço feito de palha e o carregou para debaixo das mesas que eram utilizadas para preparar o lanche.*

*Mara pediu panelinhas para Simone, que brincava na cozinha, que as emprestou sem problemas.*

---

<sup>6</sup> Foram criados pseudônimos para as crianças para resguardar suas identidades.

*Luiz Guilherme sentou para desenhar.*

*Clara, Bianca e Valéria pegaram sementes de manga e colocaram dentro de uma panela grande feita de madeira. Começam a mexer juntas as sementes fingindo estarem cozinhando. Fernando observava as crianças brincarem. Depois, pegou o pé gigante e foi andando para perto de Clara, Bianca e Valéria e ficou observando-as brincar. Bianca entrou na cozinha de Simone e pagou alguns objetos como colheres de pau sem pedir. Simone ficou observando em silêncio.*

*Paulo Henrique continuou sentado na mesa. Agora, cortando pedaços de pano coloridos para fazer almofadas.*

*Clara, Bianca e Valéria pegaram o “fogão” e foram para outro canto da sala, do lado da cabana.*

*Luiz e Henrique pediram uma cadeira para Simone, que ela emprestou, e continuaram montando cautelosamente a cabana, prendendo cuidadosamente os panos uns aos outros com pregadores.*

*Mara sentou perto de Fernando que estava segurando o jogo de bolinha (um material feito de madeira com vários andares para as bolinhas de gude caírem). Mara pegou o jogo de Fernando e ele chamou Daiane. Ela retirou da mão de Mara e o devolveu para Fernando. Ela disse para Mara ficar com o outro que havia na sala, pois aquele já estava com Fernando antes. Porém, Mara queria ficar com os dois para colocar como cerca na mesa onde ela estava brincando de casinha. Fernando disse que queria ficar com aquele porque as bolinhas de gude corriam mais rápido. Mara ficou irritada com Fernando e ficou perto dele dizendo coisas baixinho para deixá-lo também irritado.*

*Paulo e Raul pegaram dois colchões que ficavam debaixo da pia da sala e colocaram debaixo da cabana deles.*

*Simone foi conversar com Clara, Bianca e Valéria.*

*Mara e Fernando brincaram juntos de jogo de bolinha.*

*Luiz e Henrique entraram na cabana depois de pronta.*

*Mara pegou algumas bolinhas de gude e voltou para debaixo da casinha que havia construído no início do dia.*

*Paulo pegou tocos de árvore e levou para a cabana.*

*Clara, Bianca e Valéria foram até a cozinha pegar coisas com Simone.*

*Luiz Guilherme guardou o seu desenho.*

*Henrique e Luiz voltaram a arrumar a cabana, colocando mais panos.*

*Clara pediu para a professora mais bichinhos de pano e, como não tinha na sala, foi pegar na sala ao lado.*

*Henrique pediu para Simone um objeto da cozinha e ela novamente emprestou.*

*Luiz sentou perto de Paulo Henrique para cortar pano. Conversavam com Daiane enquanto trabalhavam.*

*Fernando, Bianca e Valéria se aproximaram para conversar.*

*Clara ficou parada do meu lado.*

*Henrique, na cabana, gritou Luiz para voltar para a cabana, mas ele não quis.*

*Clara foi fazer tricô de dedo na mesa.*

*Mara e Fernando deitaram na cabana da sala.*

*Bianca e Valéria sentaram também para tricotar perto de Clara e pegaram as cadeiras da Simone sem pedir.*

*Henrique, Luiz e Paulo Henrique conversavam e riam ao mesmo tempo.*

*Luiz Guilherme começou a tricotar.*

*Paulo disse:- quem quer brincar comigo?*

*Mara disse:- já estou brincando.*

*E Paulo voltou a dizer:- eu quero brincar com você.*

*Mara respondeu:- pode.*

*Raul, que estava perto de Mara e de Paulo disse:- eu não quero. A cabana é só minha.*

*Mara brincou com Paulo. Eles entraram debaixo da casinha de Mara. Ela pegou o jogo de bolinha e colocou perto das mesas fingindo ser porta. E disse: - agora tá na hora de dormir.*

*Paulo saiu para pegar os colchões da cabana que construiu com Raul. Raul disse:*

*- Paulo, por que você está pegando?*

*Mara respondeu:- porque ele quer usar.*

*Raul não gostou, mas deixou Paulo pegar e disse: - mas não pega os panos.*

*Raul e Fernando entraram na cabana de Raul.*

*Paulo e Mara entraram na casinha.*

*Simone pegou os bonecos de pano fingindo serem seus filhos.*

*Paulo e Mara saíram da casinha e fingiram ser bichos. Andavam pela sala fazendo gestos e sons de animais.*

*Paulo subiu em cima da cabana de Raul e este pediu para Paulo sair.*

*Paulo pegou um pano de Raul. Ele contou para Daiane que o devolveu para Raul.*

*Paulo pegou novamente o pano amarelo e disse que estava usando. Raul deixou Paulo ficar com o pano, mas disse para não pegar mais.*

*Luiz Guilherme tentou entrar na brincadeira de Mara e Paulo e começou a fingir que era bicho também.*

*Daiane pede Mara, Paulo e Luiz Guilherme para correrem menos na sala. Fernando entrou na brincadeira.*

*Fernando subiu na cabana de Henrique e Luiz.*

*Mayra e Paulo deitaram na casinha.*

*Paulo e Raul também foram para a cabana de Henrique. Paulo chamou Mara e disse:*

*-Você vai ficar desse lado. Mara disse que iria ficar dentro da mesa que estava em cima da outra. Paulo concordou. Luiz Guilherme queria brincar e Paulo disse que ele não ia entrar porque lá era caverna do dragão. Mara falou: - É, ele nunca vai entrar.*

*Mara levou algumas coisas que tinha colocado na sua casinha, debaixo da mesa, para a cabana.*

*Henrique disse: - vocês invadiram minha cabana! Fernando respondeu: - mas você não está mais brincando!*

*Paulo desceu da cabana dizendo qual bicho Mara e Raul iriam ser. E disse para Luiz: - você não vai virar nada. Vai virar água. Luiz Guilherme se irritou e disse: - Não! Eu faço o que eu quiser. Você não é minha mãe, meu pai....*

*Paulo machucou Luiz Guilherme, que chorou. Daiane se aproximou, segurou Paulo e o levou para a cabana que ele tinha construído com Raul dizendo: - você vai para sua cabana. Disse ainda que não queria aquela brincadeira ali dentro.*

*Clara, Bianca e Valéria chegaram perto de mim e pediram para desenhar no meu caderno. Cada hora uma desenhou um pouco.*

*Luiz Guilherme chegou perto de Paulo e Mara e perguntou: - agora vamos brincar de quê? Eles o ignoram, mas Luiz Guilherme continua perto deles.*

*Paulo disse para Raul: - você vai ser um cavalo marinho. Vamos apostar corrida. E depois de um tempo disse para Luiz Guilherme: - você vai ser o juiz. Ele aceitou, muito contente por finalmente poder brincar com Paulo, sentando-se em cima do tronco de árvore grande que estava no canto da sala. Ficam brincando um pouco até que Daiane canta para finalizar o tempo do brincar livre.*

Esse evento foi apresentado de forma integral, pois ilustra outras questões importantes da relação entre as crianças, além do movimento do brincar, relacionadas ainda com a composição dos grupos, as quais apresentarei ao longo deste capítulo.

Outro aspecto observado na composição dos grupos é o interesse demonstrado pelas crianças de manterem seus pares durante as brincadeiras. Isso parece explicar o motivo pelo qual um grupo de crianças resiste às tentativas de acesso de outras nas brincadeiras. De acordo com Corsaro (2011), tal resistência está relacionada à tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger o espaço interativo, o que significa que elas são envolvidas na criação de um sentimento de partilha durante o desenrolar da brincadeira e exatamente por desejarem continuar partilhando aquilo que já estão compartilhando, acabam encarando os outros como uma ameaça à comunidade que criaram.

Esse fato tornou evidente uma estabilidade na composição de determinados grupos. Ao longo do tempo de observação, pude identificar quais eram esses grupos e suas brincadeiras predominantes e compreender o motivo de brincarem juntos, aspectos que serão apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 3:** Composição dos grupos para brincar

<b>Grupo 1</b>	Valéria, Clara, Bianca, Diana.
Motivo de brincarem juntos	Eram muito amigas, tinham interesses em comum como bonecas, roupas, lugares visitados etc.
Brincadeiras	cabana, cozinha, fazer bolos na areia, tricô de dedo, loja de vendas.

<b>Grupo 2</b>	Fernando, Clara, Bianca, Valéria e Diana.
Motivo de brincarem juntos	Fernando brincava do jeito que as meninas queriam.
Brincadeiras	família, fazer bolo na areia.

<b>Grupo 3</b>	Paulo e Luiz Guilherme.
Motivo de brincarem juntos	Eram muito amigos, gostavam de conversar sobre programas, lugares que já tinham ido. Paulo era sempre o líder, mas ouvia com atenção as ideias de Luiz Guilherme.
Brincadeiras	fingir que eram animais, luta, pega-pega, super-heróis, pé-gigante, cabana.

<b>Grupo 4</b>	Luiz e Henrique.
Motivo de brincarem juntos	Eram os mais velhos da turma, gostavam de conversar e fazer cabanas mirabolantes (como colocar três mesas uma em cima da outra).
Brincadeiras	cabana, torneio de pião, contar piadas.

<b>Grupo 5</b>	Simone e Vanessa.
Motivo de brincarem juntos	Simone tinha dificuldade de dizer seus interesses e colocar limites. Vanessa tinha dificuldades motoras e ambas eram excluídas pelas outras crianças.
Brincadeiras	cozinha, bonecas, panela com areia.

<b>Grupo 6</b>	Fernando, Raul, Mara, Luiz Guilherme, Henrique e Paulo.
----------------	---

Motivo de brincarem juntos	Fernando aceitava as regras das outras crianças e ajudava com ideias. Raul buscava o tempo todo estar inserido no grupo, ouvindo os outros com empolgação, sendo ágil na construção das brincadeiras. Henrique nem sempre estava presente nesse grupo, mas, quando estava, contribuía com informações interessantes, pois tinha mais experiências que as outras crianças por ser um dos mais velhos. Luiz Guilherme era disposto a fazer o que Paulo solicitava, pois era muito amigo deste. Mara e Paulo dividiam a liderança, sendo que Paulo tinha mais facilidade em direcionar as ações de todos. Mara trazia ideias que deixavam as outras crianças envolvidas, além da capacidade de juntar uma grande quantidade de brinquedos para o grupo.
Brincadeiras	cabana acompanhada de faz-de-conta, pega-pega, virar animais.

<b>Grupo 7</b>	Mara e Paulo.
Motivo de brincarem juntos	Gostavam de trocar ideias durante muito tempo antes de começar a construir as brincadeiras. Cada hora um liderava um pouco.
Brincadeiras	cabana acompanhada de faz-de-conta.

<b>Grupo 8</b>	Mara, Vanessa e Simone.
----------------	-------------------------

Motivo de brincarem juntos	Mara podia exercer sua liderança à vontade, uma vez que Vanessa e Simone adoravam brincar com ela.
Brincadeiras	casinha, cabana, jogo da memória.

<b>Grupo 9</b>	Yan, Simone e Vanessa.
Motivo de brincarem juntos	Simone e Vanessa eram amáveis com Yan. Simone era a líder e aceita por Vanessa e Yan.
Brincadeiras	família, cabana.

<b>Grupo 10</b>	Yan, Fernando, Raul, Paulo, Luiz Guilherme.
Motivo de brincarem juntos	Paulo era o líder e os outros aceitavam e davam sugestões.
Brincadeiras	cabana, pega-pega.

<b>Grupo 11</b>	Paulo Henrique e Luiz.
Motivo de brincarem juntos	Eram os mais velhos da turma, gostavam de conversar e preparar o lanche.
Brincadeiras	um agarrar o outro.

Conforme apresentado no quadro acima, esses eram os grupos que estavam sempre se formando. Apesar de existir certa estabilidade, o processo de composição dos grupos também se dava de forma flexível, uma vez que estes tiveram sua origem em momentos diferentes ao longo do período de observação e apresentavam variação na frequência de formação.

Dessa forma, os grupos 1, 2, 3, 4 e 5 já estavam constituídos desde o início da observação, sendo que os grupos 1 e 3 se formavam com uma frequência maior que os

demais. Já os grupos 6, 7, 8, 9, 10 e 11 se constituíram em meados da observação, sendo todos eles bastante frequentes.

Cabe destacar a dinâmica desses últimos grupos no que se refere ao movimento de suas constituições, tendo como foco um de seus membros. Mara era uma criança que no início brincava sozinha, pois tinha suas próprias regras e dificuldade de aceitar as ideias e interdições dos outros. Ela tentava criar situações que despertassem o interesse das crianças, mas, na maioria das vezes em que elas se aproximavam para brincar com Mara, rapidamente desistiam. No decorrer do tempo, ela começou a se abrir para interagir com os outros e a partir daí constituiu diferentes grupos (6, 7 e 8) que se alternaram até o fim da observação.

Yan brincava sozinho no início porque era a criança mais nova da turma e não conhecia as regras criadas pelas crianças para brincar. Mesmo assim, ele não se cansava de pedir para brincar com os outros. Nos meados da observação, começou a ser aceito e até a ser chamado para brincar, inserindo-se nos grupos 9 e 10.

Paulo Henrique era uma das crianças mais velhas da turma e não gostava de brincar. Ficava na maior parte do tempo observando as outras crianças e auxiliando a professora com as tarefas do ritmo. Nos últimos meses da observação, ele foi deixando Luiz se aproximar para conversar, assim como outra criança da turma ao lado.

A dinâmica da composição dos grupos de pares observada reforça a ideia defendida por Corsaro (2011, p. 164) de que as crianças percebem que a “interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades correntes muitas vezes é difícil. Portanto, em vez de limitar seus contatos sociais a um ou dois colegas, as crianças frequentemente desenvolvem relações estáveis com vários deles, como uma forma de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e a interação satisfatória com as demais”.

Dessa forma, na visão do referido autor, os conceitos de amizade não surgem apenas como resultado do desenvolvimento cognitivo ou de reflexões individuais das crianças, sendo construídos coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais.

Segundo Corsaro, do ponto de vista da criança, “amizade significa produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica, e protegê-la contra invasões alheias. [...] Ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades” (CORSARO, 2011, p.165).

A partir da relativa estabilidade dos grupos de pares, tanto daqueles que já estavam formados desde o início da observação quanto os que foram se constituindo ao longo desse período, foi possível perceber que, para um grupo se compor ou se manter unido, eram

necessárias negociações entre as crianças durante as brincadeiras, as quais envolviam a utilização de estratégias e a criação de regras.

As principais estratégias observadas foram aquelas que chamei de inserção, de interdição, de estabelecimento da liderança e de resolução de conflitos. Cabe destacar que tais estratégias já foram identificadas por Corsaro (2011) e Borba (2005), embora apresentadas com outras nomenclaturas.

A estratégia de inserção se refere às tentativas de as crianças fazerem parte de um grupo. A mais comum era quando a criança se aproximava do grupo, ficava observando e perguntava: “posso brincar?”. Acontecia também de a criança já ir chegando e perguntando, sem demoras. Essa forma da estratégia de inserção pode ser ilustrada no evento a seguir.

#### Evento 2

*As crianças chegaram à escola e brincaram um pouco no pátio. Mara e Paulo correram juntos pelo corredor. Ao voltar para a sala, Mara disse para Paulo: - eu gostei de brincar com você lá fora. Com isso, dava a entender que gostaria de continuar brincando com ele. Nesse momento, Simone se aproxima de Mara e pergunta: - eu posso brincar com você? Mara responde que sim e ambas saem para a cozinha.*

Outra forma de as crianças se inserirem nas brincadeiras era por meio de convites. Algumas crianças eram sempre chamadas para entrar nos grupos. Apresento abaixo um evento que caracteriza a utilização dessa estratégia.

#### Evento 3

*Na brincadeira livre dentro da sala, três cabanas foram montadas por diferentes crianças. Mara fica sozinha em uma delas, mas quer brincar com outra criança. Ela observa Paulo e depois de alguns minutos diz: “Paulo vem brincar comigo!” Paulo estava envolvido em montar a sua própria cabana e não ouviu o chamado de Mara. Então, Mara tenta mais uma vez: “Paulo, vem brincar comigo, a minha cabana é a mais escura de todas.” Apesar do apelo de Mara para brincar, dizendo algo que todas as crianças tentam fazer, ou seja, deixar a cabana bem escura, Paulo não foi brincar com ela.*

Uma forma menos comum da estratégia de inserção era quando uma criança começava a criar uma brincadeira e falava para todos: “quem quer brincar comigo?!” Geralmente as

crianças que assumiam a liderança das brincadeiras é que utilizavam essa estratégia, pois as chances de receberem um “não” eram menores. Essa estratégia é exemplificada no Evento 1.

Algumas crianças insistiam para brincar com um grupo. Para isso, utilizavam uma estratégia de inserção que, na maioria das vezes, funcionava. Elas ficavam rodeando o grupo o tempo todo e, depois de pedirem para brincar algumas vezes e não serem aceitas, elas entravam, dizendo que iriam ser um animal da casa, mostrando que poderiam assumir um papel de submissão para se inserirem na brincadeira. Outra forma desse tipo de estratégia era quando a criança, uma vez excluída da brincadeira, ficava andando ao redor do grupo e em um determinado momento dizia: “agora vamos brincar de quê?”, como se já estivesse brincando com o grupo. Essa última estratégia é exemplificada no Evento 1.

A estratégia de interdição acontecia em duas situações, a primeira quando as crianças não deixavam outra entrar na brincadeira. Algumas frases eram comuns como: “Você não vai brincar porque é muito bagunceiro”, “Você não vai brincar porque não sabe”, “Você não vai brincar porque a cabana já está cheia”, “Fulano não está brincando”. A segunda acontecia quando todos já estavam na brincadeira e a criança que assumia a liderança intervinha dizendo o que não poderia ser feito. Eram comuns as frases: Oh Maiaaaaaaaaaa, não é assim!”, “Fulano, você está me irritando”, “Paaaaaaara, fulanoooooooo”; Às vezes, os empurrões também aconteciam para tirar alguma criança da situação.

As negociações também ficavam evidentes no estabelecimento da liderança em um grupo. Uma criança era líder não somente porque assumia um papel de poder na brincadeira de faz-de-conta, como ser chefe, mas sim pela sua atitude no dia-a-dia diante das outras crianças, pelo fato de ela fazer um grupo gostar de suas ideias e aceitar suas decisões e, assim, fazer a brincadeira “funcionar”.

Os conflitos que surgiam durante as brincadeiras eram resolvidos de diferentes maneiras pelas crianças. Geralmente elas tentavam se entender conversando e convencendo umas às outras do seu ponto de vista. Porém, quando havia resistência, elas utilizavam três estratégias: chamar a professora, bater ou abandonar a brincadeira.

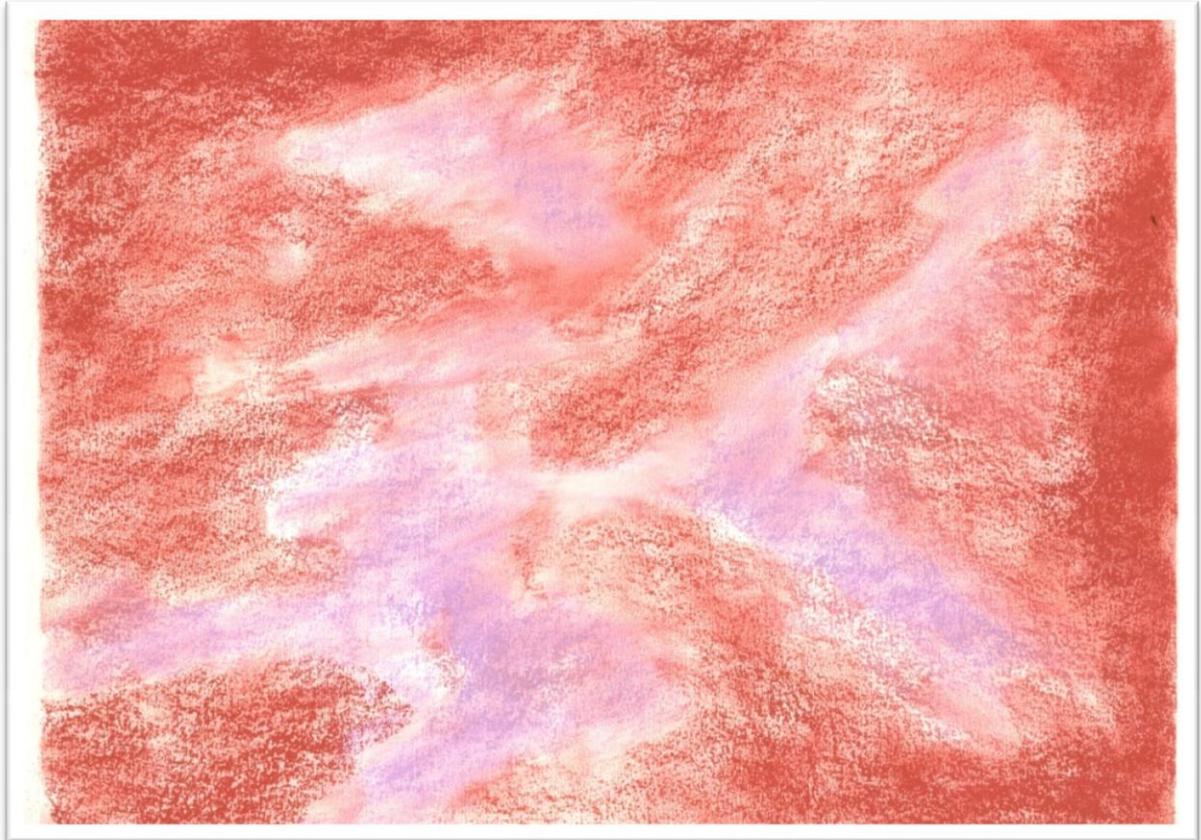
Uma criança chamava a professora quando percebia que não iria convencer as demais. Para elas, tratava-se de uma forma de demonstrar poder diante das outras, pois achavam que a professora iria ficar a seu favor. Todavia, como esta última ficava atenta aos acontecimentos enquanto realizava outras atividades dentro da sala, isso nem sempre acontecia. Esse fato está presente no Evento 1.

A briga em nenhum momento surgia gratuitamente entre as crianças. Geralmente acontecia quando uma criança insistia em participar de um grupo e não era aceita pelo líder.

Este não suportava muito tempo a insistência e batia na criança para que ela desistisse. Outra situação que envolvia a briga era quando uma criança, líder de um grupo, insistia para os participantes fazerem o que ela queria. Em ambos os casos, a briga não ajudava a resolver as situações, uma vez que ficava um clima desagradável em toda a turma, o que desencadeava a dissolução das brincadeiras.

Abandonar a brincadeira acontecia de duas formas distintas. A primeira situação, a mais recorrente, era quando uma criança estava brincando em um grupo e não tinha sua ideia acatada. Dessa forma, ela chamava um amigo para sair do grupo e brincar de outra coisa. A segunda situação aconteceu em um evento em que duas meninas estavam brincando de carrinho, colocando três cadeiras enfileiradas e surgiu um menino querendo brincar. Embora não tenha sido aceito na brincadeira, ele insistia muito. Assim, uma das meninas disse: “Vamos brincar de outra coisa então.” E saíram para outro lugar enquanto continuavam observando o menino. Quando ele viu que elas tinham ido embora, foi brincar de outra coisa também, com outros colegas. Até aqui, poderia dizer que elas adotaram a primeira forma de abandono, porém, minutos depois, a mesma menina disse: “Vamos voltar para o nosso carrinho, ele já saiu”, dando um sorriso. Nesse caso, elas fingiram que tinham abandonado a brincadeira para distrair o menino e, com isso, conseguiram brincar sozinhas.

*No processo de criação  
o conflito surge e se faz  
elemento de mudança  
de crescimento  
de vida.*



Poema e Obra de Ana Duiin

Além dessas estratégias, as negociações também envolviam a criação de regras. Algumas eram mais específicas, pois surgiam no interior de cada grupo para orientar determinada brincadeira. Dessa forma, ao mudar uma brincadeira, novas regras eram criadas entre os participantes.

Existiam também as regras gerais que funcionavam para toda a turma. Algumas dessas eram criadas pela professora e acatadas pelas crianças, como, por exemplo, ter cuidado com os brinquedos ou não bater nos colegas. É interessante observar essa última regra, pois, como apresentado anteriormente, em situações de tensão, as crianças adotavam a briga como forma de tentar resolver conflitos. Apesar disso, a preocupação de não ferir o outro existia entre as crianças. Outras regras eram criadas exclusivamente por elas durante as brincadeiras, mas não de uma forma racional. Algumas frases eram ditas sistematicamente como: “eu sou o dono da brincadeira”; “estou usando”, “não pode fazer bagunça na cabana” e aos poucos eram incorporadas por todos da turma.

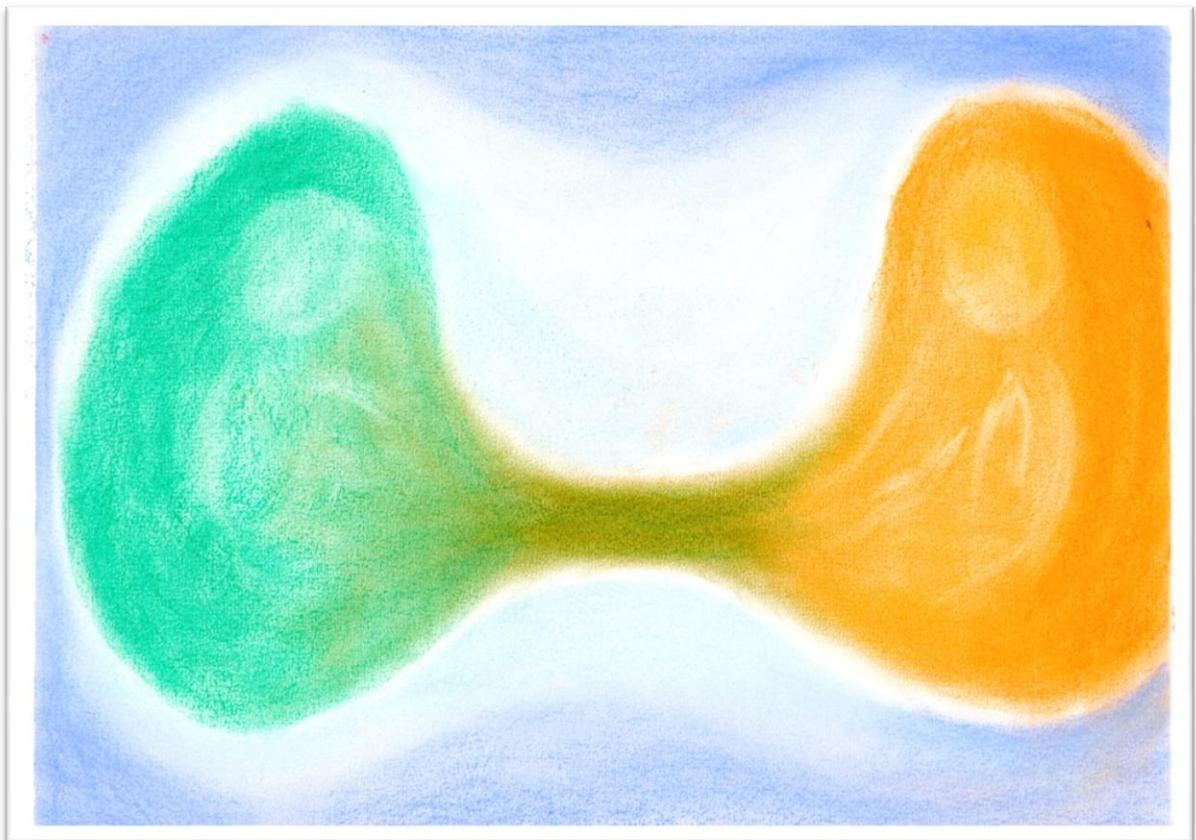
As negociações que surgiram na interação entre as crianças eram impulsionadas pelo limite para estar no grupo, o que indica que, para brincar com o outro, é necessário um

aprendizado que envolve saber utilizar estratégias, seguir regras e vivenciar situações de conflito constantes.

Na medida em que esse aprendizado acontecia, grupos eram formados e a duração das brincadeiras aumentava, já que as crianças adquiriam, nos termos de Sarmento (2004), a competência de interagir.

Com o passar do tempo, as negociações se consolidavam de formas relativamente padronizadas mas, ao mesmo tempo, dinâmicas, transformando-se em significados compartilhados pelas crianças na vida em grupo.

*Quando o desejo  
de fazer algo junto acontece  
o ser colaborativo amanece  
a alegria floresce  
o grupo de pares se fortalece  
a cultura enriquece...*



Poema e Obra de Ana Duin

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PONTO DE CHEGADA COMO PONTO DE PARTIDA**

A realização desta pesquisa, a possibilidade da convivência com o universo infantil trouxe contribuições em dois planos. No primeiro plano, contribuiu no sentido de transformações ocorridas em mim, enquanto pesquisadora, que me levaram a desenvolver mais sensibilidade no olhar para a criança. Ter o interesse, no sentido colocado na introdução deste trabalho, muito bem explicado por Lameirão ao dizer que esse termo indica o que é necessário para criarmos um verdadeiro encontro com o outro, não é suficiente para que ele ocorra. É preciso também estar disposto a abrir novas possibilidades de compreensão, utilizando o interesse inicial e transformá-lo em vontade, atitude de ir em direção a esse encontro com a criança.

Acredito que esse universo infantil é inesgotável, mas não impossível de ser entendido dentro dos limites humanos. E quando se avança nesse sentido, mais condições teremos de construir contextos, ambientes, condições para que as crianças possam ter liberdade de ser e viver.

Neste trabalho, o encontro se deu também com os adultos que estão engajados nessa tarefa. E é nela que me coloco como caminho a percorrer daqui para frente.

No segundo plano, a pesquisa contribuiu para abrir discussões no cenário da educação de crianças pequenas. A análise das situações vividas entre as crianças no contexto da Pedagogia Waldorf me permite afirmar que o ritmo, considerado um dos princípios fundamentais da educação infantil na perspectiva antroposófica, é um elemento que favorece a emergência da cultura de pares infantis.

Tal favorecimento está relacionado à quatro aspectos. O primeiro é a organização do espaço. Os lugares que as crianças podiam usufruir como a sala com um banheiro e uma cozinha dentro, um parque amplo com jardim, a floresta ao redor da escola, a sala de música, demonstram um cuidado com a necessidade que as crianças têm de se movimentarem. O segundo é a organização do tempo que mostrou o reconhecimento do brincar como forma de desenvolvimento infantil e de aprendizado social. Isso porque as crianças tinham muito tempo disponível para a brincadeira livre, o que possibilitou as trocas, as negociações, os conflitos, os laços de amizade. O terceiro é a escolha e variedade dos materiais disponibilizados para as crianças permitindo a criação de diversas brincadeiras entre elas. O quarto é a mediação da professora que teve um papel de parceira das crianças, tanto no que diz respeito ao

entendimento da dinâmica dos grupos durante o brincar, quanto com relação aos limites que colocava para manter a harmonia do espaço de interações.

Esses quatro aspectos evidenciam que o contexto investigado possui uma série de potencialidades, pelas condições que oferece, propiciando variadas possibilidades de interação entre as crianças, ou seja, a emergência da cultura de pares.

A partir das observações em campo, da convivência com as crianças e seus modos de ser e agir, foi possível estabelecer o diálogo, teoricamente apresentado como um desafio, entre Steiner, Vygotsky e Corsaro. Esse diálogo aconteceu quando percebi as necessidades das crianças sendo atendidas no interior de uma prática pedagógica antropológica. Permitindo a interação livre entre as crianças, criou-se um espaço de aprendizado do que seja conviver em grupo e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças na perspectiva vygotskyana, considerando que tal aprendizado se deu quando as crianças se colocaram em ação, no sentido abordado por Corsaro, criando brincadeiras, negociando ações, trocando experiências, vivenciando conflitos, compartilhando significados.

A observação desse diálogo acontecendo de forma viva, possibilitou-me visualizar como é complexa a construção da cultura de pares e que essa cultura que as crianças criam entre si não pode ser dissociada da mediação do adulto.

Vygotsky (2006) afirma que tanto a atividade da criança quanto as condições de vida delas determinam diretamente o seu desenvolvimento. Atividade aqui está relacionada à produção de cultura pelas crianças por meio do brincar e as condições de vida aos aspectos como a mediação do adulto na relação direta com a criança, na organização do tempo, na disponibilidade e variedade de objetos e na organização do espaço.

Nos estudos realizados durante a pesquisa percebi que o campo da sociologia da infância tem contribuído muito ao conceber as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades e trazer informações importantes sobre o processo de construção da cultura de pares infantil, o que possibilita avançar na compreensão da natureza da criança e de suas necessidades. Porém, acredito que a questão da participação desta na vida social precisa ser melhor esclarecida.

Como desdobramento do que foi compreendido nesta pesquisa e pensando em avançar um pouco mais na compreensão das culturas de pares infantis e no reconhecimento da importância da construção dessas culturas no desenvolvimento das crianças considero pertinente um estudo que estabeleça as relações entre suas atividades durante o brincar, considerando as complexas questões que envolvem as interações em grupo, e as concepções que os adultos, tanto pais quanto professores, constroem sobre o que seria a participação das

crianças na vida social. Podemos dizer que as crianças participam da sociedade quando estão brincando entre si, vivenciando a infância em seus mundos? O que os pais e professores entendem por participação das crianças na vida? É possível pensar em formas adequadas de inserir as crianças, ou seja, ouvir suas vozes nos processos de criação dos espaços destinados à elas?

Essas questões permitem refletir sobre a possibilidade de se pensar em condições necessárias para que a participação das crianças na vida realmente aconteça em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Renata Provetti W. Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2011. Natal, RN. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: dez 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, v.3, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2006. Caxambu, MG. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: dez 2011.

BOUVIER, Suzanne Mollo. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, v.26, n.91. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTRO, Maria José M. Gomes de. Pedagogia Waldorf: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte. 2010. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, v.26, n.91. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Elaine Marasca Garcia da. Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese. 2004. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

FILHO, Altino José M. A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2004, Caxambu, MG. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: dez 2011.

GÓES, Maria C. Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, n.71, 2000.

HEYDEBRAND, Caroline Von. **Natureza anímica da criança**. Tradução Rudolf Lanz. 5 ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

JUNIOR, Jonas Bach. Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf. 2007. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica. 6 ed. 1998.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Criança brincando!**: quem a educa?. São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

LEONTIEV, Alex N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: Territorialidades infantis. Currículo sem fronteiras, v.6, n.1, jan.-jun. 2006.

MATOS, Elvis de Azevedo. O artista, o educador, a arte e a educação - um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf: em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios 'as artimanhas'. 2002. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

MATWIJSZYN, Marise. A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana. 2003. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

MICARELLO, Hilda Aparecida L. da Silva. Saber acolher. **Presença Pedagógica**. v.13, n.78, nov.-dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **O professor alfabetizador e a formação do sujeito leitor: discursos na prática e práticas discursivas**. Juiz de Fora, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

MIZOGUCHI, Shigueyo M. **Coleção memória da pedagogia**: educação no século XXI: perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume Dumar; São Paulo: Ediouro, n.6, 2006.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; SANTOS, Núbia de Oliveira. Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2009. Caxambu, MG. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: dez 2011.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz A. A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2011. Natal, RN. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: dez 2011.

OLIVEIRA, Francine Marcondes C. A relação entre homem e natureza na Pedagogia Waldorf. 2006. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

PASSERINI, Sueli Pecci. O Fio de Ariadne: Múltiplas Formas Narrativas e Desenvolvimento Infantil segundo a abordagem antroposófica de Rudolf Steiner. 1996. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Concepções Teóricas da Pesquisa em Educação: superando dificuldades. In: LOMBARDI, Claudinei. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR; Santa Catarina: UnC, 2003. (Coleção educação contemporânea)

PILONI, Pedro Roberto. A contribuição da pedagogia Waldorf na formação de jovens para os desafios do século XXI: a experiência da Escola Livre Porto Cuiabá. 2008. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Cord.) **As Crianças: contextos e identidades**. Coleção infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Moimho, 1997.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

PRET, Pinto Maria José de. A Pedagogia Waldorf: um estudo de caso. 1987. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. A Pedagogia Waldorf: contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista imaginário, cultura e educação. 2000. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

SABBA, Cláudia Georgina. A busca pela aprendizagem além dos limites escolares. 2010. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Pares ou ímpares?: consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 2010. Caxambu, MG. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: dez 2011.

SALLES, Rubens. Formação Continuada com Base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do Projeto Dom da Palavra. 2010. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático. 2010 a. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

SANTOS, Ilka Schapper. **O fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa:** argumentação e formação de pesquisadores e educadores. São Paulo, 2010 b. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Silvani Rosa dos. O ensino de geografia da Pedagogia Waldorf. 2008. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Cord.) **As Crianças:** contextos e identidades. Coleção infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Moinho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **CRIANÇAS E MIÚDOS:** Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SCHEVEN, Karin Evelyn. **Minha Querida Boneca.** Uma orientação para pais, professores e educadores segundo a ciência espiritual. Edição do autor, 1991.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. 2010. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: dez 2011.

SPERB, Tânia Mara. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

STEARNS, Peter N. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção história mundial)

STEINER, Rudolf. **Andar, falar, pensar:** a atividade lúdica. 4ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.

\_\_\_\_\_. **A arte da educação I.** São Paulo: Antroposófica, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação da criança:** segundo a ciência espiritual. São Paulo: Antroposófica. 4 ed., 2007.

TROMMER, Maria Bárbara. DAS SPIEL ERSTE WELTERFAHRUNG UND SPRACHE DES KINDES. Ursula Anders, Elternbrief, abr. 1982.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## Anexo 1

### Carta de apresentação

Eu, Ana Letícia Duin Tavares, formada em Pedagogia, especialista em Alfabetização e Linguagem pela UFJF, estou cursando o mestrado em Educação na mesma instituição. Participo, também, do grupo de pesquisa “Práticas de Leitura na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental” coordenado pela professora Hilda Micarello (NUPEL-UFJF). Nos estudos que venho realizando nesse grupo tive a oportunidade de conhecer o trabalho de uma professora que adota alguns dos princípios da Pedagogia Waldorf em sua prática pedagógica, em uma escola pública.

Como sempre tive interesse em conhecer práticas pedagógicas que concebem a criança como um ser integral e que consideram seu ponto de vista e não somente do adulto pude perceber essa possibilidade no trabalho baseado na antroposofia.

Sendo assim, me matriculei, em novembro de 2010, no curso de fundamentação em Pedagogia Waldorf, realizado em Nova Friburgo, para aprofundar os estudos nessa perspectiva. Observando a pertinência da proposta de ensino de Rudolf Steiner senti a necessidade de conhecer mais de perto esse trabalho desenvolvido em uma escola Waldorf.

Assim, o meu projeto de pesquisa tem como objetivo compreender como a prática pedagógica, baseada na antroposofia, em especial o papel do brincar, possibilita o tempo-lugar de criação, troca e negociação de sentidos (cultura de pares) entre crianças da educação infantil.

Meu interesse é ter a possibilidade de realizar o trabalho de campo nesta Escola, que consiste em acompanhar um professor de educação infantil durante um período de 6 meses, uma ou duas vezes por semana, dependendo do horário que as crianças ficam na escola, participando das atividades e da vida da turma. Não pretendo entrevistar, fotografar ou filmar as crianças. A entrevista será necessária apenas com o professor para aprofundar as observações.

Esperando contar com a atenção da Escola Paineira em atender meu pedido.

Atenciosamente,

Ana Letícia

29 de novembro de 2011.

## Anexo 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A emergência da cultura de pares infantil na Pedagogia Waldorf”. Neste estudo pretendo compreender como a prática pedagógica baseada nos princípios da antroposofia contribui para a construção da cultura de pares entre crianças da educação infantil.

O motivo que me leva a estudar esse assunto é a importância de se pensar no fazer pedagógico que conceba a criança como ela é e desenvolva um trabalho que atenda às suas necessidades.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) precedente(s): observações realizadas pela pesquisadora na turma participante da pesquisa, com registro dessas observações através de notas de campo e entrevista com a professora.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é entendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização em caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após este tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontrará-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida à você.

Eu \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que

concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP-COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA/CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

JUIZ DE FORA(MG) – CEP: 36036-900

FONE: (32)2102-3788/E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ANA LETÍCIA DUIN TAVARES

ENDEREÇO: RUA AMÉRICO LOBO, 1580/103 –BAIRU

JUIZ DE FORA (MG) – CEP: 36050-000

FONE (32) 88990307/E-MAIL: analeticiaduin@hotmail.com