



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Curso de Pedagogia

AMANDA PRADO PIRES

**INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO CRIATIVA:**

Um Estudo de Caso em uma Escola de Educação Infantil de Pedagogia

Waldorf

Florianópolis

2013

AMANDA PRADO PIRES

## **INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO CRIATIVA:**

Um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil de pedagogia  
Waldorf

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências da Educação como exigência parcial para a graduação no curso de Pedagogia, realizado sob orientação da Professora Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira e coorientação da Professora M. Sandra Eckschmidt.

Florianópolis

Amanda Prado Pires

## **INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO CRIATIVA:**

Um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil de pedagogia  
Waldorf

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de Novembro de 2013.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sylvia  
Coordenadora do Curso de Pedagogia

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Mara Rotta de Oliveira  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Sandra Eckschmidt  
Coorientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilka Girardello

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pires, Amanda

Infância e imaginação criativa : Um Estudo de Caso em  
uma Escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf /  
Amanda Pires ; orientadora, Alessandra Mara Rotta de  
Oliveira ; co-orientadora, Sandra Eckschmidt. -  
Florianópolis, SC, 2013.

59 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação. Graduação em Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Infância. 3. Imaginação. 4. Criação. 5.  
Culturas infantis. I. Rotta de Oliveira, Alessandra Mara.  
II. Eckschmidt, Sandra. III. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.



*À criança fantasiosa que ainda me habita.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a disposição da minha coorientadora Sandra Eckschmidt, que me acompanhou ao longo da trajetória de me tornar pesquisadora, me dando suporte passo a passo, me ensinando e me fazendo crer em minha capacidade. À minha orientadora Alessandra Rotta e aos membros da banca, Ângela Coutinha e Gilka Girardello, que de alguma forma, acreditaram na contribuição que este trabalho pode trazer aos estudos no campo das culturas infantis.

À minha mãe Denise, meu pai José Antônio, meus irmãos Arthur e Aline, sem vocês eu nada seria. Assim como minhas avós corujas Salete e Bernadete e os novos e já amados membros Bernardo e Clari.

À família que escolhi: professoras do Jardim dos Limões, que me possibilitaram me tornar a educadora que sou hoje e, da mesma forma, me instigaram a realizar essa pesquisa.

À todos os amigos que por sorte são muitos, cada um com seus jeitos e incentivos. Em especial a Juliana Faust e Vivian Shimizu, colegas da pedagogia, colegas da vida.

Ao corpo docente da Casa Amarela que abriu suas portas e me recebeu tão bem.

Às crianças que são o verdadeiro motivo da realização dessa pesquisa e motivo da minha própria existência. Nelas encontrei meu caminho.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito investigar como se expressa o processo de imaginação criativa em crianças de 3 a 6 anos de uma escola de Educação Infantil de pedagogia Waldorf. Para tanto buscamos bases teóricas que entendessem o processo imaginativo criativo das crianças como produção cultural da infância, assim como considerassem a criação como processo inerente ao ser humano. Caracterizando-se como um estudo de caso, foram analisadas as observações descritivas coletadas ao longo de cinco dias vivenciados em uma escola de Educação Infantil de pedagogia Waldorf. A partir daí, observou-se a forma que os espaços, tempos e relações se constituem nesse contexto a fim de possibilitar a imaginação criativa das crianças e como essa se expressa.

**Palavras chaves:** Imaginação criativa; Infância; Pedagogia Waldorf.

## Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. PROBLEMATIZAÇÃO: Da lente maior, para o zoom- o difícil recorte.....	13
2.1 OBJETIVO PRINCIPAL:.....	15
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: .....	15
3. JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
3.1. SOBRE EDUCAÇÃO .....	17
3.2 SOBRE INFÂNCIA, CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO.....	18
4. ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS .....	23
5. CONTEXTUALIZAÇÃO .....	26
5.1 ANTROPOSOFIA: FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF.....	26
5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS WALDORF.....	28
5.3 A ESCOLA CASA AMARELA .....	30
6. A ENTRADA NO CAMPO.....	32
7. ANÁLISE .....	43
7.1 ESPAÇO .....	44
7.2 TEMPO.....	48
7.3 RELAÇÕES .....	52
8. EM VIAS DE CONCLUIR .....	56
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	58



**As Lições de R. Q.**

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):  
 A expressão reta não sonha.  
 Não use o traço acostumado(...)

Arte não tem pensa:  
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
 É preciso transver o mundo.

Isto seja:  
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.  
 É preciso desformar o mundo:  
 Tirar da natureza as naturalidades.  
 Fazer cavalo verde, por exemplo.  
 Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.  
 Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por  
 aí a desformar.  
 (BARROS, 1996, p.75)

**1. INTRODUÇÃO**

E “[..] eu saio por aí a desformar!” - é assim, como uma largada dada por Manuel de Barros que inicio este trabalho. Esse, porém, não se constitui como uma corrida, mas uma longa caminhada, situada em um “entrelugar”: ponte entre minha própria história individual e entre as questões que a partir daqui surgiram, como resultado da natureza do conhecimento, que nunca se encerra em si.

Assim, é preciso primeiramente falar de mim: eu que fui carregada (pois assim mesmo que me sinto) ao trabalho como educadora e só aos poucos fui descobrindo, ou mesmo compondo com cada pedra do caminho, flores e passarinhos, seu significado... Este invento ficou mais ou menos assim: Ser educador é um ato estético/ético na medida em que posso proporcionar elementos ao Outro para sua própria e única reelaboração e criação. Esse Outro que conserva o mundo, mas também o transforma e dessa forma se transforma a si mesmo.

Já dizia João Guimarães Rosa: “O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas -mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão” (2001, p.39).

Que ato é esse do ser humano poder transformar as coisas? Se a Educação é uma ferramenta neste processo de transformação, como ela pode auxiliar? Assim foram as primeiras perguntas, grandes questões, que foram encontrado seu caminho na medida em que me deparei com as discussões relativas ao processo criativo, sobretudo nas obra de Fayga Ostrower “Criatividade e processos de criação” (2008) e no livro “Imaginação e criação na infância” (2009) de Lev. S. Vygotsky. Neles achei respaldo ao meu próprio pensamento no

entendimento de que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, *criando*” (OSTROWER, 2008, p.10).

Era necessário, porém, encontrar um foco, nesse sentido, elegi a Educação Infantil como campo no qual gostaria de entender estes processos criativos, sobre duas vias: a primeira em relação ao que as crianças criam e a segunda quanto ao trabalho pedagógico realizado a fim de possibilitar esses processos na infância. O local: Uma escola de Educação Infantil de pedagogia Waldorf, que conforme será apresentado nesse trabalho, baseia-se na Antroposofia, ciência criada por Rudolf Steiner no fim do século XIX. Essa escolha se deu, sobretudo, devido ao fato de que há dois anos, venho trabalhando em uma escola de mesma pedagogia e, desde então, anseio poder estudar processos que ali observo, principalmente relativos a forma de expressão da criança no mundo, tendo como base os meus conhecimentos construídos ao longo da formação de Pedagogia.

Conforme me aprofundava nos estudos, novos elementos iam surgindo e foi em um desses momentos que me deparei com um novo e importante conceito, o de imaginação criativa, trabalhado por ambos os autores estudados. Para eles a imaginação criativa refere-se a um trabalho criativo da consciência, que assimila as coisas do mundo, reelabora influenciada por relações de afeto, experiências, etc, e, a partir disso externaliza, criando coisas novas. Assim o criar antes de tudo estaria interligado a um processo de imaginar, ou fantasiar, diferente do que muitas teorias pensam, ao colocar a imaginação em um patamar oposto ao da realidade.

Dessa busca resultou a seguinte pergunta: *Como se constitui o processo de imaginação criativa dentro de um cotidiano de Educação Infantil Waldorf?* Apresentada na **2. Problematização**. Procurar a resposta, me exigiu primeiramente realizar um estudo teórico intensivo acerca de meu objeto que será apresentado no tópico **3. Justificativa Teórica**, subdividido em **3.1 Sobre Educação** e **3.3. Sobre infância, imaginação e educação**. Para além, a fim de cumprir meus objetivos, me propus a realizar um estudo de caso em uma escola: a escolhida foi a Casa Amarela, onde tive a oportunidade de conviver durante uma semana no período matutino com crianças de 3 a 6 anos. A dinâmica desse processo, assim como a contextualização da escola, tanto no campo da Antroposofia, quanto da pedagogia Waldorf serão apresentados nos itens: **4.Aspectos teórico metodológicos; 5.Contextualização; 5.1 Antroposofia: fundamentos da Pedagogia Waldorf; 5.2 Educação Infantil nas Escolas Waldorf; 5.3 A Escola Casa Amarela**. Em seguida prossigo com o relatório feito ao longo do meu período de observação ao qual chamei de **6. Entrada**

**de campo.** Por fim, segue-se a análise que, para contemplar todos os pontos observados, foi dividido nos seguintes tópicos: **6. Análise; 6.1 Espaço; 6.2 Tempo; 6.3 Relações.** A conclusão fica por conta do item **8. Em vias de concluir.** Lança-se assim o convite para embarcar nesse estudo que se revelou desafiador, mas acima de tudo prazeroso na medida em que através dele fui convidada ao exercício de me tornar pesquisadora e de investigar esse movimento maravilhoso que é a imaginação criativa na infância.

## 2. PROBLEMATIZAÇÃO: DA LENTE MAIOR, PARA O ZOOM- O DIFÍCIL RECORTE.

Para Moraes (2009) o tema de pesquisa ou é perseguido, ou nos persegue, “algumas vezes aspectos correlatos intervêm, chamam a atenção do investigador, em alguns momentos parecem desviar a busca, mas não, o tema está sempre lá, ocupando seu coração e sua mente” (p. 316). Pensando assim, remeto a meu interesse, anterior a entrada no curso, relativo ao fazer criativo humano em suas múltiplas linguagens, forma de expressão que sempre me encantou por sua capacidade de dizer o inefável na medida em que mexe com a sensibilidade humana e nos transporta para lugares inimagináveis. Este encantamento, desprezioso, foi ganhando forma na medida em que meus estudos na Pedagogia revelavam a maneira que os seres humanos constituem-se e são constituídos, em diálogo com o papel da educação e me levaram a refletir e questionar sobre a relação da criação humana nesse processo.

Assim, inicialmente me instigou saber de que forma a criação humana se expressa na infância. Para tanto, entre muitos autores que se dedicam a esse tema, busquei os estudos do pensador Lev. S. Vygotsky (2009, 2007, 1998) devido à concepção teórica por ele adotada, além das discussões realizadas pela artista plástica e pensadora Fayga Ostrower (2008), acerca do processo de criação. Percebi a partir dessas referências que a ação de reelaborar, combinar, significar, entre tantas outras que levam ao ato criativo está diretamente relacionada com outro processo psicológico superior<sup>1</sup> o da imaginação.

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum resultado prático sério. *Na verdade a imaginação base de toda atividade criador; manifesta-se sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica.* Nesse sentido, necessariamente tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da *imaginação* e da *criação* humana que nela se baseia. (VYGOTSKY, 2009, p.14. *Grifo meu*)

Portanto, compreender como acontece a atividade criadora na infância não é possível sem antes pensar no tão complexo processo da imaginação, porém, como afirma Vygotsky, imaginação esta que não está despreendida da realidade, daí a utilização do conceito imaginação criativa, em lugar apenas de imaginação, sendo essa compreendida como: “os

---

1 Vygotsky dedica grande parte de sua obra aos estudos dos processos psicológicos superiores, na intenção de explicar os mecanismos mais complexos tipicamente humanos.(OLIVEIRA, 1997).

momentos de criação de novas imagens, que não existem na consciência nem na experiência passada, momentos que são próprios da imaginação” (2008, p.108). Complementando e ampliando esse conceito Ostrower traz a problemática da materialidade ao mostrar que a imaginação criadora se desenvolve tendo como base a especificidade do material com a qual se anseia criar, assim “O imaginar seria *um fazer específico sobre um fazer concreto*” (2008, p.32. *Grifo da autora*). Dessa forma o pedreiro lida com a materialidade da pedra, enquanto o pensamento é a matéria do filósofo, o som e as formas do tempo a matéria do músico, afirma a mesma autora.

Pensando na atividade imaginativa da criança, Vygotsky traz a seguinte reflexão:

Se, finalmente tomarmos a denominada imaginação construtiva (criativa) ou toda a atividade criativa da consciência, relacionada com a transformação real, digamos, com a atividade técnico-construtiva ou de edificação, veremos onde quer que seja, que para os verdadeiros inventores a imaginação é uma das principais funções, com a ajuda da qual se trabalha e que, em todos os casos de atividade, a fantasia está extraordinariamente dirigida, que, do princípio ao fim, está orientada para o objetivo determinado que o indivíduo persegue. O mesmo se aplica aos planos de comportamento da criança que se referem ao futuro, etc. (1998, p. 124)

Essa imaginação tão importante para o desenvolvimento do ser humano, afirma o mesmo autor, faz parte do mundo da criança, pois esta vive mais tempo em um mundo de fantasias e cria por sua vez de forma mais livre, motivos esses, que me levaram a eleger como campo de pesquisa a Educação Infantil.

O cotidiano escolar por sua vez, ao se revelar como espaço propício para o encontro das crianças, uma vez que a Escola historicamente e culturalmente foi estabelecida como local onde o ser humano vivência um processo de socialização específico (MIRANDA, 1985), constitui-se como campo no qual a manifestação da cultura infantil se expressa com traços singulares e, portanto, local adequado para realizar a pesquisa proposta.

Ainda nesse momento é importante salientar que optei por realizar esta pesquisa em uma Escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf que é fundamentada na Antroposofia<sup>2</sup>. Há dois anos que estou atuando no Jardim dos Limões<sup>3</sup>, Escola de Educação Infantil de mesma fundamentação, sendo que no ano de 2013 assumi o cargo de professora

---

2 “A **Antroposofia**, introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana”. Acessado em: <http://www.sab.org.br/antrop/>. Essa temática será melhor aprofundada em capítulo posterior.

3 <http://www.jardimdoslimoes.com.br/>

regente em uma turma de maternal, o que tem me gerado diversos questionamentos. Essa escolha, porém, se dá, sobretudo, em função da busca em encontrar, a partir das concepções de homem, de mundo, de criança e de infância que o curso de pedagogia foi em mim constituindo, explicações para uma vivência cotidiana na qual enxergo crianças expressivas, imaginativas, “arteiras”, “brincantes”, mas acima de tudo livres<sup>4</sup>.

Dessa forma esse trabalho objetiva saber:

## **2.1 OBJETIVO GERAL:**

- Investigar como se constitui o processo de imaginação criativa dentro de um cotidiano de Educação Infantil Waldorf.

## **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Realizar um estudo de caso em uma Escola de Educação infantil Waldorf;

- Investigar qual a materialidade utilizada pelas crianças desse contexto em seu processo criativo/imaginativo;

- Observar de que forma a Escola inserida na Pedagogia Waldorf constituiu seu espaço, tempo e relações de forma que possibilitem ou estimulem o desenvolvimento da imaginação criativa das crianças;

- Contribuir no campo de pesquisa sobre culturas infantis;

- Construir-me como pesquisadora.

---

4 Apesar de saber que o conceito liberdade é bastante discutido em diversos campos e linhas teóricas, aqui o utilizo apenas como referência a um sentimento que tenho.

### **3.JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Justificar a escolha dessa temática, só faz sentido na medida em que exponho, ainda que de maneira resumida, meu entendimento e concepção teórica acerca do processo educativo, entendimento construído ao longo da minha formação no curso de pedagogia e que me leva hoje a considerar essa pesquisa relevante não só em relação ao meu próprio desenvolvimento como estudante, pesquisadora e professora, mas também como contribuição teórica no campo dos estudos das culturas infantis, especificamente no campo da imaginação criativa. Ainda nesse sentido, se torna importante discutir, mesmo que brevemente, sobre as especificidades da infância como categoria histórica e social e de sua relação com o processo de criação e imaginação.

Antes disso, entretanto, gostaria de destacar a relevância deste trabalho no campo da pesquisa, na medida em que, após revisão bibliográfica, constatou-se que muitos dos trabalhos realizados no campo da infância, imaginação e criação utilizam como referencial teórico a fenomenologia através dos estudos do filósofo Gaston Bachelard. Incluem-se aí discussões acerca da relação entre imaginação e criação de projetos, ainda que não no campo da Educação; análises de diferentes produções plásticas das crianças na perspectiva do processo de sua elaboração sejam elas pintura, cerâmica, assemblagem etc. Por outro lado, observou-se que os estudos fundamentados no materialismo histórico também tendem a escolher uma linguagem criativa como objeto de pesquisa como, por exemplo, o desenho, a pintura, a brincadeira, Ou ainda, encontramos nessa linha, um trabalho estudando o papel do educador no incentivo da imaginação criadora e uma análise de políticas públicas para a infância na busca de referências que afirmem a relevância da imaginação nesse nível de educação.

Sendo assim, estudar a imaginação criativa na ótica do fazer infantil no cotidiano escolar, tendo como campo a educação infantil fundamentada na pedagogia Waldorf é algo ainda não explorado. Acredito, portanto, que essa pesquisa se justifica na medida em que buscará dar voz a criança no seu movimento criativo expresso por múltiplas linguagens, uma vez que, a ótica do criar por uma linguagem específica- pintura, música, modelagem, etc- é uma definição feita pelo adulto e não pela criança. A concepção adotada, do materialismo histórico, se justifica na medida em que esta linha teórica esteve muito presente ao longo de minha formação no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e, justo

por isso, é a concepção que me embasa como pedagoga, ainda que se considere relevante às contribuições da fenomenologia de Bachelard.

### 3.1. SOBRE EDUCAÇÃO

Hannah Arendt em sua obra “Entre o passado e o futuro” escrito em 1954 discute a crise na educação vivenciada pelos Estados Unidos naquele período, o que não compromete a atualidade do texto. Entende-se através de Arendt que a educação trata de uma tarefa muito complexa, pois lida com seres novos, crianças, que chegam a um mundo já constituído, portanto, precisam se formar para adentrar nesse mundo. Devido essa duplicidade, o nascimento dos seres humanos traz consigo “a responsabilidade, ao mesmo tempo pela vida em desenvolvimento da criança e a continuidade do mundo” (1997, p.235).

Pensando assim, que lugar é este que o sujeito educando ocupa no mundo? Para responder a esta pergunta buscamos Bernard Charlot (2000), ao nos mostrar que, estar no mundo é ter obrigatoriedade de aprender, aprender em busca de construir-se como sujeito singular e social, apropriando-se assim do mundo e ao mesmo tempo fazendo parte de sua construção.

Este processo para além do simples “depósito”<sup>5</sup> de conhecimento no educando, também está diretamente ligado à atividade criadora do ser humano, com sua capacidade de transformação conforme nos ajuda a entender Vygotsky, ao nos mostrar que a atividade humana não é caracterizada unicamente pela repetição do velho, pois se fosse assim, nós seríamos seres: “voltado(s) somente ao passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que esse reproduzisse aquele. É exatamente a *atividade criadora* que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (2009, p.14. *Grifo meu*).

Sendo assim, desde o nascimento da criança e ao longo de toda sua existência, o ser humano cria e criando se faz ser humano. A atividade criadora (VYGOTSKY, 2009; OSTROWER, 2008), portanto, é aqui compreendida como ação realizada através do trabalho no seu sentido ontológico, no qual se cria algo novo. Justo por isso, criar se caracteriza como “experiência vital [...] que amplia em nós a capacidade de viver” (OSTROWER, 2008, p.31).

---

<sup>5</sup> O termo depósito é aqui utilizado em referência a teoria de Educação Bancária, desenvolvida por Paulo Freire na década de 70 e posteriormente apropriada por muitos autores.



### 3.2 SOBRE INFÂNCIA, CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Sonia Kramer (2007), ao se referir aos estudos do historiador Phillipe Ariés lembra que a infância nem sempre existiu, ou mesmo foi entendida de forma igual, assim “[...] sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade” (2007, p. 13).

No momento histórico atual, baseados na mesma autora, compreendemos que a infância se caracteriza como período vivenciado pelas crianças (por volta do 0 aos 10 anos), que carrega consigo aspectos da história individual de cada criança e também da história humana, assim como questões culturais, sociais e ideológicas.

Essa concepção nos leva a pensar a criança na sua integralidade, isto é, como ser que interage e se forma em um mundo repleto de cultura, conhecimento, valores, mas que ao mesmo tempo se constitui como sujeito ativo e transformador, ou em outras palavras, a criança como um sujeito que produz cultura e é produzido por ela, sendo um traço marcante da infância “seu poder de imaginação, fantasia, criação (...)” (KRAMER, 2007, p.15).

Se for esse nosso entendimento, então notamos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da infância. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação [...] (VYGOTSKY, 2009, p.16)

Nesse sentido, um conceito importante a ser apresentado é o de *Culturas Infantis*, desenvolvido pelos estudos da Sociologia da Infância. Segundo o estudioso dessa área, Manuel Sarmiento (2003, p.53): “Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos atos de ação e significação dos adultos”. Portanto, a infância se caracteriza como momento repleto de ações das crianças que criam e recriam e assim fazem sua história.

Mas se a criança cria, como se dá esse processo? Segundo Vygotsky (2009) a criação na realidade é apenas o resultado concreto de um longo processo complexo, o qual ele denomina imaginação criativa, processo esse que, como o próprio nome diz não separa o agir do sentir e pensar próprios do ato da fantasia<sup>6</sup>. A esse assunto específico o autor dedica um

---

6 Para Vygotsky imaginação criativa e fantasia são conceitos similares. Adotarei nesse trabalho essa posição

capítulo inteiro de seu livro “Imaginação e criação na infância” e nos mostra que fantasia e realidade não podem ser apartadas devido a diversos elementos os quais, baseados na discussão ali desenvolvida, irei apresentar a partir de minha própria interpretação e exemplificação.

Em primeiro lugar a imaginação forma-se a partir de elementos primários que já vivenciamos na nossa realidade. Assim, mesmo os seres mais fantásticos criados na literatura, por exemplo, são compostos a partir de coisas que existem no real. Por outro lado, nossa imaginação muitas vezes tem como resultado concreto de criação uma imagem mental, essa por sua vez, como a criação da literatura tem sua origem a partir da vivência do real. Assim, tudo aquilo a que a criança é exposta serve de elementos para sua própria elaboração e criação imaginativa.

Da mesma forma, nos mostra Vygotsky, a imaginação pode agir a partir da imaginação de terceiros, qual seja, a partir de relatos, histórias, conversas, ou até mesmo ao longo do processo educativo, somos submetidos à experiência do outro e ampliamos nosso arsenal de conhecimentos e imagens com as quais podemos elaborar nossa imaginação. “Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. A pessoa não se restringe a círculos e limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles” (2009, p.25) e dessa forma, a criança, quando lhe são oferecidos diferentes elementos, é capaz de alçar voo na sua imaginação.

Para além, é preciso entender a relação entre o sentir e o imaginar. Assim como nossas emoções são expressas de diferentes formas, sorrimos, choramos, abraçamos, brigamos etc., nosso pensar imaginativo reflete nosso estado de ânimo. Isso costuma acontecer, segundo Vygotsky (2009) amparado em outros pensadores da época, tendo como base a *lei do signo emocional comum* que refere-se ao seguinte fenômeno: aquelas imagens que nos causam um sentimento semelhante, por mais que sejam as mais variadas, tendem a se unir e assim gerar uma nova imagem, ou seja, “a alegria, a tristeza, o amor, o ódio, o espanto, o tédio podem se transformar em centros de gravidade que agrupam impressões ou acontecimentos sem relações racionais entre si, mas marcados com o mesmo signo ou traço emocional” (p.26) o que possibilita que crianças e adultos sejam capazes de criar as mais variadas imagens em seus devaneios.

A relação de emoção e imaginação ainda possui outros aspectos, pois da mesma forma que a primeira influencia a segunda, o fato inverso pode ocorrer, a ver quando, por exemplo,

imaginamos que algo está prestes a acontecer e isso nos causa imensa felicidade- a esse fenômeno o autor chama de *lei da realidade dos sentimentos*. Esse fenômeno mostra, por exemplo, como as crianças a partir das imagens que criam quando escutam contos de fadas, podem ter vivências de sentimentos reais, daí a riqueza da experiência com diversificadas formas de manifestações e produções artísticas.

Por fim, o autor diz que a imaginação é capaz de criar algo totalmente novo, mas que quando externalizado no mundo vira algo que também faz parte de nossa realidade concreta e que, pode servir de elemento para outras imaginações e criações. Concluí-o que os processos da imaginação criativa realizam um ciclo no qual “Os elementos de que são constituídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação” (p.16), o ciclo termina quando essas novas imagens “finalmente ao se encarnarem, retornam a realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica” (p.30).

Ainda se referindo aos processos que tornam inerente a existência de fantasia e realidade, cabe expor algumas reflexões que a autora Fayga Ostrower nos possibilita fazer. Apesar da autora não dedicar seu estudo especificamente aos processos de criação na infância, suas discussões trazem diversas complementações a esse assunto, ao começar por sua definição do conceito de imaginação criativa como um: “pensar específico sobre um fazer concreto” (2008, p.32). Isso significa que para além de um devaneio, a imaginação se constitui tendo como base o que se anseia criar, o que faz com que, por exemplo, a imaginação se configure diferente para o escultor que lida com a matéria da madeira, para um físico que utiliza-se de conceitos, para um músico que cria com os sons, ritmos, etc, a isso Ostrower chamou de *materialidade*:

A materialidade não é, portanto, um fator meramente físico, mesmo quando sua matéria o é. Permanecendo o modo de ser essencial de um fenômeno e, conseqüentemente, como isso, delineando o campo de ação humana, para o homem as materialidades se colocam num plano simbólico visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação. (2008 p.33)

Ainda que entendamos, através dessa leitura, que a materialidade traz algumas ordenações no imaginar, pois cada matéria carrega consigo diferentes potencialidades, o fazer imaginativo revela também uma ordem interior de elaboração do sentir e pensar individual, justo por isso, é capaz de realizar também essa função de linguagem. Daí a importância de se investigar o processo da imaginação criativa e a materialidade com a qual a criança se expressa no mundo, entendendo que esta se caracteriza como uma linguagem com a qual a

criança pode nos dizer uma série de coisas sobre si.

Porém, Ostrowel nos ajuda a lembrar, toda imaginação criativa carrega consigo o momento histórico, a organização social e cultural na qual é elaborada. Assim, nem sempre as materialidades foram usadas da mesma forma e as experiências disponíveis para a elaboração de nossa imaginação foram as mesmas, são esses fatores que geram o que autora chama de *confins do possível* que “constituem a cada momento o ponto de referência para a criação” (p.44), mas que também podem ser ampliados a cada nova criação.

Nessa caminhada entre imaginação e criação, muitos processos psicológicos estão envolvidos. Para Vygotsky o primeiro processo sobre o qual precisamos nos debruçar se queremos entender o funcionamento da imaginação criativa é a associação/dissociação definidos da seguinte maneira: “O que a criança vê e ouve [...] são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construído sua fantasia (**Associação**). Segue-se então um processo complexo de reelaboração desse material (**Dissociação**)” (p.36). Esse funcionamento que a criança desenvolve desde pequena em suas ações fantasiosas é o mesmo que será utilizado mais tarde para os processos de elaboração de conceito (VYGOTSKY, 2009).

Vale ainda destacar que esse processo de reelaboração das imagens captadas, além de ser seletivo, isso é, utiliza-se apenas de alguns desses elementos associados, também carrega traços internos do sujeito que a elabora. E é nesse fator que reside a singularidade e beleza da imaginação e criação humana que nos afirma como seres humanos de uma espécie, mas ao mesmo tempo como seres únicos, cada qual com seus jeitos, pensares e sentires.

Por outro lado, a imaginação criativa não se expressa de forma linear, ao que serve como exemplo a própria elaboração desse trabalho- a necessidade de sua elaboração nem sempre repercute diretamente em sua execução. Para Vygotsky (2009) além da necessidade é preciso o que ele chama de ressurreição espontânea de imagens, que acontece de forma aleatória. Ostrowell (2008) explica esse fenômeno de forma mais elaborada, denominando-o de *Insight*. Para ela o Insight está diretamente relacionado com outra função psicológica humana, a intuição, que se refere a nossa capacidade em ordenar aquilo que captamos do mundo, correlacionando diversos acontecimentos, julgando, compreendendo, etc, e dando significado para tudo isso de forma espontânea (nessa última ação é quando a intuição é externalizada), ao que confere a intuição um caráter de ação do subconsciente ou de um nível intermediário entre consciência e inconsciência. Para Ostrower (2008) o Insight nada mais é do que uma visão intuitiva na qual “sabemos de repente, temos inteira certeza [...]” (p.67) e assim “estruturam-se todas as possibilidades que um indivíduo tenha de pensar e sentir,

integrando-se noções atuais com anteriores e projetando-se em conhecimentos novos”, ou complementar, em fazeres novos.

Em relação a essa temática arriscaria dizer que, talvez o fato da criança estar ainda num nível inicial de desenvolvimento de consciência, suas ações são mais resultado de uma intuição do que propriamente uma racionalidade consciente, daí uma das possibilidades do porquê da expressão da criança no mundo ser tão imaginativa.

#### 4. ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

A pesquisa no campo da Educação caracteriza-se como pesquisa no campo das ciências humanas e distingue-se radicalmente das ciências ditas naturais, uma vez que: “O objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p.395). É nesse mesmo aspecto que Minayo (1994), questiona como é possível fazer ciências em um campo em que, ao mesmo tempo somos seres humanos, como aqueles que pesquisamos, e agentes. Em busca dessa resposta penso, assim como a autora, que a pesquisa qualitativa é uma forma de fazer pesquisa que corresponde a um fazer científico diferenciado, pois permite trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21; 22).

Convergindo com esses apontamentos, compreendo que a pesquisa deve construir-se a partir de uma perspectiva dialógica, que entende que:

[...] o pesquisador não pode se limitar a um ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda situação, que passa de uma interação *sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se para uma perspectiva *dialógica* (FREITAS, 2002, p.24).

A partir disso, e considerando importante a escolha de procedimentos metodológicos coerentes com a perspectiva adotada, compreendo que não é possível realizar uma observação negligenciando minhas interferências no meio observado uma vez que, mesmo que me afaste e me posicione na postura única de observador os sujeitos observados agem de maneira distinta a momentos em que não me faço presente, isto é, não sou neutra naquele ambiente. Dessa forma, percebo que a observação participativa é uma escolha metodológica capaz de mostrar diferentes situações ou fenômenos que não seriam obtidos se estivesse externa a situação, uma vez que observados o contexto da pesquisa, as crianças, o objeto investigado “diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 1994, p. 60).

Outra problemática a ser considerada é o fato que esta observação se dará no espaço de uma escola o que exige, em meio a tantos desafios, “aguçar o ouvido e refinar o olhar para

o reconhecimento das mensagens e indícios expressivos das crianças” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p.105). Para além:

[...] a imprescindibilidade de conhecer as crianças a partir da escuta da(s) sua(s) voz(es) constitui-se, no plano epistemológico, numa questão decisiva (cf. Lloyd-Smith & Tarr, 2002: 61), porque se admite que as próprias experiências das crianças do que é ser criança e do que é a sua relação com os adultos são contributos inestimáveis para entender a infância [...] (FERREIRA, 2010, p.5)

Baseada na mesma autora, Manuela Ferreira (2010), pesquisadora da área da Sociologia da Infância, compreendo que a pesquisa com crianças exige a ética em saber que essas são seres capazes de agir no mundo, de se expressarem, de se posicionarem, justamente por isso, *atores sociais*<sup>7</sup>. Isso me faz considerar a importância da participação das crianças na pesquisa, entretanto, conforme mostra Ferreira, participação essa que ocorre com os próprios modos/maneiras de ser criança, “Ou seja, as crianças têm 'voz' porque têm 'coisas' – ideias, opiniões, críticas, experiências .... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não” (2010, p.8) Assim a participação que busco nessa pesquisa mais do que saber se as crianças concordam ou não com os meus objetivos, ou saber o que elas pensam sobre o objeto imaginação, aqui em questão, trata-se de ter como centralidade os modos de agir e ser criança no contexto investigado.

Apesar de considerar a etnografia<sup>8</sup> o modo de fazer pesquisa mais adequado para essa concepção teórico metodológica, em função da configuração de tempo e espaço dessa pesquisa, optei por realizar um estudo de caso, compreendendo que:

O estudo de caso é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem as suas vidas, os fenômenos e as relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador. Que a pesquisa incide sobre uma unidade social significativa significa concentrar a pesquisa em um objeto circunscrito [...] (MEKSENAS, 2002, p.118-119).

Para tanto, terei como aliada nesse processo as ferramentas de observação que podem ampliar nossa capacidade de registrar. Compreendo que a documentação pedagógica, ou registro, constitui-se como a ética do encontro entre pesquisador e crianças e, por isso, sua função é de aproximar os sujeitos dessa relação na medida em que me proporciona como

7 *Atores sociais* é um conceito utilizado para compreender a participação das crianças em pesquisas, bastante trabalhado nas discussões do campo da Sociologia da Infância.

8 “por caracterizar-se como uma descrição densa, a etnografia é um estilo de pesquisa que supõe a presença prolongada do investigador no contexto social em estudo e o contato direto com as pessoas e as situações.” (DELGADO & MULLER, 2005, p 10)

pesquisadora, refletir e questionar sobre quem é esse Outro/criança e como ele se expressa dentro do contexto em questão. Para isso, o uso do registro escrito é essencial para que eu possa refletir com maior propriedade sobre as vivências da entrada no campo e, a partir disso, realizar minhas análises.



## 5. CONTEXTUALIZAÇÃO

### 5.1 ANTROPOSOFIA: FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

A Antroposofia, desenvolvida por Rudolf Steiner (1861-1925) no início do Século XX busca compreender o homem em sua totalidade: corpo, alma e espírito, justo por isso, se denomina como ciência espiritual. Segundo Lievegoed (1992) essa concepção entende que além de nossa constituição biológica que nos caracteriza como seres humanos, existe uma potencialidade biográfica, que se refere à trajetória de cada indivíduo, como ser singular. A essa última potencialidade a Antroposofia relaciona a ação do espírito, também chamado de “Eu”. O “Eu” se mostra através do pensar imaginativo e criativo do homem que o torna um ser livre. A alma por sua vez refere-se a nossa psique que constitui-se como local onde o Eu (espírito) e nosso corpo (possibilidades motoras e sensoriais) se encontram e se manifestam.

A concepção humana em que se baseia esta ciência estendeu-se por várias áreas do conhecimento como a medicina, a agricultura, economia, artes etc, enfim, chegando a educação por volta de 1919, onde recebeu o nome de Pedagogia Waldorf . Segundo Steiner:

A pedagogia Waldorf não é exatamente algo que se possa aprender, sobre o qual se possa discutir: é pura prática e pode-se realmente apenas relatar, através de exemplos, como a prática é utilizada em cada caso ou necessidade. A própria prática surge a partir da experiência imediata, pois é imprescindível haver o conhecimento humano adequado quando se parte dessa convicção. (1990, p.10)

Essa pedagogia discutida ao longo de muitas obras de Steiner e outros seguidores, ancora-se em alguns princípios metodológicos que discutem desde questões relacionadas a organização curricular, a organização de tempos, espaços, trabalho pedagógico etc. Porém, como o próprio autor esclarece, está pedagogia esta para além de uma metodologia de ensino, pois não pode se realizar apenas pelas reprodução dessas organizações anteriormente citadas, mas se faz no constante processo de aperfeiçoamento do professor, pela auto-educação e reelaboração de seu trabalho.

Como fundamento dessa ciência que serve de base para o trabalho com a Educação Infantil, estão os estudos sobre os três primeiros anos da criança. Para essa fundamentação teórica os três primeiros anos caracterizam-se como a base estrutural de toda a vida do ser

humano (Steiner, 1990). Assim no primeiro ano a criança vivencia um complexo processo que passa desde o rolar, erguer a cabeça, coloca-se de bruços, engatinhar até finalmente se por de pé. Assim toda a vontade da criança está direcionada para a conquista do andar. No segundo ano essas mesmas forças se direcionam para uma nova conquista: o falar. As primeiras palavras surgem e o corpo todo se comunica com seus gestos, ritmos, tentativas de formulação de frases. Por fim, por volta dos três anos de vida a criança domina de forma mais complexa o seu falar e se torna o centro de suas próprias ações, ao que corresponde ao momento em que a criança se auto denomina de Eu e não se refere mais a si mesma pelo seu nome, momento análogo ao que Vygotsky (1998) denomina de fim da fala egocêntrica. Segundo Steiner (1990), Ignácio (1995) e Lievegoed (1992) esse movimento que se inicia por volta dos três anos é a base estrutural de um primeiro pensar elaborado.

Segundo o Livro “The Incarnating child” de Joan Salter (1987) é exatamente nesse momento, entre os 3 e 7 anos, que o pensamento começa a se desenvolver de forma mais imaginativa, pois as crianças acham sua expressão na criação fantasiosa, ou talvez porque passem a expressar melhor esse processo uma vez que sua linguagem está em pleno desenvolvimento.

Mas o que é a imaginação para a pedagogia Waldorf?

A criança ao interiorizar algo do mundo já pode estabelecer troca com ele: ela passa a imaginar: a aprender o ambiente não apenas a partir de sua movimentação ou percepção. Ela interage com o mundo por meio da imaginação que como a palavra diz, é imagem em ação, em movimento! (LAMEIRÃO, 2007, p.17)

A mesma autora mostra que a imaginação se desenvolve a partir das diferentes percepções a que a criança teve acesso e, da mesma forma, da possibilidade que teve em desenvolver seu movimento. Esta por sua vez, mais do que imagens mentais criadas tem ligação direta com o agir no mundo, daí a definição “imagem em ação” (p.17).

A esse respeito Lievegoed (1992) referindo-se a psicologia de Schiller, mostra como esse desenvolve uma interessante teoria. Schiller (1759-1805) foi um poeta, historiador e filósofo alemão do qual Steiner, tendo lido suas obras, se baseou em algumas ideias, para ele como seres humanos carregamos o “impulso da forma” que se refere as forças plasmadoras individuais, e o “impulso da matéria”, relativo aos impulsos mais instintivos. Como centro equilibrador dessas polaridades estaria o “impulso lúdico” que “coloca o homem no mundo como ser livremente criador” (p.102).

## 5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS WALDORF

Através do entendimento de homem e mundo da Antroposofia e considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento expostos acima é que se faz a prática pedagógica das escolas Waldorfs.

Assim, um dos elementos pensados é a organização do espaço. Quem vê uma Escola Waldorf de longe logo pode reconhecê-la, seja por sua arquitetura que prioriza formas orgânicas, seja pela presença sempre marcante de elementos da natureza (jardins arborizados, hortas, madeira como material predominante em sua construção etc). Da mesma forma as salas e os brinquedos são organizados com materiais prioritariamente naturais, lãs, madeira, sementes, tecidos. Para além, existe um trabalho de cultivo pelo encantamento pelas coisas do mundo, esse pressuposto se baseia no entendimento que ao longo dos sete primeiros anos da criança é preciso mostrar-lhes que o mundo é bom.

Quanto às salas, uma prática bastante comum a essas escolas é a presença de grupos formados por crianças de diferentes idades, assim é possível encontrar Escolas com turmas de primeiro setênio, isso é, que são compostas desde bebês até crianças de seis anos, até outras que preferem dividir seus grupos em berçário (a partir de 6 meses); maternal (normalmente entre 1,6 meses até 3 anos); jardim (3 anos até 6 anos).

Em relação a organização do tempo, esse é pensado em diversos ritmos. Assim, dentro de uma Escola Waldorf existe o ritmo diário, que diferente de uma rotina que baseia-se no pensar adulto e não nas necessidades reais crianças<sup>9</sup>, tem como pressuposto garantir que as crianças se sintam seguras. Assim, como em uma respiração, são intercalados momentos de expansão- como brincadeiras livres fora e dentro da sala, com momentos de concentração – contação de história, atividades mais direcionadas como pintura, desenho a depender da idade das crianças. O ritmo semanal que se refere exatamente a essas atividades específicas como pintura de aquarela, culinária, pintura com giz, jardinagem (a depender da época do ano e escolhas de cada escola). O ritmo anual baseado em épocas do ano, como o verão, o outono, o inverno, a primavera, etc, que trazem a cada nova chegada elementos que são introduzidos á prática pedagógica.

---

9 Para o aprofundamente desse assunto é possível ver: <https://www.youtube.com/watch?v=DnL-AARXSj0>



Figura 1 : Elementos introduzidos na época de Primavera

Todo esse trabalho, vale destacar, costuma ser permeado pelo cantar. A música entendida como linguagem com a qual a criança tem mais identidade na sua primeira infância, assim muitas vezes o professor utiliza-se desse recurso para conduzir as crianças, ao invés do uso da fala sem melodia e ritmo. Assim, existem músicas que direcionam para o lanche, para o lavar as mãos, para retornar à sala, ou as vezes é possível ouvir a professora entoando uma melodia para chamar o nome de determinada criança, ao invés de simplesmente gritar pelo nome. Ainda, existem aquelas canções que buscam trazer elementos da época do ano em questão, com essas se costuma elaborar uma ciranda, isso é, uma roda feita com as crianças em que se canta, se fazem gestos correspondentes a música e se busca transmitir os elementos da época, por exemplo, na primavera a imagem das flores que estão brotando, dos passarinhos que voltam a cantar, dos cheiros que permeiam o ar etc. Com suas particularidades cada escola também é influenciada pela cultura local em que está inserida, assim cada qual tem suas próprias cantigas folclóricas, brincadeiras e modos de conduzir o trabalho.

Por fim, é preciso falar sobre a questão central que é dada ao brincar. Entendida como atividade primordial da criança, tem importância para ela, com a mesma intensidade que o trabalho tem para o adulto (Ignácio, 1995). Ali são desenvolvidos uma série de aprendizados onde a criança vai conhecendo o mundo, as regras sociais e assim se transformando. Para a pedagogia Waldorf um conceito bastante importante é o de *brincar livre*, ele se refere a um momento em que a criança, mergulhada em um estado de consciência próprio, no qual está concentrada no que faz, cria um brincar sem interferência do adulto. São alguns pontos característicos desse brincar: liberdade de metas a serem alcançadas; sentimento de “o tempo está parado”; devoção ao que está sendo feito; atenção e identificação; fluidez, movimento e

transformação. Assim, enquanto as crianças realizam esse brincar, que ocupa a maior parte do período pedagógico, o professor atento, acompanha fazendo poucas interferências, a fim de identificar subsídios que lhe orientem para os planejamentos pedagógicos, para observações do desenvolvimento da criança no grupo e individualmente etc.

### **5.3 A ESCOLA CASA AMARELA<sup>10</sup>**

A Escola de Educação Infantil fundamentada na Pedagogia Waldorf Casa Amarela localiza-se no bairro Rio Tavares na região sul de Florianópolis. Existente desde 2 000 surgiu através da parceria entre duas irmãs e um grupo de professoras, sendo que um desses membros é a coorientadora deste trabalho, Sandra Eckschmidt, pela qual foi possível realizar meu vínculo com a instituição.

Atualmente a Escola funciona da seguinte forma: uma turma de maternal composta por 11 crianças de 1 ano e 8 meses até aproximadamente 3 anos; uma turma de jardim (que chamarei de Jardim 1) com 18 crianças, sendo que o mais novo possui 2 anos e 6 meses e a mais velha 6 anos ; uma segunda turma de jardim (que chamarei de Jardim 2) com 19 crianças de 3 a 6 anos. A equipe pedagógica conta com 3 professoras de turma; 2 professoras auxiliares e uma coordenadora pedagógica.

Inicialmente existia a possibilidade de realizar essa pesquisa na própria instituição em que trabalho, afinal essa também é uma Escola de Educação Infantil de pedagogia Waldorf, porém recentemente tive uma experiência na qual filmei alguns momentos de brincadeira da minha turma e com isso pude perceber que muitas coisas que acontecem naquele cotidiano escapam aos meus olhos. Apesar de saber que ainda estou me constituindo como professora e que em meio a essa tarefa existem muitos desafios, principalmente o de sensibilizar o olhar para tantos movimentos, achei que a melhor forma de exercitar isso, seria realizando esta pesquisa em outra Escola. Outro ponto importante para a tomada dessa decisão, foi o fato que ao longo das minhas pesquisas encontrei tanto na teoria de Vygotsky (2009, 2007,1998), quanto na Antroposofia, a identificação de que a imaginação infantil é algo que se desenvolve na criança por volta dos três anos. Penso, porém, que na realidade o fato das crianças maiores de três anos já terem sua linguagem bem desenvolvida é o fator que ajuda a acompanhar de maneira mais simples as expressões da imaginação criativa das crianças e, por isso, a dificuldade em fazer a observação na minha turma, constituída, sobretudo por crianças de dois

---

<sup>10</sup> [www.escolacasaamarela.com](http://www.escolacasaamarela.com)

anos. Assim, considerei o fato de que, além da função deste trabalho como primeira pesquisa realizada na minha formação e de sua contribuição no campo de pesquisas sobre culturas infantis, existia um outro aspecto envolvido, o da minha constituição mais ampla como pedagoga que precisava exercitar o olhar de observadora e conhecer outras práticas dentro da pedagogia Waldorf, até mesmo para entendê-la e nesse caso específico analisar o proposto na pesquisa.

Dessa forma, após conversa na Escola em que trabalho foi-me concedido uma semana, do dia 8 a 12 de Outubro, na qual pude ficar imersa na Casa Amarela. A pesquisa realizou-se nas duas turmas de Jardim, sendo alternados os dias em cada sala (assim três dias no Jardim 1 e dois dias no Jardim 2), durante cinco manhãs, das 7h30min às 12h. A observação se deu por meio de uma participação na qual me sentava em algum canto da sala de forma a não interferir diretamente no ambiente nos momentos das brincadeiras e, de forma mais participativa, no lanche e no momento de história em que me juntava ao grupo. Nesse primeiro momento buscava realizar alguma atividade manual de forma que as crianças percebessem que estava entretida em meu próprio trabalho, mesmo que considerasse minha interferência no ambiente. Em ambas as turmas fui apresentada as crianças como uma nova visitante, sendo que no Jardim 2 a professora chegou a comentar que eu estava lá para observar algumas das brincadeiras que eles inventavam.

Nenhum tipo de registro escrito foi feito no momento da observação esses se davam apenas quando saía da escola, assim durante essa semana passava as manhãs com as crianças e a tarde escrevendo, tendo como fonte principal a minha própria memória. Além disso, busquei fotografar os espaços da Casa Amarela, a fim de melhor ilustrar o que ia relatando.

## 6. A ENTRADA NO CAMPO<sup>11</sup>

**Primeiro dia:** Alçando voo.

A observação de campo iniciou-se na segunda-feira dia 7 de Outubro de 2013. Esse foi um dia muito especial! Inicialmente o desafio de se adaptar a um espaço novo, saber em que posição sentar, ou como receber os olhares curiosos que até mim chegavam. Mas depois o prazer de acompanhar a ciranda das crianças que se movimentavam como em uma dança e ali recriavam e criavam novos modos de ser.

E tudo começou com a seguinte frase: “As pessoas tem asa ou capa. Não é professora”? Afirmou Lucas (4 anos) que usando uma linda capa dourada, pulava de cima de uma mesa de madeira. Enquanto isso na varanda ao lado, Maíra (5 anos) e Ana (5 anos) elaboravam uma brincadeira de casinha. Com a chegada de Camila (3 anos) essa adentrou na brincadeira, assumindo o papel de “gatinho bebê”, o qual representava engatinhando pelo chão e miando, enquanto as outras cuidavam dela. Em quanto isso, muitas crianças chegavam e se juntavam a mesa onde podiam desenhar. “O que você desenhou?” perguntou a professora a uma das crianças “uma escada! E você sobe sobe e ela leva até o céu!”

Em cada canto um cantar: Palavras eram inventadas para dar forma ao que se imaginava, e ali, em meio a um pequeno canto, onde Ícaro (4 anos), Aline (4anos)e Lucas (4anos) brincavam, surgiu um homem ‘sujismundo’ que, segundo eles, se tratava de alguém “sujo de lama e todo imundo”. Logo em seguida a brincadeira se transformou e, em cima de uma espécie de mini beliche as crianças se cobriram com uma cortina presa na parede da mesma forma como se ali existisse uma janela, e lá realizaram uma viagem de avião. “E as bagagens? precisamos pegar as bagagens”- Aline (4anos) afirmava. As bagagens surgiam por sua vez: eram faixas compridas de tecido, como faixas de judô. Às vezes esse mesmo objeto se transformava no cinto de segurança do avião e algum tempo depois em vara de “pescar bagagens”. Toda a brincadeira de criação fantasiosa era acompanhada de sons, seja o barulho de decolar do avião, ou o arrastar das supostas bagagens.

---

<sup>11</sup> Todos os nomes de crianças, aqui utilizados, foram substituídos por nomes fictícios.



Figura 2: Cortina e beliche utilizados na brincadeira de avião.

Em meio a dança de várias brincadeiras surgiu a Bernuncia, nada mais do que um pano no qual as crianças entravam em formato de fila enquanto cantavam : “Olê, olê, olê, olê, olá! Arreda do caminho que a bernuncia quer passar”. E se arreda de verdade, pois senão a Bernuncia pega! Me mostraram as crianças que logo vieram em minha direção como que para me engolir .

O sair para o pátio, por sua vez, foi carregado por muitos sentimentos, o encantamento pelo jardim, brinquedos dos mais diversos que carregam consigo diferentes possibilidades de criar. Crianças circulando por todos os lados e, assim, o meu olhar que tentava acompanhar todos tinha dificuldade em se prender em uma única coisa. Às vezes as crianças se aproximavam de mim e foi em um destes momentos, que Luna (4anos), logo atrás, sentou-se em um galho de árvore me mostrando como aquilo formava um banco, em alguns segundos depois apertou um parafuso que prendia aquela estrutura e fez o som de buzina, logo começou a dirigir seu carro imaginário. A frente um menino de outro grupo vendo um carrinho de madeira virado com as rodas para o alto e uma tábua de madeira em cima, subiu na estrutura e disse “olha o meu skate?” Com tábuas semelhantes outras crianças com o auxílio da professora criavam casinhas e lá faziam de conta que eram mães e filhos e que, do alto da casa, saia fumaça da chaminé.





Figura 3: Brinquedos disponíveis no pátio.

E o fim da manhã se deu com a apresentação de um espetáculo: “Senhoras e senhores o circo vai começar!!”. Todas as crianças se sentaram formando a plateia do show. Nesse sentido, as crianças me surpreendiam a cada instante, quando pediam de forma fervorosa para que ninguém levantasse e ficavam muito bravas caso alguém desobedecesse as regras do jogo. E assim se deu o desenrolar de uma imagem criada, na qual ora surgiam palhaços fazendo trapalhada, ora domadores com seus leões que rugiam alto, ora meninos fingindo que uma espécie de folha de árvore era seu instrumento de sopro com o qual faziam um som.

### **Segundo dia:** Pousando na terra.

No dia 8 de Outubro Outubro minhas observações se realizaram com o Jardim 2. O espaço de encontro é similar a uma pequena casinha, com cozinha, banheiros adaptados para as crianças, uma parte mais central com mesas e alguns brinquedos e uma parte um pouco mais baixa, onde se concentram a maior parte das coisas, como a casinha feita de dois cavaletes com panos em cima, muitas caixas de frutas, blocos de madeira, colchões etc. E foi em meio a esses espaços que a brincadeira de faz de conta começou. Uma das primeiras crianças a chegar foi Gustavo (3 anos) que logo pediu para que a professora amarrasse em seu corpo uma faixa comprida feita de crochê: essa era sua roupa de piloto, com a qual se dirigiu para algumas cadeiras enfileiradas e pôs-se a dirigir. E lá entre sons, imagens criadas, Gustavo

disse: “Hora de pousar na terra!”. E assim, influenciada pela frase séria e fantasiosa ao mesmo tempo, fui convocada a exercitar meu olhar de observadora de forma mais consciente.



Figura 4: Espaço do Jardim 2.

Como no dia anterior, muitos movimentos aconteciam simultaneamente, ao redor da mesa as crianças faziam pães com a professora, em outros cantos, grupos diversos se formavam para brincarem juntos. Meu esforço então foi de focar meu olhar para um único ponto. Mas qual? O convite foi feito quando Matheus (5 anos) chegou à sala: ele queria muito colocar um colchão em determinado espaço, mas não tinha força para carregá-lo apesar de sua determinação, por fim, o ajudei, da mesma forma a professora arrastou uma cômoda grande, conforme ele queria, até a ponto do degrau que dividia o espaço onde se encontrava o colchão. E de lá de cima Antônio (4 anos) deu um enorme pulo e alcançou o colchão abaixo. Logo outros colegas foram se juntando a brincadeira, inicialmente Arthur (4 anos), depois Gael (5 anos). A brincadeira que poderia ser apenas o prazer de saltar foi aos poucos se complexificando conforme as crianças nomeavam seus pulos e, haja imaginação! ora eram Morcegos a bater suas “asas” (braços encolhidos) com movimentos curtos, ora araras fazendo sons agudos, semelhantes ao do pássaro, pombos, até o Quero-Quero apareceu para brincar. E

assim foi, durante muito tempo sem que houvesse interferência de algum adulto. Depois mais tarde, descobri que a história contada na época que está sendo trabalhada fala sobre uma mamãe pomba e seus filhotes, o que talvez tenha influenciado a brincadeira.

Da mesma forma, um elemento bastante marcante do dia de hoje foi, novamente, a chegada do circo! Conforme me contou a professora, com a abertura recente de um espaço Circense no sul da ilha, muitas crianças têm visto as apresentações e justo por isso trazem para as brincadeiras certas imagens. Em primeiro lugar é interessante destacar a forma como as crianças de um momento para o outro, conseguiram transformar a brincadeira anterior em uma nova, assim, em poucos minutos caixas eram movimentadas de um lado para o outro, cadeiras arrastadas, para montar a plateia, colchões reposicionados, isso tudo, permeado por muita fantasia, assim, mais do que uma organização planejada do espaço, o próprio arrumar parecia uma brincadeira: “olha eu sou o palhaço motorista”, afirmava Gustavo ao subir em alguns caixotes colocados em cima da mesa, fingindo que uma rodela de madeira em sua mão era a direção do carro; do outro lado David (4 anos) gritava “Eu sou o palhaço **giramundo** olha como giro!” e mais a frente... cuidado! Antônio com um lençol na cabeça fingia ser um fantasma que assustava a plateia!

E “tantaran o circo vai começar”! No mesmo lugar em que antes os cavaletes formavam uma casa, dois tecidos foram presos com pregadores de roupa pela professora e logo ao lado outro tecido formava uma parte separada. O conjunto todo ficou muito semelhante a uma lona de circo e de lá de trás, os meninos mais velhos, Gael (5 anos) e Matias (5 anos) conduziam os outros: “Você vai ser o palhaço, você o malabarista, você o fantasma”! Apesar da intenção em manter a ordem do “jogo”, muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo e, mesmo outras brincadeiras paralelas se formavam. Alguns momentos, porém merecem destaque, como a apresentação dos malabaristas, na qual os meninos tentavam jogar e pegar colheres de madeira e outros objetos; a corda bamba onde Gael se pendurava em um dos cavaletes etc.

A brincadeira no pátio mais uma vez foi marcada por diferentes grupos que se dividiam em cantos pelo pátio. Vale destacar que em muitos momentos as crianças também brincavam sozinhas, fazendo bolos de areia, balançando nos balanços, se pendurando nas árvores, provavelmente envoltas em suas próprias fantasias.

Dois momentos em especial merecem destaque, o primeiro deles refere-se a um simples gesto, no qual Giuliana (5 anos), segurando sua blusa carregada de areia, fez um movimento como embalando seu bebê e afirmou “olha ele está dormindo”. Outro se refere a uma “aula de imaginação” dada por Luna do outro grupo, que se aproximando de mim,

mostrou um pote de bambu cortado no meio que tentava equilibrar na cabeça- “olha é um coco”, depois colocando o objeto em pé no chão concluiu “agora é uma privada” e virando o bambu de forma a colocá-lo com a curva para cima afirmou “é um túnel”, “de formigas?” perguntei, “não, de carrinhos!” me respondeu.



Figura 5: Materiais oferecidos para criar brincadeiras no jardim.

### **Terceiro dia:** E as águas vão rolar...

No dia 9 de Outubro retornei ao primeiro grupo de Jardim. Esse dia se iniciou com pintura de aquarela, assim conforme as crianças chegavam eram convidadas a se sentarem a mesa para realizar uma pintura, enquanto as outras brincavam pela sala. Sentei-me junto e, enquanto cortava alguns papéis, observava como as crianças se envolviam no movimento da tinta que se espalhava no papel molhado e assim, formavam todos os quais diferentes composições de cores e formas. Algumas conversavam com seus colegas indicando qual cor achavam que iria se formar no encontro das tintas, outras concentradas pareciam mergulhadas no ritmo das pinceladas. A imaginação nesse sentido parecia uma vivência mais interna, pois em nenhum momento alguém expressou algo que visualizasse no papel, ou o que se buscava representar com a pintura. Por outro lado, a fantasia aparecia como brincadeira, assim o copo de água destinado á limpeza dos pincéis ora era “suco de chocolate” ora de “uva”, conforme a cor da água se transformava, da mesma forma o pincel era considerado uma barra de

chocolate devido a sua cor marrom.

Em relação às crianças que brincavam nos outros cantos algo se destacou: foi a transformação, ou ressignificação de alguns blocos de madeira em instrumento musical, mais especificamente em uma espécie de xilofone (instrumento esse utilizado dentro de sala em um momento específico). Maíra (5 anos) que, a partir dos blocos sem forma específica conseguiu imaginar e criar algo bastante semelhante ao instrumento, utilizava-se de um martelo para experimentar os diferentes sons que a madeira fazia. Logo outros amigos se juntaram e começaram a cantar uma música que imitava o ritmo do tambor.

Com os mesmos blocos de madeira castelos e pistas de carrinhos eram montados. Nesse sentido, destaco uma conversa realizada com a professora que me disse que hoje, muitas crianças por receberem brinquedos prontos, isso é, que não necessitam de forças imaginativas para ganhar significado, têm dificuldade em elaborar brincadeiras com objetos mais simples, por exemplo, os blocos de madeira, assim uma ponte que ela se propôs a fazer é permitir que as crianças tragam seus carrinhos de tipo “hotweells”, contanto que criem uma pista para eles.



Figura 6: Blocos de madeira.

Além disso, outra forma de acessar as crianças que foi possível observar é o constante uso da fala através de imagens, deste modo, ao invés de por fim a uma brincadeira onde dois amigos disputavam bolinhas de lã que representam frutas que estavam a venda, a professora disse a um dos meninos “você precisa pagar pelas frutas para poder levá-las para casa, veja o

Lucas está vendendo!”.

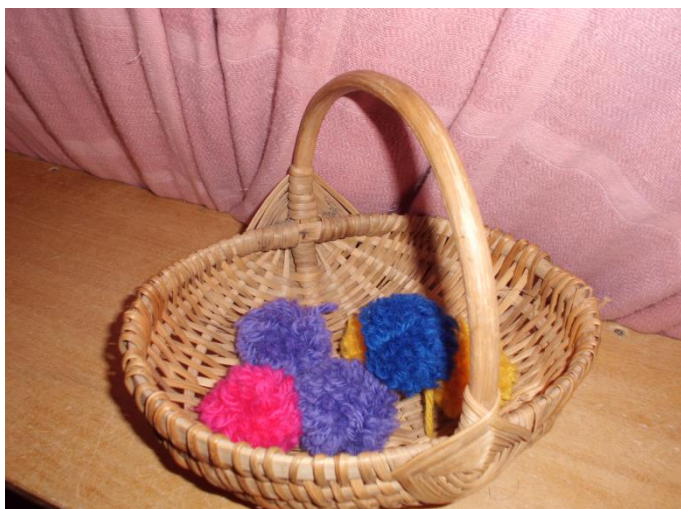


Figura 7: As frutas de Lucas

E as águas continuaram rolando... Nas brincadeiras inventadas, nas folhas de papel. E no exato momento em que todas as crianças estavam prontas para suas peraltagens no pátio... olha a chuva... é mentira! Algumas gotinhas ameaçaram a brincadeira, mas logo pararam de pingar. Chuva mesmo só de flores, veio me contar Luna apontado para as flores que o vento trazia das árvores.

**Quarto dia:** “Não existem duas fogueiras iguais. Somos um mar de fogueirinhas” (GALEANO, 2009, p. 10)

No dia de 10 de Outubro retornei ao Jardim 2 e lá, como no dia anterior no grupo 1, se desenvolveu um trabalho com aquarela. Porém, diferente do que relatei anteriormente, as crianças deste grupo, através de conversas, elucidavam diversas imagens que criavam conforme elaboravam a atividade. Assim, para além do menino David (4 anos) pintando tínhamos um gigante manipulando o pincel, conforme ele se auto denominou. Foi essa mesma criança que observando o preparo do material, perguntou “Do que é feito o papel? De baba de lagarto?”. Ali, naquele mesmo espaço, nasceram as mais diferentes formas, como a fogueirinha de cada um deles: Estrela, menino, sol- tudo era visto em meio à mistura líquida da aquarela.

Paralelo a isso, muitas brincadeiras se desenvolviam: Casas feitas com blocos de madeira que logo se transformavam em pontes, escorregadores, ou piscinas imaginárias. Entretanto o que ganhou destaque nesse dia foi a presença dos jogos de faz de conta.

Baseando-se em personagens e histórias já conhecidas, como a Chapeuzinho Vermelho, as crianças se dividiam em grupos e determinavam quem interpretaria quem, essa decisão era mediada por uma única criança, apesar disso, conforme o jogo ia se desenrolando, as crianças por conta própria iam trocando de personagens. Desta forma, manteve-se fixo durante toda a encenação a personagem da Chapeuzinho que adotou um lindo pano vermelho, que foi amarrado em seu pescoço, como elemento figurativo, do mesmo modo que uma cesta que simbolizava a cesta de docinhos. Por outro lado, apesar de as crianças demonstrarem conhecerem bem a história, ora aparecia um lobo mau, ora duas crianças o representavam. A vovozinha, da mesma forma, foi interpretada por várias crianças que se escondiam fugindo do lobo. Outro jogo que ocorria paralelo era dos “policiais”, que imitavam o som das sirenes e falavam que iam prender o ladrão, porém logo verteram sua atenção para uma enorme torre construída com blocos de madeira que se transformou numa espécie de delegacia. A brincadeira no macro em poucos instantes se transformou em uma brincadeira no micro, isso é, passou a utilizar elementos concretos para sua representação, como as madeiras, carrinho que foram adotados e a linguagem que servia como mediadora, relatando o que ali se desenrolava.

Da mesma forma no pátio tentei focar minha atenção para os jogos de faz de conta. Logo pude notar uma brincadeira que, ao invés de um pega-pega comum, era um pega-pega de zumbis. Uma criança escolhida erguia os braços para frente dobrando suas mãos, imitando um gesto que imaginava representar a figura do zumbi e logo saía correndo atrás dos outros, o que era pego se transformava no novo zumbi-pegador.

Mais adiante outro grupo utilizando como acessório uma lupa, criou a brincadeira de detetive! Explorando todos os cantos da escola, galhos, árvores, a areia etc, diziam estar atrás de pegadas. Desse jogo e outros que se desenvolveram ao longo da manhã, como brincadeiras de casinha, pouco consegui captar das falas que se desenrolavam entre os pares. Percebi que, na maioria das vezes o brincar é um tanto “íntimo” e qualquer tentativa de aproximação transforma o que esta sendo elaborado. Diversas vezes quando perguntava “Do que vocês estão brincando”? eles me respondiam algo como “não vê que estamos aqui sentados” e logo quando me afastava diziam para seus pares “esse é o sofá da casa. Olha a janela pode ser aqui...”, demonstrado que, entre eles, o caráter imaginativo quase equivale a sua realidade, enquanto o mundo dos adultos parece ser dotado de outras características, o que induz a utilização de outra linguagem.

**Quinto dia:** Pedras preciosas ou o quinto elemento.

No dia 11 de outubro realizei minha última observação no Jardim 1. Nesse dia, além da observação das brincadeiras das crianças, busquei conversar com a professora tentando identificar a origem das temáticas trazidas nas criações imaginativas.

O dia iniciou-se com a construção de uma casa no deck que leva ao jardim, essa foi planejada por Dora, uma criança de 6 anos que já realiza brincadeiras bastante elaboradas e parece anteceder o que deseja construir com precisão, seguindo o roteiro de planejamento com assiduidade. Sendo assim, essa conduzia e ajudava a organizar a brincadeira dos mais novos que pareciam bastante contentes com a construção de uma casa tão elaborada. Por outro lado, as crianças que chegavam iam se dividindo em diferentes atividades, desde construção de pistas, jogos em que se auto denominavam-se “professora” e serviam comidinha para os outros, assim como é feito no lanche da escola, até brincadeiras com as faixas de judô que eles enrolavam como caracóis. Outra brincadeira muito interessante foi a construção de um circuito, contendo uma corda presa em duas cadeiras e em seguida alguns colchões os quais as crianças deveriam pular, ora dando cambalhota, ora tentando fazer estrela com o o corpo.

Um elemento, porém, ganhou destaque em toda a manhã- as pedras preciosas. Muitas crianças haviam trazido de casa várias pedras (pequenos pedaços de ametistas, cristais, citrinos etc) e essas eram tratadas com muito cuidado e exibidas pelas crianças que a todo momento se aproximavam e revelavam a mim seus tesouros. O envolvimento com tal elemento ficou ainda mais claro quando convidei uma das crianças para cuidar das bonecas da casinha a fim de ver como ela se relacionava com esse brinquedo, porém essa logo quando viu uma colherzinha guardada no armário de panelinhas saiu correndo e dizendo “vou procurar pedras preciosas” e foi em direção a brita que divide o deck e o jardim a caça do tesouro. Em conversa com a professora soube que há mais ou menos dois meses, na época do inverno, essa havia montado em uma mesa onde expõe elementos da época, uma gruta de pedras preciosas que era visitada por alguns anõezinhos que carregavam um saquinho de tesouros em suas costas. Deste modo, todos os dias, sem as crianças verem, a professora ia deslocando os anões em direção à gruta, até determinado momento em que não era possível mais vê-los (pois esses eram retirados do cenário), aí acendia uma pequena vela dentro da caverna e contava para as crianças que os anões estavam lá dentro trabalhando na mina. De vez em quando como parte do trabalho pedagógico a professora escondia algumas pedrinhas entre as mesmas britas citadas há pouco. Quando as crianças, brincando por ali, achavam uma pedra, a professora



falava que os anões provavelmente tinham deixado cair do saco. Essa imagem parece ter marcado as crianças a tal ponto que foi carregada até o momento de minha observação, fazendo parte das brincadeiras imaginativas dessas, que inclusive afirmavam em suas frases “olha, essa é a pedra que o anãozinho deixou”.

Esse encantamento que é trazido pelo trabalho pedagógico das professoras, cuidado com o espaço, o próprio falar com as crianças, também pode ser observado nesse dia com a comemoração de um aniversário em sala- Isabela estava completando três anos e, como de costume, nos espaços de educação infantil Waldorf, se realizou um ritual. A professora contou uma história de como Isadora chegou até a terra, enquanto todas as crianças estavam sentadas em roda escutando. Muitos elementos foram utilizados nesse momento: uma linda mesa coberta com um pano dourado que continha três velas simbolizando a idade da aniversariante e enfeitada com estrelinhas de papel; uma capa dourada e um tecido que enfeitavam a cadeira da aniversariante, assim como uma coroa de papel que essa ganhou representando aquela data especial. O presente por sua vez era uma caixinha na qual Isadora pode escolher três pedrinhas dentre um cesto que continha uma infinidade de pedras, sinalizando também a origem da relação que as crianças estabelecem com esse elemento.

A manhã desenrolou-se em torno da questão do aniversário, até mesmo algumas brincadeiras no pátio giravam em torno da construção de um bolo com diferentes elementos da natureza, sementes, galhos, flores etc.

## 7. ANÁLISE

Assim como uma pedra jogada na água se torna o centro e a causa de muitos círculos, assim como o som se propaga no ar em círculos, assim qualquer objeto colocado na atmosfera luminosa se difunde em círculos e preenche o espaço circunfluoente com infinitas imagens de si. (DA VINCI, apud OSTROWER, 2008, p.47)

Chegado o momento de análise, de iluminar o objeto de pesquisa, penso que a melhor maneira de mostrar essas “infinitas imagens” (Idem) que se formaram, seja através da divisão de subitens, os quais denominei: Espaço; Tempo; e Relações. Essa escolha se dá na medida em que esses são elementos dos quais a pedagogia Waldorf se ocupa na construção de seu trabalho pedagógico, pois os considera como envoltórios saudáveis que devem ser zelados para crianças de primeira infância (LAMEIRÃO, 2007). Assim, levando em consideração meus objetivos, busquei aqui analisar de que forma esses espaços, tempos e relações se configuram no campo observado e se relacionam com os processos de imaginação criativa das crianças.

Antes, porém, se coloca necessário apontar para uma primeira observação que pude constatar: Trata-se da relação entre imaginação criativa e brincadeira. Para o antropósofo Koning quando falamos de crianças “Só depois de reconhecido o íntimo entrelaçamento entre brincadeira e fantasia é que se pode fazer justiça a esta última. Pois fantasia sem brincadeira e brincadeira sem fantasia não são imagináveis” (1995, p. 63). Da mesma forma Vygotsky afirma: “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras [...] na brincadeira o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (2009, p.16-17). Sendo assim, apesar do foco de análise desse trabalho ser o processo de imaginação criativa das crianças no contexto da Casa Amarela, é impossível falar dele muitas vezes, sem chamá-lo de brincadeira, afinal, como pude constatar, essa é a forma que a criança cria no mundo. Dessa forma, a brincadeira é um elemento que se faz presente ao longo de toda a observação e análise, mas não é de minha pretensão discutir aqui este campo tão rico que é a natureza da brincadeira na infância. Segue assim minha análise.

## 7.1 ESPAÇO

O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (AGOSTINHO, S/a, p.3)

De acordo com as observações realizadas na minha entrada no campo, o espaço entendido como ambiente físico, objetos, a forma que esses são organizados, a maneira que os corpos ocupam o ambiente e, como lugar vivo, conforme nos mostra Agostinho (S/a), é um dos elementos centrais que influenciam as construções imaginativas das crianças.

A Escola Casa Amarela localiza-se em um lugar repleto de árvores grandes, algumas frutíferas, arbustos floridos, cantos e recantos nos quais as crianças parecem se perder em meio a seus brincarés. Nesse sentido, gostaria de destacar dois aspectos, o primeiro deles se trata da importância que a natureza tem no desenvolvimento da imaginação. Para Girardello “no jardim a criança é livre para devanear e falar com amigos reais ou fictícios resguardada do olhar adulto é livre para compor mundos inteiros, com pedras, sementes e insetos encontrando a multiplicidade das formas e a imprevisibilidade do comportamento dos organismos” (2006, p.58).

O segundo diz respeito às noções de conquista de espaço e de ambiente como local gerador de confiança, trabalhados na Pedagogia Waldorf. Segundo Lameirão (2007), a criança por passar parte de sua primeira existência em um lugar delimitado como o útero, vai construindo sua relação com o espaço gradualmente e, desse modo, conhecendo os próprios limites de seu corpo. “A criança se orienta no espaço a partir do centro que é o próprio corpo [...]. Esta conquista apazígua, gera calma interior. Só então é possível que a criança se concentre em alguma tarefa ou atividade com o devido envolvimento” (p.26), isso significa que o fato de as crianças se relacionarem livremente no pátio, ou seja, sem necessitar da vigia do adulto, está diretamente relacionado com uma confiança transmitida pelos professores e construída no processo de conquista de autonomia destas crianças. Quando observava cenas de criações imaginativas no espaço externo, essa confiança ficava bem clara: as crianças pareciam se perder em meio ao ambiente e se comportavam de maneira totalmente entregue ao que estavam elaborando.

Aqui cabe ressaltar que além da importância desses dois processos- conquista do espaço; ambiente como local de confiança- pude observar que o fato do espaço do jardim da escola ser organizado por várias “sugestões de cantos”<sup>12</sup>, isso é, espaços de casinhas, cantinhos escondidos em meio as árvores, ou atrás de mudas de citronelas, etc, gera um ambiente propício a imaginação criativa que necessita de um espaço íntimo, a ver, por exemplo quando presenciei a seguinte cena:

Percebi que, na maioria das vezes o brincar é um tanto “íntimo” e qualquer tentativa de aproximação transforma o que está sendo elaborado. Diversas vezes quando perguntava “Do que vocês estão brincando”? eles me respondiam algo como “não vê que estamos aqui sentados” e logo quando me afastava diziam para seus pares “esse é o sofá da casa. Olha a janela pode ser aqui...” [...] (Texto retirado do tópico 6.A **entrada no campo**, p.22)

A “lógica” dos cantinhos também funciona dentro da sala: as crianças parecem procurar lugares em que podem fugir da visão do adulto e, assim, expressar-se livremente. Daí a importância de espaços flexíveis como os encontrados nas salas do jardim- ora caixas se movimentam e podem se transformar em casas, ora em lonas de circo, ou aviões prontos á decolar. Os panos cumpriam a mesma função, assim como os cavaletes de madeira e colchões, nada era fixo no ambiente, ou delimitava o espaço.

Da mesma forma podemos falar dos brinquedos, entendidos como elementos centrais que constituem o espaço. Segundo Vygotsky “a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (2007, p. 113), isso significa que é a partir do brinquedo que a criança começa a elaborar suas primeiras representações mentais independente das situações em que os objetos se encontram, pois elas são capazes de ver, por exemplo, nos blocos de madeira um instrumento musical, como descrito nas observações do terceiro dia. Essa ação da criação imaginativa infantil é de extrema importância, pois:

No brinquedo<sup>13</sup>, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que no brinquedo ela inclui também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VYGOTSKY, 2007, p. 116-117)

---

12 A expressão “sugestão de cantos” é aqui utilizada no sentido de fazer referência a espaços de tamanho delimitado que contém algo que sugere a possibilidade de construção de algo sendo, por exemplo: Troncos de madeira em meio a árvores, onde as crianças podem criar espaços de casinha.

13 Quando Vygotsky utiliza-se do conceito brinquedo aqui faz referência a atividade da brincadeira.

Eis aí a ação do imaginar que ancora-se no uso desses objetos para se inventar. Nesse aspecto, percebi que uma das principais contribuições que a pedagogia Waldorf traz para refletirmos é o uso de objetos sem formas muito definidas. Os blocos de madeira tantas vezes citado em meus registros; o pote de bambu com o qual Luna fez chapéu, privada, túnel; as bolinhas de lá; faixas e crochê ou de judô; as bonecas de pano- todos eles são brinquedos onde o imaginar é inerente.



Figura 8 : Brinquedos onde o imaginar é inerente.

Conforme citado, quem entra em uma Escola Waldorf logo reconhece algumas características bem particulares e isso se refere também aos brinquedos. Primeiramente é preciso falar da presença de elementos naturais na composição desses, que podem ser desde o elemento em sua forma bruta, tronco de madeira, conchas, pedras etc, até brinquedos confeccionados artesanalmente com materiais naturais como feltro, linha, lã, algodão, seda, cortiça, madeira, entre outros. Isso se dá principalmente em função do fato de que para a pedagogia Waldorf a criança ao longo de seus sete primeiros anos está experimentando o mundo com todo seu corpo e principalmente com o uso de seus sentidos, e a natureza, portanto, seria o lugar mais rico em matéria para essas experiências (SCHEVEN,1991).



Figura 9: Sementes que se transformam em brinquedo.

Para além, existe o entendimento de que “Brinquedos têm que ter uma qualidade de 'fazer com' eles; têm que ser capazes de serem usados criativamente numa grande variedade de jeitos e, não somente serem vistos como objetos decorativos em uma prateleira” (SALTER, 1987 p.95)<sup>14</sup>. Essa forma de pensar me leva a refletir que talvez, o ato de fixar uma função muito específica no objeto seria um matar da própria natureza do brincar imaginativo que se faz a partir da transformação do objeto em algo que nem sempre ele representa, ou pelo menos na complementação por via da imaginação do objeto que se tem a frente, como pode ser visto no caso em que descrevo quando Gustavo ao subir em alguns caixotes colocados em cima da mesa, finge que uma rodela de madeira em sua mão é a direção de um carro.



Figura 10: Bonecas Waldorfs.

---

<sup>14</sup> Tradução minha.

Essa reflexão sobre o espaço, a partir das observações feitas, me levou a concluir que a criança por caracterizar-se como um ser brincante, tem como materialidade do seu criar imaginativo tudo o que está a seu alcance: ela é um ser em constante processo de experimentação- Ela prova o mundo! Assim sua matéria é o mundo do adulto quando o imita; o mundo da natureza; a materialidade do brinquedo; a materialidade do som; da linguagem- isso é- tudo aquilo que está disponível no espaço e justo por isso, tomando as palavras de Agostinho (S/a) o espaço “está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” isso é o espaço no seu entendimento amplo é a matéria com a qual a criança cria.

Esta conclusão pode ser vista quando descrevo uma linda cena na qual Giuliana (5 anos), coloca areia em sua blusa esticada e com as mãos segurando o peso da matéria faz um gesto como se estivesse cuidando de um neném em seu colo. Para o antropólogo Koning (1995) “A fantasia agarra todo tipo de material para nela se ativar” (p.62), talvez daí por que Ostrower (2008) afirme que a criação na criança tem objetivo em si mesmo, isso é: “Nas crianças, o criar- que está em todo seu viver e agir- é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma” (p.130).

## 7.2 TEMPO

### Celebração da Fantasia:

Foi na entrada da aldeia de Ollantaytambo, perto de Cuzco. Eu tinha me soltado de um grupo de turistas e estava sozinho, olhando de longe as ruínas de pedra, quando um menino do lugar, esquelético, esfarrapado, chegou perto para me pedir que desse a ele de presente uma caneta. Eu não podia dar a caneta que tinha, porque estava usando-a para fazer sei lá que anotações, mas me ofereci para desenhar um porquinho em sua mão. Subitamente, correu a notícia. E de repente me vi cercado por um enxame de meninos que exigiam aos berros, que eu desenhasse em suas mãozinhas rachadas de sujeira e frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, outros preferiam periquitos ou corujas, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão. E então, no meio daquele alvoroço, um desamparadozinho que não chegava a mais de um metro do chão mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra em seu pulso:– Quem mandou o relógio foi um tio meu que mora em Lima - disse.– E funciona direito? - perguntei.– Atrasa um pouco – reconheceu. (GALEANO, 2002 p.23)

Enquanto para o adulto o tempo é muitas vezes associado a algo negativo- estamos sempre “correndo” contra o tempo, tentando fazer com ele renda mais etc- para a criança ele

tem outra conotação e pode até mesmo se transformar em objeto de suas fantasias, a ver pela história de Galeano.

Conforme relatava minhas manhãs na Casa Amarela percebia que em poucos momentos falava da duração das brincadeiras, ou mesmo cronometrava o movimento que ia se desenrolando, isso se dava, sobretudo, pelo fato de que o tempo da criança parecia ser outro. Percebi a partir daí, que um dos elementos centrais para o desenvolvimento da imaginação criativa das crianças naquele contexto, se tratava do tempo dedicado a brincadeira livre. Conforme já relatado o brincar livre é uma das atividades centrais no cotidiano das escolas Waldorfs, nele as crianças podem agir livremente sem interferência direta do adulto. Na Casa Amarela esse brincar parecia ocupar quase toda a manhã, o que permitia as crianças tempo suficiente para vivenciarem seus processos imaginativos, um exemplo onde isso ficou bastante claro foi no 2º dia, no Jardim 2, quando um grupo de meninos, colocou um móvel grande próximo a um colchão :

A brincadeira que poderia ser apenas o prazer de saltar, foi aos poucos se complexificando conforme as crianças nomeavam seus pulos e, haja imaginação! Ora eram Morcegos a bater suas “asas” (braços encolhidos) com movimentos curtos, ora araras fazendo sons agudos, semelhantes ao do pássaro, pombos, até o Quero-Quero apareceu para brincar. E assim foi, durante muito tempo sem que houvesse interferência de algum adulto (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p.19)

Aqui, como é possível ver, existe algo que separa o brincar pela exploração corporal, nesse caso expresso pelo prazer de saltar, e a ação imaginativa que se inicia, isso acontece em função do momento do desenvolvimento em que essas crianças se encontram, mas só pode ser expresso devido ao tempo dado às crianças para criarem. Para Girardello “O trabalho da imaginação é 'quieto e sub-reptício' (WARNOCK apud EGAN, 1992, p.158); ele se dá bem com a calma, a concentração, o isolamento e, mesmo com um certo tédio, como diziam Warnock e Egan” (2006, p.158,159).

Isso, porém, não significa que o criar das crianças seja estático. A depender da idade dos pequenos este parece ser mais e mais dinâmico, e a imagem criada pelas crianças mudam rapidamente. Assim enquanto “Dora uma criança de 6 anos que já realiza brincadeiras bastante elaboradas, parece anteceder o que deseja construir com precisão, seguindo o roteiro de planejamento com assiduidade” (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p.22), para Ícaro (4 anos), Aline (4anos) e Lucas (4anos) a brincadeira de avião, elaborada no primeiro dia, se transforma o tempo todo. No campo da Antroposofia isso é bem explicado pelo entendimento de que “nada é fixo na fantasia infantil, pois a fixação de representações o ser



humano conquista na sua evolução, quando ele cria os conceitos” (SCHEVEN, 1991, p.18), esses por sua vez vão sendo adquiridos ao longo do desenvolvimento das crianças, assim no início do processo da fantasia infantil, nos mostra a mesma autora, um bloco de madeira pode se transformar de carro a navio em poucos instantes. Porém, conforme a criança vai se desenvolvendo, a criação passa a ganhar um objetivo concreto, como vemos no caso de Dora. Vygotsky explica isso da seguinte forma:

O desenvolvimento mental da criança, diz Vakhtiorov, caracteriza-se não só pela quantidade e pela qualidade das imagens, mas pela maior quantidade e melhor qualidade dos nexos entre as imagens. Quanto mais desenvolvida a criança, mais imagens e ideias ela tem capacidade de unir num todo interligado. [...] quanto mais nova a criança, pelo visto, mais ela vive na espera do esperado, previsto e desejado, assim como na da vivência imediata [...] Mas quanto maior a criança, com mais e mais frequência ela volta ao que vivenciou. (VYGOTSKY, 2009, p. 84)

Assim na primeira infância, isso é, até aproximadamente 6 anos, o mais importante não é o produto da imaginação mas o exercício que é feito nessa atividade (OSTROWER, 2008; VYGOTSKY, 2009), desse modo quando o Jardim 2 construía seu circo, “mais do que uma organização planejada do espaço, o próprio arrumar parecia uma brincadeira” (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p.19), pois ali acontecia um constante significar e resignificar dos objetos em um curto espaço de tempo.

Apesar dessas distinções observadas a depender da maturidade da criança, penso que existem muito mais coisas a serem observadas e analisadas. Porém, o que me interessa aqui apontar é que, independente da idade e complexidade do fazer imaginativo, é preciso que disponibilizemos tempo às crianças! Isso por outro lado não significa que não exista uma ação pedagógica em relação ao tempo. De acordo com o observado existe um ritmo diário, semanal e anual que faz parte do planejamento na pedagogia Waldorf<sup>15</sup>. Essa organização do tempo, sobretudo o ritmo diário, busca trazer segurança às crianças e, no mesmo sentido que a relação com o espaço, já discutido, gera um sentimento de ambiente como local de confiança que, ao meu ver, permite que as crianças tenham seus processos de criação imaginativa mais livre. Melhor explicando: se a criança, como no caso observado na Casa Amarela, sabe que suas manhãs seguirão um movimento mais ou menos igual todos os dias, isto é, sabe que haverá momentos de concentração (atividades) e expansão (brincar livre) e, por fim retornará para sua casa, isto traz um sentimento de segurança a ela. O respeito ao ritmo da infância, intercalando a atividade dirigida do professor e o momento de livre expressão da criança

---

15 Esse assunto já foi melhor trabalhado no item **5.2 Educação Infantil nas Escolas Waldorf**.

permite que essa tenha um fazer imaginativo pleno.

Por outro lado, os elementos novos que são adotados na ação pedagógica conforme a época do ano- histórias, músicas diferenciadas, etc- e o ritmo semanal- dia de pintura com aquarela, dia de fazer pão ou culinária, etc- trazem às crianças um novo colorido, isso é, ampliam o repertório cultural e, acima de tudo, possibilitam que as crianças possam experimentar diferentes materialidades no seu processo criativo, a ver, por exemplo, nessas duas diferentes cenas, a primeira do dia sete de outubro e segunda do dia nove, ambas no Jardim 1:

[...] muitas crianças chegavam e se juntavam a mesa onde podiam desenhar. “O que você desenhou?” perguntou a professora a uma das crianças “uma escada! E você sobe, sobe e ela leva até o céu!” (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p.19)

Esse dia se iniciou com pintura de aquarela [...] Me sentei junto a mesa e, enquanto cortava alguns papéis, observava como as crianças se envolviam no movimento da tinta que se espalhava no papel molhado e assim, formavam cada qual diferentes composições de cores e formas. Algumas conversavam com seus colegas indicando qual cor achavam que iria se formar no encontro das tintas, outras concentradas pareciam mergulhadas no ritmo das pinceladas. (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p. 20)

Penso que nesse ponto a pedagogia Waldorf pode contribuir muito nas discussões acerca da organização das rotinas da Educação Infantil, entendidas como elemento favorável para o desenvolvimento de uma imaginação criativa. Observando essa organização reflito que as crianças necessitam que seu tempo seja respeitado e compreendido através de sua lógica interna e não de uma visão “adultocêntrica”, mas ao mesmo tempo precisam de um olhar do adulto responsável pelo cuidado e educação dessas. Daí o porquê de um ritmo estruturado que busca oferecer diferentes experiências para as crianças, mas que tem como foco central o brincar livre<sup>16</sup> da criança.

Ainda aqui, cabe destacar que mesmo as atividades pedagógicas mais direcionadas buscam respeitar o tempo da criança, assim, por exemplo, em todos os dias em que estive na Casa Amarela, uma única história foi contada. Esse movimento se dava, pois a pedagogia Waldorf acredita que isso é necessário às crianças “para que possam elaborar as imagens em seu mundo interior” (Referências: Site 2), o que significa que normalmente uma mesma história é contada todos os dias por pelo menos três semanas. Sem esse tempo, talvez, fosse

---

16 A brincadeira livre é um conceito utilizado na pedagogia Waldorf, conforme explicado no item **5.2 Educação Infantil nas Escolas Waldorf**.

possível contar muito mais histórias e trazer mais elementos, mas será que de fato esses seriam internalizados pelas crianças e tão bem usados em seus processos imaginativos? Esse pensamento vai ao encontro com uma reflexão feita por Girardello (2006) que fala sobre a importância do contato profundo com a arte em detrimento do bombardeio de informações e imagens que somos submetidos na contemporaneidade. Para ela essa é uma das condições para um pensar imaginativo vivo. Eis um convite para refletirmos sobre a relação tempo/criança e o processo imaginativo.

### 7.3 RELAÇÕES

Falar sobre o processo de imaginação criativa no contexto dessa pesquisa, sem falar das relações humanas ali desenvolvidas é algo impossível. Ao longo dos meus relatos observei que as relações ali travadas eram de diferentes naturezas sendo elas, sobretudo, as relações: criança-criança; Adulto/professor-criança; criança-cultura ampla. Aqui, ainda que dentro do limite de tempo e espaço desse trabalho, buscarei relatar um pouco através da ótica da análise a relação desses encontros com o desenvolvimento da imaginação.

Começarei pelo que pareceu-me mais evidente: o encontro criança-criança. Sem dúvida estar na escola e estar com o outro e quando esse outro é alguém semelhante, parece que de fato a criança passa a elaborar o que anteriormente denominamos de culturas infantis<sup>17</sup>. Com seu semelhante a criança cria um diálogo no seu processo imaginativo, tornando-o elaborado na medida em que ela “não se restringe a círculos e limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles” (VYGOTSKY, 2009, p.25). Nesse aspecto, penso que a maior contribuição da pedagogia Waldorf, conforme observado, está no fato de que as turmas são compostas por crianças de diferentes idades, sendo assim, aquelas mais velhas que já têm sua imaginação elaborada de outra forma (conforme o descrito no item 7.2), podem contribuir nas imaginações das crianças mais novas. São exemplo disso as seguintes cenas:

O conjunto todo ficou muito semelhante a uma lona de circo e de lá de trás, os meninos mais velhos, Gael e Matias conduziam os outros- Você vai ser o palhaço, você o malabarista, você o fantasma! (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p. 20)

---

17 O entendimento de “Culturas infantis” está conceituado no item **3.2 Sobre Infância, criação e imaginação**.

Sendo assim, essa (Dora- 6 anos) conduzia e ajudava a organizar a brincadeira dos mais novos que pareciam bastante contentes com a construção de uma casa tão elaborada. (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p. 23).

Ancorada nos mesmos escritos dos registros, destaco a importância da relação dos mais velhos com os mais novos, que podem encontrar em seus pares cumplicidade no jogo, isso é, a criança mais nova aceita melhor o que é proposto pois sua imaginação ainda é muito móvel, o que facilita sua entrada nos jogos simbólicos e possibilita que o mais velho realize suas brincadeiras.

Isso, porém, não significa que as criações das crianças sejam um mundo à parte, segundo Sarmiento (2003), elas ocorrem no encontro de fatores como a realidade socioglobal, as relações inter e intrageracionais aos quais as criança está submetida, “Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade de sua constituição como sujeito e actor social” (p. 58). Desse modo, não podemos deixar de levar em consideração o acesso a produção cultural da humanidade que é possibilitado a essas crianças, daí o que chamo relação criança-cultura ampla. Apesar de não ter me detido em elaborar um estudo mais aprofundado do contexto socioeconômico das famílias da Casa Amarela, pode-se dizer que o fato dessa escola ser de caráter privado, faz com que as crianças ali matriculadas, ou sua maioria, possuam uma condição econômica minimamente estável e, por consequência, tenham maior acesso a essa cultura ampla.

Segundo os estudos de Vygotsky (2009), a imaginação em grande parte é resultado das vivências culturais das crianças, uma vez que essas formam o arsenal de imagens que são utilizadas no processo de criação. Essa relação da imaginação como produto também do meio circundante, pode ser visto em diversos momentos, sobretudo, pela presença marcante da brincadeira de circo, conforme descrevo:

“um elemento bastante marcante do dia de hoje foi, novamente, a chegada do circo! Conforme me contou a professora, com a abertura recente de um espaço Circense no sul da ilha, muitas crianças tem visto as apresentações e justo por isso trazem para as brincadeiras certas imagens.” (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, 19).

Outros momentos que revelam o mesmo fenômeno podem ser descritos como a presença da brincadeira da “Chapeuzinho Vermelho”, que mostra o conhecimento acerca da

existência dessa história e a brincadeira da bernúncia descrita no primeiro dia. Ambos são elementos procedentes de ambientes externos á escola, presentes nas criações das crianças que, a partir de seus processos de assimilação e dissociação (VYGOTSKY, 2009), transformam o visto e revelam seus próprios modos de ser e fazer.

Por fim, mas não menos importante, está a relação criança-adulto que pode ser compreendida por duas óticas. A primeira se refere a imagem do professor como referência da criança que o imita<sup>18</sup>. Nesse aspecto tanto a pedagogia Waldorf quanto os estudos de Vygotsky trazem diversas contribuições. Para a antropósofa Scheven (1991, p.22) no convívio com crianças “aos adultos em volta recai uma enorme responsabilidade. No brincar a criança imita o mundo, isso é, não só as relações com a natureza, mas também intensamente os hábitos e as atitudes dos adultos [...]”, Vygotsky (2009) complementa “As impressões externas sobre o ambiente circundante são hauridas e concretizam-se pelas crianças por meio da imitação [...] a criança por força de instinto e da imaginação, cria as situações e os ambientes que a vida não lhe apresenta”(p.98) assim, afirma: “As fantasias infantis não permanecem no campo dos devaneios como nos adultos. A criança quer encarnar qualquer invenção ou impressão em imagens vivas” (p.98). Esse movimento pode ser visto claramente no último dia quando descrevo os jogos nos quais as crianças se auto denominavam “professora” e serviam comidinha para os outros, do mesmo modo que é feito no lanche da escola.

A segunda forma de ver essa relação criança-adulto é tendo como foco o trabalho pedagógico, temática essa que penso interessar mais para as discussões desse trabalho. Apesar de meu foco ao longo de minhas observações centrar-se nas criações das crianças, muitas vezes o trabalho pedagógico das professoras saltava aos meus olhos. Isso se deu, sobretudo, em relação à forma como essas falavam com as crianças, utilizando-se de imagens como na situação que segue: “ao invés de por fim a uma brincadeira onde dois amigos disputavam bolinhas de lã que representam frutas que estavam a venda, a professora disse a um dos meninos 'você precisa pagar pelas frutas para poder levá-las para casa, veja o Lucas está vendendo!’” (Texto retirado do tópico **6.A entrada no campo**, p. 21). Aqui não posso deixar de citar uma história muito divertida contada por Girardello em um de seus artigos, se referindo a um relato de Chukovsky (1968) que conta:

o caso de um menino moscovita de cinco anos, cuja mãe, também pedagoga, desejava acostumar com as verdades da vida e por isso contou-lhe muito cedo sobre a concepção e o nascimento dos bebês: "Depois de ouvir a

---

<sup>18</sup> A imitação aqui é entendida tendo como base os estudos de Corsaro (2002), que nos mostra que o processo de socialização, apropriação e produção das culturas infantis não é uma questão de pura imitação, pois “As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares” (p.114).

preleção da mãe, ele imediatamente torceu os fatos científicos à vontade, contando-lhe que quando estava dentro da barriga dela ele brincava em um jardinzinho, e tomava chá com o titio, que também passava uma temporada ali" (Chukovsky, 1968, p. 123). O menino estava praticamente dizendo à mãe, diz o autor, que naquele momento precisava mais de um conto de fadas do que de uma lição de embriologia, a fim de poder viver aquele período tão importante de seu desenvolvimento psicológico "de modo mais pleno, maravilhoso, e suntuoso" (Idem). (GIRARDELLO, 2011, p.14)

Essa questão: "Como responder as perguntas das crianças?" é uma temática bastante pertinente nos estudos da Pedagogia Waldorf. Entende-se que a criança se comunica com o mundo através de todo seu corpo e, justo por isso, nos impõe um desafio em esquecermos nossa linguagem normalmente intelectual e conceitual e nos convida a entrar no seu mundo movimentado (IGNÁCIO, 1992).

Como pude ver, o trabalho das professoras na Casa Amarela centra-se na busca por gerar encantamento às crianças, seja através da forma em que essas se comunicam com as crianças, seja por gestos, músicas, ou outras ações, como por exemplo, o relatado no último dia pela professora do Jardim 1, que criou uma situação de encantamento tão grande em torno dos tesouros dos anões, que foi capaz de gerar brincadeiras com a mesma temática mesmo meses depois. Enfim, sem dúvida a ação do professor frente à criança é um dos elementos que influencia fortemente o desenvolvimento da imaginação dessas.

## 8. EM VIAS DE CONCLUIR

A natureza faz do ser humano um mero ser natural; a sociedade, um ser que age segundo leis; somente ele próprio pode fazer de si *um ser livre*. De suas amarras, a natureza liberta o ser humano em um certo estágio de seu desenvolvimento; a sociedade leva esse desenvolvimento até um ponto adiante; o último polimento só o ser humano pode dar a si mesmo. (STEINER, 1988, p. 94)

Buscar, conhecer, pesquisar, esses são atos que nunca se encerram em si, pois do pequeno mundo investigado, se descobre mais o que não se sabe do que dele próprio. Isso só é possível devido a esse agir humano, ao qual Steiner denomina liberdade. Ser livre em última instância é poder criar, deixar rastros pelo mundo de quem se é: desde o momento em que se é gestado, ato mais criativo de uma mulher, até o início do desconhecido. Talvez por isso, já na criança a palavra CRIA está contida.

Poder estudar o processo imaginativo criativo das crianças foi de certa maneira a oportunidade de observar o processo de tornar-se livre, pois é assim mesmo, que ao fim dessa pesquisa passo a compreender a ação contida na criação. Se Vygotsky dizia “A imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas, ela é onipresente” (2009, p.59), arriscaria dizer que ela é ontológica, na medida em que criar é estar no mundo.

Assim, estudar a imaginação criativa das crianças foi uma forma de reafirmar a capacidade da criança, como ser que cria cultura. Desse modo, ao observar as brincadeiras fantasiosas e na busca de identificar a materialidade dessas criações, fui percebendo que por seu pouco convívio social, ou diria amarras sociais adquiridas ao longo de nosso crescimento, a criança assume uma postura de experimentadora do mundo: Tudo, ao seu alcance pode se tornar matéria no seu processo criativo, e mais do que isso, esse processo ocupa grande parte do tempo de suas vidas. Daí minha suposição de que a imaginação da criança é mais livre do que do adulto, no sentido de que, por estar provando das coisas ela não está restrita aos potenciais criativos de uma única matéria, nem tão pouco preocupada com o resultado do que cria, pois “Nas crianças, o criar- que está em todo seu viver e agir- é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesmo” (OSTROWER, 2008, p.130).

Até seu corpo é matéria e assim faz- de- conta que... tudo é possível! Pois se o adulto tem mais repertório para criar, e por esse motivo Vygotsky (2009) afirma que esse tem sua

imaginação mais elaborada, na criança a imaginação parece se expressar de forma mais livre. Isso se dá também em função do fato que, por elas ainda estarem internalizando muitas coisas do mundo e se expressarem principalmente pelo seu corpo, a imaginação criativa parece acontecer quase que “do lado de fora”, isso é, ela aparece explícita em cada movimento, em cada brincadeira da criança e não em forma conceitual como no adulto.

Mas conforme afirmei a criança só vivencia esse processo a partir daquilo que lhe oferecemos, pois o que está disponível a seu alcance como matéria, é exatamente aquilo que o adulto lhe proporciona. Nesse aspecto, poder observar o cotidiano da escola de Educação Infantil de pedagogia Waldorf Casa Amarela, me sensibilizou o olhar para perceber o que esta pedagogia pode proporcionar para o desenvolvimento da imaginação da criança, assim penso que refletir sobre os Espaços, Tempos e Relações ali desenvolvidas acima de tudo é uma forma de apresentar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina outras possibilidades de se pensar a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, é uma forma de trazer mais sentido ao que faço.

Por fim, finaliza-se um processo, que como já havia anunciado na introdução é apenas um “entrelugar”, da história que me constitui até novas questões que surgem. Nesse trecho, porém, procurei fazer nascer em mim uma pesquisadora: A partir dela elaborei perguntas, busquei respostas, observei, investiguei, analisei, e pude experimentar esse papel que se revelou prazeroso e instigador. Aqui se conclui este trabalho, com a certeza de que novas questões virão.



## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, K. **O espaço da creche: que lugar é este?**. GT: Educação de criança de 0 a 6 anos. Nº7. ANPED. Sem ano.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar: Ao faz de conta das crianças**. Educação, sociedade & culturas. Nº 17, 2002, p. 113-134.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. GT: Educação de criança de 0 a 6 anos. Nº7. ANPED, 2005.

FERREIRA, M. - **Ela é nossa prisioneira!** – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, jul./dez. 2010. P.151-182

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&M, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lucia; ROS, Silvia Z.; SOUZA, Ana Maria A. de; GONÇALVES, Marise M. (Orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. 1 ed. Florianópolis, 2006, v. , p. 51-62.

\_\_\_\_\_. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas , v. 22, n. 2, Aug. 2011 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso)> Acessado em : Nov. 2013.

GUIMARÃES, J. R. **Grande sertão: Veredas**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

IGNÁCIO, K. R. **Criança querida: O dia a dia das creches e jardins de infância**. São Paulo: Antroposófica: Associação comunitária Monte Azul, 1995.

KONING, Karl. **Os três primeiros anos da criança: a conquista o andar, falar e pensar**. 2ed. São Paulo Antroposófica, 1995.

LAMEIRÃO, L. H. T. **Criança brincando: quem a educa?** São Paulo: Editora João de Barro, 2007.

LIEVEGOED, B. **Desvendando o crescimento: As fases evolutivas da infância e da adolescência**. São Paulo: Antroposófica, 1994.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAFEL, Sandra Denise (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 13 -23.

OSTROWER Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis RJ: Vozes 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

MORAES, M. C. M. de. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. Perspectiva, Florianópolis, v.27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009.

MIRANDA. M. G. de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silva & CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação Pedagógica: Conceitos, Métodos e Prática**. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. cap. 3, p.51 -65.

ROCHA, Eloísa A. C.; OSTETTO, Luciana E. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil**. Florianópolis, 2008, p.105-115.

SALTER., Joan. **The incarnating child**. Editora: Hawthorn Press, 1987.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, v. 12, n. 21. Pelotas, 2003. p. 51-69.

SCHEVEN, K. E. **Minha querida boneca: Uma orientação para pais, professores e educadores segundo as ciências espirituais**. Edição do autor, 1991.

STEINER, R. **A Filosofia da Liberdade: Elementos para uma cosmovisão moderna**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2ª ed. 1988.

\_\_\_\_\_. **Andar, falar e pensar/ A atividade Lúdica**. Obras escolhidas. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

Sites:

1. <<http://www.sab.org.br/antrop/>>.Acessado em: Setembro de 2013.
2. <<http://www.antroposofy.com.br/wordpress/download/textos/Contos%20de%20Fada.pdf>> Acessado em : Outubro de 2013.