

PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS NO ENSINO WALDORF

ART PROCEDURES ON WALDORF TEACHING ¹

Rosely A. Romanelli²

RESUMO: Este artigo descreve a pedagogia Waldorf, que utiliza procedimentos artísticos como metodologia de ensino ou de ação docente. O motivo de se voltar a atenção para esta pedagogia é compreender a estreita ligação entre arte e sensibilidade, que se apresenta enquanto caminho para aprimorar a sensibilidade do ser humano, e a contribuição da arte para o desenvolvimento de sua razão, intuição, emoção e sentimentos, compreendidos através da psicologia Junguiana. Isto pode ser observado a partir da produção elaborada pelos alunos, interpretada e compreendida a partir das atividades específicas do cotidiano escolar. Nestas atividades, embasadas pela a metodologia científica de Goethe e pela estética de Schiller, pode-se perceber o desenvolvimento dos alunos em outros conteúdos e como estes também influenciaram o trabalho artístico por eles elaborado. Dessa forma, conclui-se que a arte exerce influência decisiva no processo ensino-aprendizagem para formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Antroposofia, Arte, educação Waldorf, razão e sensibilidade.

ABSTRACT: This article describes Waldorf pedagogy, which uses artistic procedures as teaching methodology or teaching action. The reason for focusing attention on this pedagogy is to understand the close connection between art and sensibility, which presents itself as a way to improve the sensitivity of the human being, and the contribution of art to the development of reason, intuition, emotion and feelings, understood through Jungian psychology. This can be observed from the production elaborated by the students, interpreted and understood from the specific activities of the school routine. In these activities, based on Goethe's scientific methodology and Schiller's aesthetics, one can perceive the students' development in other contents and how these also influenced the artistic work

¹ Este artigo foi escrito a partir da pesquisa desenvolvida pela autora em nível de doutorado. A tese pode ser acessada diretamente no link <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/pt-br.php>

² Doutora em Educação pela Feusp. Área de concentração, cultura, organização e educação. Professora Adjunta-III, no Curso de Jornalismo. Campus de Alto Araguaia – MT. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação. PPGEduc/UNEMAT. roselyromanelli@gmail.com

elaborated by them. In this way, it is concluded that art exerts a decisive influence in the teaching-learning process for human formation.

KEY-WORDS: Anthroposophy, Art, Waldorf education, reason and sensitivity.

Introdução: a Pedagogia Waldorf

No cotidiano de uma escola Waldorf utilizam-se diversos procedimentos artísticos na sala de aula durante toda a educação básica. Especialmente no período correspondente ao ensino fundamental, percebe-se que a pintura em aquarela e o uso de diversos tipos de narrativa – contos, mitos, biografias – norteiam a ação docente como base para o planejamento diário. Uma narrativa pode subsidiar o ensino de qualquer conteúdo desde a alfabetização, o ensino de matemática ou história, até alcançar disciplinas mais abstratas como, por exemplo, a geometria dada no quinto ano. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética desses conteúdos e perpassa todos eles ao longo da formação do aluno. Além disso, no currículo Waldorf ela é considerada como aula principal, tal como matemática, português etc. Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como fundamentação da Pedagogia Waldorf: a cosmovisão Goethiana, que propõe que se utilize a observação artística como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem.

É relevante uma breve introdução sobre o contexto em que se insere esta pedagogia. A Antroposofia, filosofia que embasa a Pedagogia Waldorf, configura-se como uma resposta para questões sobre o elo entre ciência e religião e posicionamento político-social, por ser uma cosmovisão que une a visão científica à espiritual, abrangendo os mais diversos campos de atuação humana, proporcionando um desenvolvimento integral da individualidade humana. Nesta visão de sociedade, os indivíduos podem se desenvolver integralmente, pois há espaço para o exercício de um profundo respeito do homem por si mesmo, que se enxergando como um ser digno de respeito vê o outro como merecedor das mesmas regalias.

O professor Waldorf deve buscar a própria autoeducação para se tornar um ser humano livre de preconceitos, capacitando-se para exercer liberdade e respeitar a liberdade alheia, através de um conhecimento profundo da natureza humana, num permanente diálogo interior de si mesmo com sua vivência exterior, sendo então capaz, dentro do prisma antroposófico, de exercer a compreensão necessária para a formação de crianças e jovens. A

Pedagogia Waldorf, de acordo com esta cosmovisão, está baseada no conhecimento de cada fase do desenvolvimento infanto-juvenil e procura trabalhar não só as dificuldades que surgem no momento vivido, mas aquilo que delas pode repercutir num futuro próximo ou distante. A meta é um desenvolvimento equilibrado do pensar, sentir e querer. Este desenvolvimento é considerado quando permite que o ser humano adquira e utilize plenamente suas capacidades e habilidades de viver socialmente como um indivíduo autônomo. Essa visão integral do desenvolvimento cognitivo visa oportunizar a construção de uma sociedade na qual se possa constituir uma ética e uma compaixão compatíveis com o atual estágio de progresso da civilização e da ciência. A formação humana, na visão steineriana, configura agentes de construção de uma sociedade em que seja viável a felicidade, o equilíbrio, ritmo e a harmonia. Para Rudolf Steiner, estas qualidades surgem da própria busca interior do ser humano em desenvolver suas habilidades e vocações. Desta forma, o indivíduo encontra seu lugar no mundo e em sua profissão de forma a contribuir com o desenvolvimento social.

Para compreender a formação da criança e do jovem de acordo com a proposta steineriana, esta pesquisa selecionou parte da produção artística dos alunos de uma escola Waldorf. Na observação inicial do trabalho docente empreendido nestas escolas percebe-se que existe uma grande variedade de procedimentos artísticos e artesanais como parte de sua metodologia, levando à elaboração da hipótese de que este seria um diferencial no equilíbrio entre a razão e a sensibilidade.

Através da estética de Schiller, da metodologia científica goethiana e da proposta de trimembração social desenvolvida por Steiner a partir de sua própria visão de mundo, a análise da Pedagogia Waldorf foi feita num recorte que apresenta a importância dada ao equilíbrio entre o pensar, o sentir e o querer. Na medida em que estas bases fundantes são mostradas aqui, poderão ser visualizadas como caminho para a autoeducação dos adultos e da formação das crianças e jovens. Steiner acreditava na possibilidade de um mundo melhor através da aquisição da consciência pelo desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Para ele, esta possibilidade de conhecimento abrangia também a cognição dos mundos espirituais.

Sendo assim, para que a compreensão da ação docente na escola Waldorf e o papel dos procedimentos artísticos no cotidiano desta escola sejam entendidos como um caminho para o desenvolvimento da sensibilidade e da razão é preciso apresentar brevemente a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf, descrever os principais conceitos e o dia a dia dos professores e alunos de

acordo com o recorte que se quer desenvolver. À luz do referencial teórico, estabelece-se um diálogo com os autores na medida em que cada um deles ajuda a explicar os procedimentos artísticos observados durante a pesquisa.

Desta forma, abre-se um parêntese aqui, para explicar brevemente a noção de desenvolvimento humano utilizada pelo seu criador, Rudolf Steiner (1861-1925). Ele é idealizador também da Antroposofia, um campo de conhecimento que fornece os conceitos fundantes da Pedagogia Waldorf³.

A Antroposofia considera o ser humano como portador de quatro entidades ou corpos. Esta descrição coincide com as que são encontradas nos saberes tradicionais e antigos pelos quais o homem não é visto apenas como um ser terreno. O primeiro deles é o corpo físico, composto das substâncias do mundo mineral e sujeito às leis que o regem. Como segunda entidade o homem possui o corpo etérico ou vital, portador do princípio que atua nos seres vivos: plantas, animais e seres humanos, responsável, de acordo com a Antroposofia, pelos fenômenos do crescimento, reprodução e demais funções metabólicas do ser humano. A terceira entidade, corpo astral ou das sensações, que aparece apenas nos animais e no homem, sendo veículo da vida de sentimentos e de sua expressão. A quarta entidade é o EU, portadora da individualidade, da consciência humana. Apenas o ser humano a possui como a parcela da divindade que nele se manifesta.

A disposição da entidade humana em quatro corpos é utilizada na relação do homem com os reinos da natureza: mineral-físico, vegetal-etérico, animal-astral. O quarto corpo que já se denominou de EU, o ser humano possui em comum com o plano divino, espiritual, e que, de acordo com as tradições religiosas, aquilo que faz dele a imagem e semelhança da Divindade criadora.

Esta cosmovisão também considera o ser humano como uma entidade trimembrada formada por corpo, alma e espírito. A visão trimembrada do ser humano faz sua conexão direta com seu estar no mundo. O corpo, portador dos processos metabólicos que o estruturam e o desenvolvem, carrega em si a força vital que permite ao ser humano exercer sua vontade, seu querer. A alma ou corpo astral carrega a vida dos sentimentos, o sentir humano. O espírito é portador do Eu e da vida intelectual ou do pensar. Steiner considera também três sistemas ou membros da organização corpórea do ser humano. O primeiro é o sistema neuro-sensorial do homem, que tem seu centro na cabeça e dela se irradia para todo o resto do corpo humano pelo sistema nervoso. O segundo é

³ É preciso considerar que o espaço deste artigo não esgota todas as informações e interpretações sobre a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf, buscando apenas apresentar um recorte interpretativo que a autora vem construindo ao longo de mais de 20 anos de estudos e pesquisas.

o sistema rítmico, que abrange a respiração e o sistema sanguíneo. O terceiro sistema é o metabólico-motor, que é responsável pelos processos metabólicos e pelo movimento. A organização corpórea dá sustentação física para a vida da alma, ou vida anímica, segundo o autor. Os três sistemas se relacionam, respectivamente, com as três forças da alma humana: pensar, sentir e querer. Na Pedagogia Waldorf, o processo cognitivo se estabelece como um caminho que procura o equilíbrio entre as tendências do pensar e do sentir para a educação da vontade – o querer. Esta educação se faz a partir da harmonização do sentir e do entendimento do homem trimembrado considerado por Steiner como um ser que percebe o mundo através dos seus órgãos dos sentidos.

Olhar para o ser humano trimembrado permite outro ponto de vista que considera três estados de consciência que acontecem no dia-a-dia. O estado de vigília é o mais consciente dos três. Seu oposto é o estado de sono profundo, inconsciente. O estado intermediário é a consciência de sonho, segundo Steiner (1997). Durante o dia, mesmo estando acordado e atento, o ser humano vivencia processos no estado onírico e no estado inconsciente. Isto quer dizer que enquanto seu pensar consciente atua nas tarefas do dia seu processo rítmico responsável pela respiração e pela circulação sanguínea estão num estado de consciência de sonho, ligados ao sentir e aos processos imaginativos. Ao mesmo tempo, os processos metabólicos e motores ocorrem sem que o indivíduo precise se conscientizar dos mesmos. Ele caminha e digere os alimentos sem precisar estar consciente de que isso acontece.

De acordo com esta perspectiva, o nosso pensar ocorre num nível totalmente consciente, enquanto o sentir ocorre num estado onírico semiconsistente e o querer está mergulhado no inconsciente, pois seus impulsos estão ligados ao sistema metabólico-motor que atua neste âmbito. Por esta razão se tem a impressão de não saber por que se quer alguma coisa, sem saber de onde este impulso de vontade surgiu. Por estes motivos, Steiner afirma que o indivíduo está acordado no pensar, sonha no seu sentir e dorme no seu querer (apud AEPPLI, 1993). Aeppli afirma que o entendimento do papel dos sentidos no processo cognitivo humano é essencial para a compreensão da teoria do conhecimento de Rudolf Steiner. No adulto, este processo de conhecimento recai sobre a percepção e o pensar que se confronta com o desdobramento de um mundo de tons, cores, cheiros, formas, linhas, temperaturas, etc. São os sentidos, através de seus respectivos órgãos, que dão a percepção dos elementos acima, permitindo que o ser humano estabeleça conexões entre as informações recebidas por meio do pensar.

Na criança, esta separação entre percepção e pensamento ainda não

é clara, pois ela ainda não se sente separada do mundo. Isto acontece porque a individualidade infantil não está suficientemente desenvolvida para que ela tenha consciência de seu eu, o que só acontece gradativamente. Por isso ela não confronta o mundo à sua volta para compreendê-lo. A educação dos sentidos abre as portas da percepção sensível que permite entrar em contato com o mundo externo e interno, através das sensações. O ser humano se conscientiza que este é o caminho para aprofundar seu conhecimento do mundo e de si mesmo, por meio de atividades que propiciam o uso dos sentidos como a aquarela, a escultura, a música, a marcenaria, a euritmia, a arte da fala, o desenho e os diversos trabalhos manuais que auxiliam este desenvolvimento perceptivo. A Pedagogia Waldorf se propõe então a educá-los.

A escola, enquanto espaço destinado à educação de crianças e jovens, apresenta-se como uma instituição que busca, através dessa cosmovisão, prepará-los para a vida. A Pedagogia Waldorf reúne os princípios práticos que norteiam a ação docente neste paradigma. Nela estes princípios básicos da Antroposofia são aplicados ao desenvolvimento infanto-juvenil. Infância, puberdade e adolescência englobam um período total de vinte e um anos, ao final dos quais o ser humano é considerado um adulto perante a lei e a sociedade. Nesta pedagogia, estes vinte e um anos são considerados em três períodos de sete anos, chamados por Steiner de setênios.

O primeiro setênio corresponde à infância e nele se desenvolve o corpo físico fortalecido pela formação do corpo etérico. A força vital durante estes sete anos fortalece também o querer e a criança conhece o mundo à sua volta utilizando a capacidade de imitação que é aproveitada pelo educador em sua prática. A criança vive a alegria e o prazer da imitação reproduzindo dessa maneira tudo o que vivencia. Para ela, é assim que se expressa a bondade do mundo, quando ela vive em condições ideais.

O segundo setênio, dos sete aos catorze anos, é o período em que se fortalece o corpo astral e o sentir que ele veicula. Este fortalecimento ocorre com a contribuição da prática docente que utiliza a imagem e a fantasia para trabalhar os conteúdos escolares. O trabalho artístico permeia toda ação docente e discente na Pedagogia Waldorf. Especificamente, porém, neste setênio sua importância se intensifica e isto interessa particularmente neste artigo. Além disso, é o domínio do conteúdo ministrado por meio de um fazer artístico que confere ao professor sua autoridade em sala de aula. Seu trabalho com a imagem e a fantasia permite que ele conduza o desenvolvimento cognitivo infantil através destes elementos em vez de caminhar pela aridez dos conceitos.

O belo se estabelece neste cultivo da imagem e da fantasia e por meio

dele o sentimento se desenvolve. A autoridade do professor se expressa pelo domínio do conteúdo orquestrando as atividades. Isto gera um sentimento de veneração na criança, que precisa dessa referência. O aluno deve perceber a segurança do professor ao transmitir os conteúdos. A atitude e o preparo do adulto que encarna o papel docente são fundamentais para que se estabeleça a confiança. Assim se faz a mediação com o belo e posteriormente com o sagrado. Esta questão também é particularmente relevante para o que se quer entender aqui.

O papel da arte como mediação para o sagrado era claro para Steiner (1928), que considerava o conhecimento na perspectiva dada pelos saberes antigos e tradicionais da humanidade, ressignificados pela Antroposofia, conforme dito anteriormente. A influência de Schiller também reforça esta visão. Para isto, Steiner fez da expressão artística o conteúdo principal da Pedagogia Waldorf. De acordo com esta visão o aluno é preparado para ser um artista, no sentido de encarar seu papel no mundo com os olhos de um artista, buscando a bondade, a beleza e a verdade com esse olhar. Esta é a definição schilleriana de ser artista, ou de ser educado esteticamente. E este foi o sentido que Steiner aplicou na Pedagogia Waldorf para a formação humana. Esta é a maneira que Steiner acredita ser ideal para se preparar o ser humano de forma a equilibrar corpo, alma e espírito.

Resta falar um pouco do terceiro setênio, antes de prosseguir falando sobre a relevância da arte nesta prática pedagógica. De catorze aos vinte e um anos de idade o jovem caminha para a aquisição de sua maioridade, quando de acordo com a Antroposofia, seu EU estará pronto para assumir sua individualidade, podendo tomar o rumo de sua vida nas próprias mãos. Se o caminho da Pedagogia Waldorf conduziu sua formação desenvolvendo o querer e em seguida o sentir, ele estará agora desenvolvendo o pensar conceitual que lhe permitirá a assunção literal do processo de sua vida. A capacidade de julgamento também vai se intensificando durante este período. Segundo Steiner, se a fantasia e a imaginação foram bem estimuladas e trabalhadas, o julgamento se apoiará nestas forças, evitando assim o pessimismo e o ceticismo e proporcionando interesse espontâneo pelos problemas julgados. A vivacidade e o entusiasmo do professor na exposição dos conteúdos contribuem para que esta atitude se estabeleça. Este entusiasmo real do professor inspira ao jovem uma confiança naquilo que lhe foi ensinado. Além disto, este entusiasmo também se expressa na atuação pessoal de acordo com aquilo que é ensinado. É a atitude verdadeira e coerente do adulto em relação ao que ele ensina e ao que ele faz, sendo exposta ao julgamento do jovem.

Steiner (1997) adverte muitas vezes sobre a necessidade de autoeducação e de domínio do conteúdo ensinado. A habilidade e o conhecimento do professor são o embasamento real sobre o qual ele se apoia para transmitir a verdade a seus alunos. O jovem interessado pela verdade do mundo adquire forças para atuar socialmente. Steiner insiste na atitude ética que o professor deve sustentar, através de uma constante atenção para com suas atitudes pessoais. A aplicação desse ensinamento é o método adequado ao terceiro setênio, quando o corpo astral do jovem está sendo plasmado e desenvolvido, para que posteriormente ocorra o nascimento do “eu”. Para Glöckler⁴ (1987) “é através do desenvolvimento da capacidade de julgar que se educa o corpo astral”. A educação do juízo, através do caminho proposto por Steiner, é a educação para o terceiro setênio.

Esses objetivos são atingidos (GLÖCKLER, 1987) através da educação da vontade. Esta acontece quando não existe a obrigação de se fazer algo, e sim quando ele é feito por dedicação. Uma pessoa que cultiva a fantasia tem mais facilidade para educar sua vontade, podendo fazer da obrigação um prazer. Qualquer pequena ação que possa ser feita conscientemente ajuda na educação dessa vontade, como por exemplo, o recitar de um verso matinal. Pela visão da Antroposofia, ao agir conscientemente na terra, o ser humano atua também sobre as suas ligações com o mundo espiritual.

A consciência humana (GLÖCKLER, 1987) atua no ponto de encontro entre o fluxo do futuro e o fluxo do passado. De acordo com a metodologia Waldorf, no segundo setênio, é quando o corpo etérico está sendo constituído na criança e se plasma com o auxílio pedagógico da fantasia, através de contos, mitologias, lendas, biografias, etc. Ou seja, através do fluxo do passado. No terceiro setênio, quando se está atuando sobre a formação do corpo astral, são os ideais para o futuro que contribuem para que isso aconteça.

A arte no ensino Waldorf – A influência de Goethe e Schiller

Neste artigo são apresentadas as duas visões que influenciaram Steiner ao criar a pedagogia Waldorf, que utiliza a arte – entendida aqui enquanto procedimentos artísticos – como metodologia de ensino ou de ação docente. A partir de seus estudos sobre Goethe e Schiller, Steiner elaborou a Pedagogia Waldorf.

⁴ Georg Glöckler, educador da linha Waldorf, de origem alemã, que esteve no Brasil para ministrar um curso específico sobre o terceiro setênio, de 06/06 a 03/07/1987, no Seminário Pedagógico II, na Escola Rudolf Steiner de S. Paulo. Desse curso foi elaborada uma apostila, utilizada nessa pesquisa.

A influência de Goethe na maneira como Steiner vivenciava o mundo levou-o a questionar a ciência, que na sua época se desenvolvia apenas pela vertente clássica, tendo no mecanicismo e no naturalismo suas maiores formas de expressão. Em Goethe, ele descobriu o fundamento que lhe tornava possível enxergar o mundo de outra maneira, sem desvitalizá-lo como faz a ciência ainda em nossa época. No entendimento de Steiner, era possível construir um arcabouço científico que contemplasse a razão sem esquecer o sentimento e a vontade do ser humano. Ao traduzir para o mundo o pensamento científico de Goethe, ele elaborou uma teoria que desvendou a cosmovisão do poeta para o mundo. E foi paralelamente a esse esforço intelectual que ele se viu capaz de formular sua própria teoria, que surgiu nos livros *Verdade e Ciência* (sua tese de doutoramento) e *A Filosofia da Liberdade*.

Como aplicação prática dessa teoria cognitiva, surge uma metodologia de ensino através da qual a arte refaz seu vínculo com o conhecimento, reatando no interior da alma humana o que se rompe pelo desenvolvimento unilateral do intelecto. Steiner (1928) afirma que se aproximar da visão de homem através das leis da natureza é entrar no terreno da arte. Ele considera o homem como “a criação artística da natureza”.

Para conhecer a natureza humana, Steiner (1928) propõe que a observação científica incorpore em seu cerne a observação de cunho artístico ou goethiana. Ele chama esta fusão de *conhecimento imaginativo*, desenvolvendo-a em seu livro *Como obter o conhecimento dos mundos superiores*. Este conhecimento, guardadas as devidas proporções, pode ser comparado à proposta de terapia pela imaginação ativa praticada pelos analistas junguianos. Ele considera fundamental que se combata a tendência de observar apenas os eventos exteriores, permitindo que os pensamentos sucedam passivamente, evitando toda consciência de uma atividade interior no ser humano. A prova da existência dos assuntos espirituais, segundo Steiner (1988), só é obtida através do conhecimento espiritual que se adquire pelo exercício que desenvolve as faculdades anímicas das quais o homem é portador em potencial.

A Pedagogia Waldorf, com seu enfoque artístico, foi criada por ele como caminho para desenvolver essas faculdades. Através do uso da imaginação, da estimulação da fantasia, a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas que lhe possibilitam enxergar o mundo de maneira artística. Na cosmovisão steineriana isso significa enxergar a essência, através de uma observação profunda que conduz à cognição do essencial e ao abandono do acessório ou à separação dos fatos e dos fenômenos que o envolvem. Ao captar a essência, cria-se uma forma de conhecimento similar ao *estilo* proposto

por Goethe na sua gradação de estágios do desenvolvimento do senso estético.

Goethe propõe três categorias para a atuação artística. No artigo *Imitação simples da natureza, Maneira e Estilo* (1789), há reflexões acerca do exercício dos olhos e das mãos do artista e os diversos graus de perfeição possíveis de se atingir através da pintura. Estes graus, ou estágios, são três na visão goethiana. O homem dotado de talento natural é capaz de *uma imitação simples da natureza*, produzindo em suas obras objetos *agradáveis e limitados*, de acordo com a classificação do autor. Este estágio insatisfatório e restrito para o homem o leva a esmerar-se desenvolvendo uma linguagem própria para expressar o que sua alma captou, chamada por Goethe de *maneira*. O artista já capacitado a expressar opinião própria sobre os objetos “vê, apreende e forma o mundo diferentemente, captando suas manifestações mais serena ou mais levemente e reproduzindo-as de maneira mais fugaz ou mais sólida” (trad. VEIGA, 1995, p.2-3). O estudo exato e profundo das coisas possibilita conhecer melhor suas particularidades, a maneira como subsistem, fornecendo uma visão abrangente de suas formas e características. O *Estilo*, o mais alto grau a ser atingido pela arte, “equiparando-se aos mais altos intentos do ser humano (...) repousa nos fundamentos mais profundos da cognição, na essência das coisas, contanto seja permitido reconhecê-la em formas visíveis e palpáveis” (idem). Neste mesmo artigo Goethe afirma que “o conceito puro só poderá ser estudado na própria natureza e nas obras de arte” (idem).

Na prática, ao ouvir um conto de fadas, narrado artisticamente pelo professor Waldorf, a criança forma ativamente imagens em sua alma. Essas imagens surgirão no momento em que ela for solicitada a desenhar o que lhe foi transmitido através das palavras. O exercício constante dessa e de outras atividades similares fortalecem suas potencialidades de criação, pelo fato de que nessas ações reside a maneira diferenciada de enxergar o mundo. O intelecto infantil não será, por esse método, solicitado a trabalhar antes que as forças da fantasia e da imaginação sejam postas em ação. Esse caminho permite que o intelecto, ao ser solicitado posteriormente, seja capaz de unir o conhecimento e a arte, através de uma observação artisticamente desenvolvida para a elaboração de conceitos (STEINER, 1928).

A força plástica que transforma o pensamento em imagens é o início do processo meditativo (STEINER, 1928). A partir dele, a inteligência conduz à arte e o pensamento se eleva à imaginação. Essa imaginação não é só criação da mente humana, mas um mundo objetivo, do qual se tem um quadro verdadeiro através desse processo. Um esforço de concentração no sentido de transformar essas forças plasmadoras em um estado meditativo, pode transmutar a

imaginação ao nível de inspiração. A consciência moral se forma nesse nível, demonstrando a importância de um desenvolvimento artístico e imaginativo. A religiosidade surgirá como a etapa seguinte no caminho do conhecimento para a arte. Este processo é semelhante à imaginação ativa proposta por Jung (Obras Completas, *passim*) como caminho para a individuação e metodologia terapêutica, a qual se retomará oportunamente.

O processo descrito proporciona o jogo lúdico que conduz ao *estado estético* schilleriano. O ser humano em seu amadurecimento passa por três estados: o *estado dinâmico*, no qual ele limita suas ações pelo uso da força; o *estado ético*, que é aquele em que ele limita suas ações pelas leis morais; através do *estado estético* que ele atinge o equilíbrio entre os outros dois, libertando-se de toda coerção, seja ela moral ou física (SCHILLER, 1995).

De acordo com Schiller, existe um estado intermediário entre a matéria e a forma, entre a passividade e a ação, para o qual se pode ser transportado através da beleza. Ela liga a sensação e o pensamento: “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (op. Cit., p. 95). Nesta mediação, o belo permite ao homem uma passagem da sensação ao pensamento, como se fosse uma faculdade nova e autônoma através da qual se torna possível ir do individual ao universal, do contingente para o necessário. Com essa ideia, Schiller (1995) sugere que a fruição da beleza e a sua criação sejam parte do caminho cognitivo. Este é justamente o princípio estabelecido por Steiner na prática da Pedagogia Waldorf, dizendo aos professores que para as crianças do segundo setênio *o mundo é belo* (ROMANELLI, 2000).

Na obra de Schiller, encontra-se a base fundante para a proposta steineriana: “Apenas por proporcionar às faculdades do pensamento liberdade de se exteriorizarem segundo suas leis próprias que a beleza pode tornar-se um meio de levar o homem da matéria à forma, das sensações às leis, de uma existência limitada à absoluta” (SCHILLER, 1995, p.100). Essa ação da beleza sobre as faculdades da ação e do pensamento possibilita ao homem a capacidade de se tornar humano pela ação de sua própria vontade, atualizando assim sua liberdade através do que Schiller caracteriza como uma segunda criação. A primeira foi proporcionada pela natureza. A segunda é dádiva da beleza – a segunda criadora dos seres humanos – pela própria ação humana.

Isso significa que o homem se autocriaria por meio de sua ação criadora sobre a matéria que ele transforma, sugerindo novamente a ligação do processo artístico com o desenvolvimento da cognição. A fruição da beleza proporciona um estado imaginativo e lúdico ao sujeito envolvido nesse

processo. Schiller insiste que não se transforma o homem, o qual responde em suas ações com o que lhe transmitem os sentidos, naquele que atua sob a influência da razão, senão lhe for despertado antes o sentido estético.

Entende-se então que o trabalho artístico desenvolvido nas escolas Waldorf busca a atualização das afirmações schillerianas. Através da disposição estética do espírito, a espontaneidade da razão é solicitada dentro do próprio campo da sensibilidade, enquanto o poder da sensação é quebrado já dentro de seus próprios domínios (SCHILLER, 1995). Numa relação dinâmica destas faculdades polares – sensibilidade e razão – a disposição estética schilleriana permitiria reintegrar os saberes rejeitados pelo objetivismo analítico atual, permitindo reintegrá-los ao desenvolvimento das estruturas dinâmicas da mente humana.

Entendendo a relação com a teoria junguiana

Jung (1991) também faz a comparação entre a forma ativa da fantasia, que é o princípio da imaginação ativa, com o conceito de disposição estética de Schiller, dizendo que “semelhante fantasia pode ser a mais alta expressão de uma individualidade e pode criar esta individualidade pela expressão perfeita de sua unidade, uma vez que nela confluem a personalidade consciente e inconsciente do sujeito num produto comum e unificador” (p. 408).

Para Jung (1991) existe uma diferença entre a fantasia passiva e a imaginação ativa. A primeira sempre vai precisar de uma crítica consciente para não deixar valer o ponto de vista unilateral do inconsciente. Por sua vez, a imaginação ativa “é produto de uma atitude consciente não oposta ao inconsciente e de processos inconscientes que se comportam em relação ao consciente de forma compensadora e não opositora, não precisando de crítica e sim de compreensão” (JUNG, 1991, p. 408). A compreensão consciente pode vir a ser o processo de elaboração artística, muitas vezes utilizado por Jung como forma de objetivação no processo de imaginação ativa.

Pode-se compreender, então, que a atividade artística atua sobre a sensibilidade na criança em desenvolvimento proporcionando uma experiência com cores e imagens que vai desencadear vivências estéticas, considerando o fenômeno vivencial do processo lúdico-estético que se estabelece. A pintura, enquanto atividade principal, apoia-se nas outras atividades artísticas e trabalhos artesanais em que o senso estético e a imaginação se desenvolvem em produtos da criação dos alunos. A vontade de chegar ao produto final proporciona uma transformação interna que conduz a uma humanização

(SCHILLER, 1995).

Nessa sensibilidade trabalhada pelos conteúdos artísticos encontram-se os conteúdos inconscientes trabalhados pela psicologia junguiana, naquilo que eles trazem de fenomenologia simbólica e emocional, e, portanto, coerentes com a discussão aqui estabelecida. A visão junguiana que importa aqui é aquela utilizada por Jeffrey Raff (2000), de que a imaginação para Jung possui um poder de transformação alquímica. Ou, em outras palavras, pode-se considerar que, através das atividades artísticas, consegue-se movimentar um processo transformador que auxilia o desenvolvimento das etapas do conhecimento e amadurecimento, atravessadas pela criança durante seu aprendizado escolar, proporcionando além do desenvolvimento de um conhecimento racional, o conhecimento afetivo, emocional.

Para Raff (2000), é particularmente importante considerar a alquimia que ocorre através do processo da imaginação. Ele valoriza algumas ideias básicas da teoria de Jung: o si mesmo (*self*), a imaginação ativa, a interpretação de sonhos e a função transcendente. É pertinente traçar uma analogia com a ideia de imaginação ativa. O trabalho elaborado com as crianças mediante a narração de contos para estimular a atividade da aquarela, ou mesmo as outras artes e artesanatos, parece partir do mesmo princípio alquímico dinamizador e transformador. Enquanto são manipulados e transformados os diversos materiais que deverão adquirir formas variadas segundo a criatividade, as imagens das narrativas concretizam-se em produtos belos e funcionais (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF, 1999⁵).

Entenda-se ainda que a alquimia aqui referida é aquela vertente que remete ao trabalho interno transformador da personalidade. É com ela que se podem traçar analogias com o processo de amadurecimento infanto-juvenil pelo trabalho artístico vivencial e a transformação da fantasia em imaginação criativa. Jung (1996) afirma que a mente consciente pode produzir muito pouco no sentido de movimentar as imagens, mas que através da imaginação o inconsciente pode fornecer ideias ao consciente para que ele crie inúmeras coisas.

É importante perceber que Jung (1991) estabelece uma distinção entre *fantasia passiva* e *fantasia ativa* (ou *imaginação ativa*). A fantasia passiva é formada por um conjunto de representações que não têm situação real correspondente. Mesmo que esteja baseada em recordações de vivências realmente ocorridas ela não corresponde à realidade externa, sendo (JUNG, 1991, p. 407) “apenas o escoamento da atividade criadora do espírito, uma ativação

⁵Texto elaborado como projeto comum pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação das Escolas Waldorf Livres para servir como parâmetro de atuação nas mesmas.

ou produto de combinações de elementos psíquicos dotados de energia”. Além disso, ela aparece sem atitude intuitiva precedente ou concomitante do sujeito conhecedor, que permanece totalmente passivo.

Se, no entanto, esta energia psíquica puder estar sujeita a uma direção voluntária, a fantasia será então produzida consciente e voluntariamente, acionada por uma atitude intuitiva de expectativa, ou seja, por uma atitude orientada para a percepção de conteúdos inconscientes. Esta é a imaginação⁶ ativa (JUNG, 1991, p. 407-408) que “consiste então numa atitude consciente de assumir indícios ou fragmentos de relações inconscientes e relativamente pouco acentuadas e, por meio de associação de elementos paralelos, apresentados numa forma visual plena, pela participação positiva da consciência”.

A imaginação ativa, por ocorrer em estado de vigília, precisa dispor de considerável energia da fantasia para superar a inibição imposta pela atitude consciente. A oposição do inconsciente para que ela penetre na consciência é muito importante e deve possuir uma coesão interna de conteúdos para ser capaz de transpor a barreira da continuidade dos processos conscientes (JUNG, 1991). Por esse motivo se constitui, na opinião de Jung e seus seguidores, numa importante maneira de trabalhar os conteúdos inconscientes através da psicologia analítica pelo processo de imaginação ativa. Como processo terapêutico, este procedimento busca justamente equilibrar a energia que transita no eixo consciente-inconsciente possibilitando ao indivíduo o uso saudável de sua imaginação e criatividade em sua vida cognitiva. Dessa forma, busca-se então a analogia com o uso dos procedimentos artísticos na Pedagogia Waldorf.

Retomando Steiner (1928), a alma acostumada a receber inspiração divina, no exercício da atividade artística, pode aprender a usar essa mesma inspiração para atuar moralmente e religiosamente. A compenetração e a concentração usadas na atividade artística são do mesmo teor daquela usada num ofício religioso, numa revalorização do sagrado, conforme a visão steineriana. Ao mesmo tempo, atualiza a cosmovisão goethiana ao possibilitar que os conceitos sejam elaborados não apenas pelo pensamento abstrato, mas também permeados pelo sentimento.

Para Steiner, a capacidade de julgar ou emitir juízos está ligada às forças da fantasia. Percebe-se que o caminho percorrido pela criança, durante sua formação numa Escola Waldorf, ocorre em ciclos cada vez mais abrangentes,

⁶ Neste trecho do livro Jung utiliza o termo fantasia, em vez de imaginação. Porém, tomo a liberdade de trocar os termos uma vez que a explicação se encaixa perfeitamente sem danos para o pensamento original de Jung. Acredito que não incorro em erro, pois o processo de imaginação ativa não é diferente do que descrevo aqui.

sendo que o desenvolvimento de sua fantasia, através dos setênios, conduz às metas requeridas para um nascimento adequado de sua individualidade ao final do terceiro setênio (período de 14 a 21 anos). Para que isso aconteça, Steiner propõe o emprego da fantasia. Todo o conteúdo intelectual é tingido com a fantasia, a partir do entusiasmo real do professor pelo conteúdo desenvolvido na aula, transmitindo ao jovem a confiança naquilo que lhe foi ensinado. A auto-educação e o domínio do conteúdo a ser tratado conferem ao professor a habilidade e o conhecimento que são o embasamento real sobre o qual ele se apóia para mediar a aquisição do conhecimento para seus alunos. Isso inclui em seu preparo a aquisição de habilidades e conhecimento de procedimentos artísticos que são empregados como metodologia de ensino.

É nesse fazer docente incluindo habilidades artísticas que se insere o uso da aquarela e a narração de histórias (PASSERINI, 2004). As narrativas subsidiam a atividade imaginativa da criança ordenando de maneira saudável sua ação criadora, retomando a analogia da imaginação ativa proposta por Jung como terapia para sanear os processos da psique humana. Os conteúdos que brotam do inconsciente durante o trabalho da psicologia analítica podem ser trabalhados de forma harmoniosa através da criação de um conto ou do exercício destes na pintura, escultura ou qualquer expressão artística criadora.

Na Pedagogia Waldorf, o ritual estabelecido na sala de aula segue uma ordem rítmica com finalidade específica: desenvolver harmoniosamente a imaginação e a criatividade como forma de promover o amadurecimento do pensar, sentir e querer, que são o tripé sobre o qual se fundamenta a ação humana individual.

Para Steiner (2008), a consciência humana atua artisticamente na matéria e isso possibilita empregar a atuação artística quando se quer compreender o ser humano. Da mesma forma, o desenvolvimento desta consciência requer o uso de procedimentos artísticos. A arte permite a aquisição de um conhecimento em ação, através do exercício da vontade que se auto-educa nesta atuação. Este é um conhecimento que desvela o homem em sua atitude prática diante da vida e na sua unidade. Pode-se ainda compreender, por meio do sentido artístico, como a criança se desenvolve do brincar para o trabalho. O brincar infantil representa a liberação da atividade que quer se exteriorizar no ser humano. Na criança, acontece com alegria e espontaneidade, enquanto que o trabalho é, na maior parte das vezes, um peso sufocante para o adulto (STEINER, 2008).

Segundo Steiner (2008), o procedimento artístico na metodologia de ensino “conduz de forma adequada o brincar libertador ao trabalho, que é

visto como uma necessidade de vida; mas depois de ter sido criada a ponte, este deixa de ser necessariamente sufocante”. Para ele, este é um pressuposto essencial para solucionar questões sociais, tornando o trabalho uma atividade libertadora através da educação. Ao refletir sobre esta questão que tange à formação da moral, Steiner (2008) acentua o fato de que o adulto muitas vezes comenta que a criança *aprende brincando*. Para ele, isto denota certa incompreensão por parte do adulto, que não percebe a seriedade com a qual a criança vivencia o seu brincar. Somente a compreensão desta seriedade permite que se visualize a atividade lúdica infantil corretamente. É com esta atitude que a criança se envolve na atividade artística e cria os produtos de sua imaginação. Os procedimentos artísticos permitem a concretização da fantasia criadora na medida em que um conto de fadas se transforma numa pintura em aquarela ou numa pequena interpretação teatral com bonecos de pano. O conteúdo exteriorizado nesta atividade lúdica criadora é pessoal, pertence à criança que o traz para o mundo através de sua vivência. É a forma como ela percebe o mundo.

Conclusão

Para compreender a importância dos procedimentos artísticos aplicados ao ensino na escola Waldorf, deve-se considerar que a atividade artística permeia o cotidiano desde a educação infantil até o ensino médio e continua nos cursos voltados para a formação de adultos na Antroposofia. Uma descrição detalhada destes procedimentos no cotidiano Waldorf pode ser encontrada na tese original. O espaço deste artigo não permite reproduzi-la aqui, mas apenas enumerá-las. O desenho com giz de cera e a aquarela inicia-se na educação infantil assim como a modelagem em cera de abelhas, que no ensino fundamental evolui para o uso da argila. O desenho de formas nas séries iniciais contribui para a motricidade fina e uma boa caligrafia. A escrita inicia-se a partir de contos de fadas ilustrados e as primeiras palavras são escritas com giz de cera, evoluindo para lápis de cor, grafite e canetas tinteiro. O artesanato começa com tricô de duas agulhas ilustrado com narrativas nas quais os pontos são personagens.

O crochê é feito primeiro com os dedos e depois com agulhas. O bordado em ponto cruz auxilia o equilíbrio corporal no quarto ano e o tricô circular com cinco agulhas para confecção de meias, luvas e gorros confere noção espacial no quinto ano. Do quinto ao oitavo ano, as artes aplicadas introduzem também a marcenaria e a costura, que utilizam conhecimentos

prévios da modelagem e do desenho para ajudar a visualização do produto que se quer confeccionar. Todas estas artes, além da euritmia e da arte da fala, conduzem ao aprimoramento da visão artística e auxiliam na produção da peça de teatro no oitavo ano, uma atividade muito importante que também permite a aquisição de habilidades sociais do trabalho em grupo. Esta descrição não esgota a riqueza e totalidade do processo mobilizado pelo uso dos procedimentos artísticos, servindo apenas para ilustrar a abrangência qualitativa que esta prática alcança.

A arte é portadora dos conteúdos da imaginação e da fantasia, que brotam do inconsciente humano (JUNG, 1981) Utilizada cotidianamente no processo de ensino-aprendizagem ela pode trazer o entendimento arquetípico⁷ do conhecimento do mundo. O conhecimento que está nas origens do inconsciente humano e que desde então se faz conhecer através da arte. Na mitologia e nos contos de fadas, as imagens surgem consteladas artisticamente para transmitir um conhecimento arquetípico através de metáforas belas. Enquanto transmissão de conteúdos arquetípicos, os contos e outras narrativas se apresentam como arte, metáfora da ciência que posteriormente dela se distanciou. Na Pedagogia Waldorf, mitologia e arte se tornam instrumentos de transmissão dos conteúdos, fazendo com que eles se tornem conscientes nas almas e nas mentes dos alunos. Como no processo de imaginação ativa da psicologia junguiana, a arte auxilia a aquisição dos conhecimentos na medida em que permite que as habilidades se desenvolvam e se reforcem através de cada exercício dado, por meio de cada movimento executado e que se fixem pela contemplação de cada produto concluído. Este movimento acontece partindo do inconsciente para o consciente, amadurecendo processos.

Pela análise das aquarelas⁸ e pela descrição processual dos diversos trabalhos realizados pelos alunos de uma escola Waldorf, percebe-se a vivência dessas polaridades e a atuação das capacidades criativas que o ser humano põe em prática no momento em que inicia a modificação de um material que lhe é confiado durante o trabalho artístico ou artesanal. As forças anímicas mobilizadas nessas atividades são exercitadas constantemente e estarão aptas a entrar em ação sempre que as situações da vida presente e futura as solicitarem. Dessa maneira, pode-se perceber a formação do homem lúdico,

⁷ O entendimento arquetípico é relativo aos arquétipos junguianos presentes no inconsciente coletivo, e que, conforme designados pelo próprio autor, representam modelos hipotéticos abstratos presentes na psique humana.

⁸ A análise das aquarelas pode ser encontrada na tese, cujo link de acesso já foi disponibilizado na página inicial do artigo. Mais uma vez, o espaço de um artigo não permite que a mesma seja reproduzida, uma vez que se trata de um corpus de cerca de 136 aquarelas.

se o homem lúdico for considerado como portador de uma alma equilibrada através da imagem, da arte, da beleza e do trabalho com a fantasia criativa. Para Schiller, liberdade significa beleza na matéria transformada. O belo nasce dos impulsos antagônicos que se equilibram para expressá-lo. A sensibilidade e a percepção tornam-se ativas para trabalhar na matéria as ideias suscitadas por elas, empregando o conhecimento e a habilidade para produzir formas nessa matéria.

As funções psíquicas consideradas por Jung (1986) são aplicáveis ao processo de desenvolvimento cognitivo steineriano, goethiano e schilleriano, tornando possível compreender o processo de elaboração artística dos alunos Waldorf como análogo ao processo da imaginação ativa. Para melhor esclarecer esta analogia, segue-se uma breve descrição das funções psíquicas e sua relação com outros conceitos junguianos que permitem o entendimento da relação entre razão e sensibilidade.

Os conceitos de *anima* e *animus* têm uma relação, respectivamente, com a razão – o *logos*, o consciente – e a sensibilidade (JUNG, E. 1995). A *anima*, segundo Jung (1986), é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem, enquanto o *animus* personifica os aspectos masculinos no inconsciente da mulher. À medida que o trajeto de individuação é percorrido, o *animus* relaciona a mente feminina com a evolução espiritual de sua época enquanto a *anima* repercute no inconsciente masculino em sua sensibilidade. O processo de individuação proposto pela psicologia analítica trata da integração destes polos opostos da alma humana, independentemente dos caracteres sexuais biológicos individuais, buscando a harmonia entre estes polos, para o equilíbrio cognitivo e afetivo de cada ser humano.

A individuação é um processo de formação e particularização do ser individual, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicológico enquanto ser distinto do conjunto, da psicologia coletiva. Portanto, pode-se dizer que é um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual. Trata-se de uma necessidade natural, que não deve ser coibida, e sim possibilitada. A individualidade já é dada como aspecto físico e fisiológico. O aspecto psicológico correspondente se manifesta a partir dessa base biológica. O indivíduo não é um ser único e isto pressupõe seu relacionamento numa coletividade. A individuação enquanto processo conduz a uma intensificação e uma maior abrangência desse relacionamento, preservando a liberdade individual, sua vitalidade e participação numa sociedade que consegue manter sua coesão interna e seus valores coletivos (JUNG, 1991).

A individualidade psicológica é dada a partir de sua base física. A

individualização surge no processo de diferenciação que torna consciente a individualidade, separando-a da coletividade (idem). Para que o processo de individualização ocorra, a elaboração de conteúdos simbólicos que emergem do inconsciente é trabalhada em terapia na psicologia junguiana através da imaginação ativa. Este procedimento consiste em trabalhar os conteúdos inconscientes com uma intervenção controlada do consciente. Guardadas as devidas proporções, considero este processo análogo à atividade artística que é utilizada como veículo para concretizar o próprio processo, pois a elaboração artística trabalha com percepções que são trazidas à tona e tornadas conscientes através da obra realizada. Jung (1981) considera o inconsciente como a mãe criadora da consciência, uma vez que é a partir do primeiro que se desenvolve a segunda. Este é o princípio de sua teoria sobre o desenvolvimento da personalidade humana. Os conteúdos surgem do inconsciente e são elaborados com o auxílio do consciente.

Para entender melhor este equilíbrio que Jung considerava tão importante devem-se esclarecer alguns pontos essenciais sobre as chamadas funções de adaptação. Para Jung (1991), elas cumpriam o papel de pontos cardeais utilizados pela consciência para fazer o reconhecimento do mundo exterior e nele se orientar. Elas são a sensação, o pensamento, o sentimento e a intuição. A sensação constata a presença das coisas que cercam o indivíduo e o adapta à realidade objetiva. O pensamento esclarece o que significam os objetos, julgando, classificando e discriminando uns dos outros. O sentimento faz uma estimativa destes, conferindo-lhes valor numa lógica diferente daquela utilizada pelo pensamento, que é a do coração. A intuição é uma percepção que ocorre via inconsciente, apreendendo a atmosfera onde se movem os objetos, de onde eles vêm e como possivelmente se desenvolverão.

Retomando a busca de um equilíbrio no desenvolvimento cognitivo por meio dos processos embasados pelas teorias schilleriana e goethiana, entende-se a necessidade do ser humano de aprender a lidar com suas qualidades emocionais, afetivas e anímicas. É através do exercício da imaginação, intuição e demais qualidades anímicas que os alunos de uma escola Waldorf se preparam para responder às situações do dia-a-dia. A relação próxima da arte com as qualidades da alma indica que estas se desenvolvem através dela apontando a utilização de funções da *anima* (HILLMAN, 1990), funções de relacionamento e criatividade ligadas à sensibilidade. A *anima* equilibrada exerce suas funções positivas e torna possível que o *animus* equilibrado ligado à razão ocupe seu

lugar harmonicamente⁹. Embora não possa ser qualificada de individuação, a trajetória da criança na Escola Waldorf pode ser compreendida como uma preparação para que o indivíduo possa estar mais apto a buscá-la.

A arte como articuladora entre a sensibilidade e a razão apresenta-se como mediadora dos conteúdos entre o inconsciente e o consciente no processo de ensino-aprendizagem que ocorre numa escola Waldorf. Dessa maneira, ela pode ser subsídio para o desenvolvimento da intuição, da emoção e do sentimento, assim como da razão. A relevância da utilização de procedimentos artísticos parece confirmada pela metodologia empregada nas Escolas Waldorf. Outros aprofundamentos ainda são possíveis, pois as nuances e sutilezas dos procedimentos empregados permitem inúmeras pesquisas e estudos. O breve relato feito aqui é apenas um os caminhos por ora tentados, fruto de uma análise da produção artística de alunos de uma destas escolas. Esta produção inclui também outros procedimentos artísticos e artesanais, mas a observação inicial, bem como as leituras sobre a organização curricular destas escolas, apontou para o fato de que a pintura em aquarela é conteúdo presente em toda a formação, em todas as séries desde a educação infantil até o ensino médio. Nenhuma outra modalidade artística ou artesanal se repete ao longo de todas as séries. Isto delimitou a pintura em aquarela como o procedimento que seria capaz de demonstrar o desenvolvimento cognitivo presente nesta produção e como ele refletiria as mudanças e aquisições em cada série de acordo com este desenvolvimento. Além disso, a aquarela não permite que se controle os efeitos de maneira consciente com facilidade, proporcionando uma experiência única de procedimento artístico que revela a fantasia infanto-juvenil. Esse desvelamento ajuda a compreender seu uso na pedagogia steineriana e contribui para o entendimento do processo à luz do arcabouço teórico escolhido.

Referências

AEPPLI, Willi. *The Care and Development of the human senses – Rudolf Steiner’s work on the significance of the senses in education*. Great Britain: Published by the Steiner Schools Fellowship, 1993.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. *Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf/Rudolf Steiner*. Projeto Pedagógico elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas

⁹ Anima e animus são respectivamente os arquétipos do feminino e do masculino na psicologia junguiana. Ambos são responsáveis pelas qualidades que representam estas polaridades entre razão e sensibilidade.

Pedagógicas da Federação de Escolas Waldorf Livres: 1999.

GOETHE, J. W. *Doutrina das Cores*. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1993.

_____. *Escritos sobre Arte*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/Imprensa Oficial, 2005.

_____. *Imitação simples da natureza, Maneira e Estilo*. (Tradução Marcelo da Veiga). *Anuário da Pós-Graduação em Literatura Brasileira e Teoria Literária da UFSC*, 1996, disponível em <http://www.cce.ufsc.br/he/alemao/profe/goethe.html>, p. 1-3.

HILLMAN, James. *Anima – Anatomia de uma Noção Personificada*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1990.

JUNG, Carl G. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis. Ed. Vozes, 1981.

_____. *A Natureza da Psique*. 3. ed., Petrópolis, Ed. Vozes, 1997.

_____. *A Energia Psíquica*. 6. ed., Petrópolis. Ed. Vozes, 1997a.

_____. *Tipos Psicológicos*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1991.

_____. *O Espírito na Arte e na Ciência*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991a.

JUNG, Emma. *Animus e Anima*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

PASSERINI, Sueli P. *O fio de Ariadne – um caminho para a narração de histórias*. 2. ed., São Paulo: Ed. Antroposófica, 2004.

RAFF, Jeffrey. *Jung e a Imaginação Alquímica*. São Paulo: Ed. Mandarin, 2002.

ROMANELLI, Rosely A. *A PEDAGOGIA WALDORF: Contribuição para o Paradigma Educacional Atual sob o ponto de vista do Imaginário, da Cultura e da Educação*. São Paulo, 2000. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/pt-br.php>

STEINER, Rudolf. *Antropologia Meditativa*. São Paulo: Ed. Antroposófica,

1997.

_____. *A Arte da Educação – I*. 2. ed., São Paulo: Ed. Antroposófica, 1995.

_____. *A Arte da Educação II – metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1992.

_____. *Arte e Estética Segundo Goethe*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1997.

_____. *Andar, Falar e Pensar / A Atividade Lúdica*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1990.

_____. *O Conhecimento do Homem como Fundamento do Ensino*. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980.

_____. *Educação na Puberdade / A Atuação Artística no Ensino*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1990.

_____. *A Filosofia da Liberdade*. 2. ed., São Paulo: São Paulo: Ed. Antroposófica, 1988.

_____. *Linhas Básicas para uma Teoria do Conhecimento na Cosmovisão de Goethe*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1986.

_____. *The New Art of Education*. London: Anthroposophical Publishing CO. New York: Anthroposophic Press, 1928.

_____. *A Obra Científica de Goethe*. São Paulo: Ed Antroposófica, 1984.

_____. *Pedagogia, Arte e Moral*. São Paulo: Ed. João de Barro, 2008.

Data de recebimento: 06.06.2016

Data de aceite: 21.12.2016