

PRINCÍPIOS DA ANTROPOSOFIA NA COMPREENSÃO DO BRINCAR DAS CRIANÇAS: A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARTINS, Cálita Fernanda de Paula¹

Resumo - Ao refletir a importância da brincadeira e do brinquedo na vida das crianças, somos remetidos a pensar na forma como elas têm se constituído a partir das transformações da sociedade contemporânea, pois vivemos em uma sociedade avançada tecnologicamente, movida por mudanças nos meios sociais, educacionais, econômicos, políticos e culturais. Essas mudanças causaram grandes impactos, provocando alterações no comportamento e influência no desenvolvimento das pessoas. Na infância, por exemplo, houve uma modernização dos livros, contos, histórias e até mesmo dos brinquedos e brincadeiras. Assim, a questão a ser pesquisada é a forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças e as suas diferentes formas de brincar. Para isso é posto enquanto objetivo deste estudo compreender os princípios da antroposofia no brincar e no lúdico das crianças. Vale ressaltar que as leituras realizadas no decorrer deste estudo buscam compreender os conceitos de antroposofia, criança, brincadeira, infância e Educação Infantil. Tendo como orientação teórica: Heydebrand (1991); Lanz (2016); Munarim (2007); Oliveira (2014); Santos (2010); Steiner (1996, 1997, 2007, 2008); Romanelli (2008, 2015), entre outros autores. De modo que este estudo nos possibilita conhecer os princípios que integram as crianças como seres quadrimembrados trimembrados e anímicos, constituídos por sentidos, setênios, temperamentos e tipos constitucionais, conforme definidos pelo referencial teórico utilizado para sustentar este estudo.

Palavras-Chave: Antroposofia; Brincar; Crianças; Educação Infantil.

Introdução

Meu primeiro contato com a antroposofia foi no ano de 2016, as pesquisas iniciais feitas sobre o assunto demonstraram uma preocupação em relação ao desenvolvimento integral do indivíduo. Sendo esta, a temática que foi desenvolvida na pesquisa de mestrado (2017-2019), realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT).

Como resultado dessa pesquisa, deparamos com a necessidade de aprofundar o estudo, na intenção de aprimorar os conhecimentos da antroposofia na Educação Infantil. Considerando a antroposofia como forma de observar e entender o homem e o mundo, o presente estudo tem

¹ Mestre em Educação (2019), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT). Especialista em Gestão Pública (2018) pelo Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT-UAB). Graduada em Pedagogia (2019) pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF) e em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (2015) pela UNEMAT. Atualmente integra ao grupo de pesquisa "Pedagogia Waldorf", nas linhas de pesquisa "Educação, Ludicidade e Arte" e "Formação de Professores". Contato com a autora através do e-mail: <calita.martins@unemat.br>.

como objetivo compreender os seus princípios no brincar e no lúdico das crianças. Vale ressaltar que as pesquisas desenvolvidas inicialmente sobre o assunto apontaram para a necessidade de expandir a temática pesquisada, principalmente para os municípios do interior do estado de Mato Grosso, por não possuírem, em sua maioria, nenhuma instituição que adote os princípios desta proposta pedagógica no currículo.

Outra justificativa é referente ao curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT, campus de Cáceres, por exemplo, que trabalha com a formação de professores, sem mencionar em sua ementa a proposta pedagógica desta cosmovisão aos futuros docentes durante sua formação. E como experiência do estágio realizado na 4ª esfera do curso, percebemos que os acadêmicos e até mesmo, alguns professores, desconhecem esta proposta pedagógica, que contribui no processo de formação integral do indivíduo. E na oportunidade de dar sequência ao estudo, propomos os conhecimentos antroposóficos na compreensão do brincar e da ludicidade das crianças.

Para isso, é preciso entender o sentido do brincar, pois brincando as crianças conseguem se expressar, ocupando seu tempo livre, com criatividade, espontaneidade, originalidade e liberdade. Nesta atividade, se unem a imaginação, a fantasia e a realidade, dando margem a novas interpretações nas ações das crianças. E por meio dessas brincadeiras se constitui uma situação imaginária, marcada pela regra e pelo faz de conta.

É com saudades e lembranças desse tempo que propomos compreender as crianças a partir dos princípios da antroposofia, como um ser quadrimembrado, trimembrado, anímico, constituído por sentidos, setênios, temperamentos e tipos constitucionais. E, assim como nós, existem muitos adultos que se lembram dos tempos da infância e é com saudades e lembranças dessa época, que propomos estudar essa temática. Munarim (2007) ressalta que por muitas vezes pensamos a infância como algo distante e inacessível, exceto pela memória e recordações, por meio das quais alimentamos a ideia dessa fase como uma época misteriosa, mágica e pura. Com isso, buscamos apresentar narrativas que justifiquem a realização desta pesquisa. De modo que o interesse e opção pelo estudo não é uma escolha aleatória.

Por isso, a questão metodológica é de extrema importância para os resultados da pesquisa. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que se devemos determinar as técnicas que serão aplicadas para o desenvolver de um estudo, para que a pesquisa tenha qualidade, consistência e objetividade. Desse modo, tivemos como referencial metodológico a abordagem qualitativa, quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva e quanto aos procedimentos realizamos um levantamento bibliográfico.

Para Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análise mais detalhada sobre os hábitos, atitudes, dentre outros aspectos. Com relação aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritiva, pois tem a finalidade de descrever as diferentes formas de brincar das crianças. Os autores afirmam que os estudos descritivos têm como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui, as características e os processos que deles fazem parte.

No que diz respeito aos procedimentos foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de adquirir conhecimentos a respeito da temática. Segundo Gil (1999), a principal vantagem do levantamento bibliográfico reside no fato de permitir ao investigador uma cobertura mais ampla sobre o assunto estudado.

Quanto à análise dos dados, é importante afirmar que as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Este é um trabalho complicado, que implica na redução, organização e interpretação dos dados. Consideramos então que, a partir dos resultados obtidos com essa pesquisa, outras questões poderão surgir e por não se esgotar a compreensão do fenômeno, a interrogação sobre ele estará sempre viva.

Descritos os tipos de pesquisa a serem utilizadas, torna-se importante localizar o leitor quanto à estrutura desenvolvida no presente estudo, pois o artigo encontra-se organizado em dois momentos: o primeiro discute as concepções de criança e infância, com ênfase na ludicidade, nos brinquedos e nas brincadeiras, e o segundo momento aborda a temática da Educação Infantil e os fundamentos da antroposofia, quanto os princípios que integram as crianças como seres quadrimembrados, trimembrados e anímicos, constituídos por sentidos, setênios, temperamentos e tipos constitucionais. Por fim, as considerações e as referências utilizadas para sustentar essa pesquisa.

Concepções de Criança e Infância

Na busca por compreender os princípios da antroposofia nas brincadeiras e na ludicidade das crianças buscamos enquanto referencial teórico autores que respondem e conceituam as indagações da pesquisa. E ao discutir as concepções de infância e de criança, iniciamos com as contribuições de Sarmiento (2004, p. 11), que conceitua a infância como “uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção, de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de

constituição de organizações sociais para as crianças”. O autor nos ajuda a compreender esse conceito como algo produzido na sociedade.

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

Munarim (2007) afirma que buscamos definir o que é ser criança de acordo com nossas próprias vivências, agimos como se não soubéssemos o que é ser criança, pois as lembranças do passado já não se parecem com a sociedade de hoje. Há uma nova perspectiva de ver e pensar a infância, principalmente o brincar, as brincadeiras e, até mesmo, os brinquedos, que compõem o imaginário dessas crianças. A autora aponta que a caracterização da infância se dá a partir de dois tipos de discursos: os discursos produzidos por adultos para eles mesmos e os produzidos por adultos para as próprias crianças, materializados na forma de literatura e programas infantis. Para a autora, tais discursos muitas vezes não passam de representações, até mesmo contraditórias sobre o que é infância, deixando à parte a realidade de vida dessas crianças.

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

E é por meio das brincadeiras que as crianças fantasiam, imitam os adultos e adquirem experiências. Gusso e Schuartz (2005) afirmam que o crescimento infantil é acompanhado pelos jogos simbólicos, ou seja, brincadeiras de faz de conta, que as crianças constroem conceitos e entendem o mundo ao seu redor. As autoras asseveram que nem todo jogo ou brincadeira é lúdico, pois para ser lúdico não pode haver pressão ou obrigação. As crianças devem ter a oportunidade de criar, realizar, organizar e administrar com prazer seus brinquedos e jogos.

Para Almeida (1990) o mundo do brinquedo é composto de imaginação, imitação e representação, fazendo parte de uma vontade de crescer e de se desenvolver. Desse modo, as crianças podem inventar as mais diversas situações, criar, recriar e experimentar momentos em seus cotidianos físicos ou imaginários, apropriando-se dos códigos sociais dos contextos em que vivem, experimentando e desafiando seus medos ou incertezas sobre a vida.

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

Para Heydebrand (1991) os primeiros jogos das crianças são ligados ao corpo, a circulação rítmica do sangue e as atividades do organismo. Le Breton (2009) ressalta que antes de qualquer coisa, a existência é corporal. Para o autor o corpo é o ponto de convergência entre o sujeito e o mundo, é interface entre o social e o individual.

Heydebrand (1991), por sua vez, nos chama atenção para observarmos uma criança brincando, pois o brincar é o movimento e a manifestação de uma força, que faz com que a dinâmica criadora contida no corpo se projete para fora. Em seus jogos e brincadeiras, as crianças passam a imitar os movimentos e as ocupações dos adultos. Elas podem brincar com qualquer objeto, especialmente com os que a natureza lhes oferece, tudo se relaciona a sua sensibilidade e faz parte da fantasia. As forças plasmadoras² que atuam na natureza se unem às forças que modelam as crianças. Assim, Heydebrand (1991, p. 61) afirma que:

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

A partir das considerações da autora percebemos que o brincar é importante para o desenvolvimento das crianças e o contato com as forças plasmadoras da natureza oferece

² Característica da pessoa que deseja realizar alguma mudança. A antroposofia está relacionada ao corpo etérico. São forças responsáveis pelas funções vitais e pela manutenção das formas orgânicas do corpo.

entusiasmo durante as brincadeiras. De modo que as atividades lúdicas se tornam mais significativas à medida que se desenvolvem, inventando, reinventando e construindo.

Educação Infantil e os Fundamentos da Antroposofia

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Educação Infantil deve garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, articulação de aprendizagens, assim como o direito à proteção, liberdade, confiança, brincadeira, desenvolvimento pleno, à convivência e à interação com outras crianças.

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

Assim, a Educação Infantil é vista com importância para o desenvolvimento do indivíduo que um dia será adulto, por isso a necessidade em compreender a criança a partir dos princípios da antroposofia. Steiner (2008) a define como um caminho de conhecimento capaz de dar respostas às necessidades essenciais do ser humano, aos problemas do indivíduo e da sociedade. Romanelli (2015) corrobora que a antroposofia surgiu como uma forma de observar e entender o mundo e o homem. Essa cosmovisão permite estudar o indivíduo, o universo e todas as inter-relações existentes por meio de uma visão holística³ a respeito da origem e do desenvolvimento dos seres e do mundo.

No caso estudado, pretendemos utilizar os conhecimentos da antroposofia em um processo de compreensão e interpretação fenomenológica das crianças e de suas brincadeiras. De modo que seja possível compreendê-la como um ser quadrimembrado, trimembrado, anímico, constituída por sentidos, setênios, temperamentos e tipos constitucionais⁴.

³ Procura compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade.

⁴ É preciso cuidado no processo de compreensão e interpretação fenomenológica dos princípios da antroposofia, pois nenhuma criança é puramente um ou outro, podemos afirmar que existe uma flexibilidade de aplicação prática destes conceitos, de modo que são apenas um guia, não um determinante.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 1 - Princípios da antroposofia na compreensão da criança

Com base nas relações apresentadas na figura temos a intenção de compreender as crianças a partir dos princípios da antroposofia. Essa cosmovisão considera que o desenvolvimento físico está conectado ao corpo físico; o desenvolvimento anímico está conectado ao corpo etérico e astral e o desenvolvimento espiritual ao corpo do eu. Sendo que o corpo físico está ligado ao elemento terra; o etérico ligado ao elemento água; o astral ao elemento ar; e o eu ao elemento fogo. Esses corpos são partes da constituição humana e são eles que Steiner (1996) denomina de quadrimembração. A antroposofia, também, reconhece o indivíduo como um ser trimembrado em corpo, alma e espírito. De acordo com Romanelli (2008, p. 82), essa visão do ser humano faz relação com seu estar no mundo:

O corpo, portador dos processos metabólicos que o estruturam e o desenvolvem, carrega em si a força vital que permite o ser humano exercer sua vontade, seu querer. A alma, corpo astral carrega a vida dos sentimentos, o sentir humano. O espírito, portador do Eu e da vida intelectual ou do pensar. Steiner considera também três sistemas ou membros da organização corpórea do ser humano. O primeiro é o sistema neurossensorial do homem que tem

seu centro na cabeça e dela se irradia para todo o resto do corpo humano. O segundo é o sistema rítmico que abrange a respiração e o sistema sanguíneo. O terceiro sistema é o metabólico-motor que é responsável pelos processos metabólicos e pelo movimento. A organização corpórea da sustentação física para a vida da alma, ou vida anímica, segundo o autor.

Segundo a autora, o corpo, a alma e o espírito se relacionam com o pensar, sentir e querer - atividades anímicas. Não se pode compreender o pensar, sentir e querer de modos separados, pois estão sempre juntos. Na Pedagogia Waldorf, o processo cognitivo se estabelece como um caminho que procura o equilíbrio entre as tendências do sentir e do pensar para a educação do querer. Esta educação se faz a partir da harmonia do sentir por meio do entendimento do indivíduo como ser trimembrado, considerado por Steiner (1997) como um ser que percebe o mundo por meio dos seus sentidos.

De modo que a criança ainda pode ser compreendida como um ser constituído por sentidos, em que cada sentido percebe uma parte da totalidade do mundo e o “Eu” busca juntar o que os sentidos separam proporcionando o conhecimento. Dos cinco sentidos já conhecidos: visão, olfato, paladar, audição e tato, Steiner (1997) acrescentou mais sete: o vital, o movimento, o equilíbrio, o calor, a palavra, o pensar e o Eu.

É importante ressaltar que os doze sentidos definidos por Steiner (1997) estão divididos em sentidos inferiores (corporais), intermediários (sentimentos) e superiores (espirituais). Os inferiores permitem uma percepção interna do mundo e do nosso próprio corpo, por meio dos sentidos: tato, vital, movimento e equilíbrio, que se desenvolvem nos primeiros sete anos de vida e são influenciados pelos estímulos sensoriais. Os intermediários permitem um relacionamento com o mundo exterior, de maneira que é possível perceber o mundo ao nosso redor por meio dos sentidos da visão, do olfato, do paladar e do calor, são sentidos anímicos que se desenvolvem no período dos 7 aos 14 anos de idade. Os superiores permitem que percebemos o mundo do outro por intermédio dos sentidos da audição, da palavra, do pensamento e do Eu, e se desenvolvem no período dos 14 aos 21 anos.

Além dos sentidos, a antroposofia considera as fases evolutivas de cada criança. Nesse sentido, Abreu e Sâmara (1999) afirmam que o desenvolvimento humano é setenial, cada fase possui características próprias que se modificam, metamorfoseiam, aproximadamente a cada sete anos, quando o ser humano passa a ter uma percepção nova de si e do mundo.

Desse modo, a antroposofia faz uma distinção bem clara entre os primeiros três setênios. Como lembra Bottene (2011), o primeiro (0 até os 7 anos) é vinculado com o querer e dura até a troca dos dentes. Nesse período, a criança emprega todas as suas energias para o

desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda sua ansiedade por meio da atividade corporal. Essa atividade que atua na formação do físico do ser humano se metamorfoseia na capacidade de atuar na vida adulta com liberdade no âmbito cultural-intelectual.

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

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

No entanto, em cada setênio, existe a ênfase de desenvolvimento de uma das atividades anímicas. Vale ressaltar que o desenvolvimento humano não se restringe apenas aos primeiros três setênios, mas como a ênfase deste trabalho é dada à criança, foi priorizado à apresentação dos setênios do corpo, pois, nesse período, os indivíduos passam pelo amadurecimento do físico, do corpo e da personalidade.

Além dos setênios, o indivíduo é constituído por temperamentos e nas salas de aula, por exemplo, há uma heterogeneidade de seres humanos, cada um com suas peculiaridades ou atitudes diferentes. Segundo Lanz (2016), essas diferenças, conhecidas como temperamentos, podem ser reduzidas a quatro tipos: sanguíneo, fleumático, melancólico e colérico.

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

Lanz (2016) afirma que as crianças com temperamento fleumático aceitam tudo com calma, são passivas e bondosas. Geralmente possuem o corpo gorducho, sonolência quase crônica e falta de interesse pelo que acontece ao seu redor (elemento água), não apreciam ser

incomodadas, suas fantasias são medíocres, mas em compensação, são muito ordeneiras e perseverantes. Elas escondem uma inteligência e fidelidade considerável. O tratamento desse tipo de criança consiste em despertar-lhe a consciência e a atenção.

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

Quanto as crianças com temperamento colérico, Lanz (2016) afirma que elas se “estouram” em uma atitude violenta descontrolada, desproporcional à causa do incidente (elemento fogo), terminado esse acesso de raiva, elas são as primeiras a lamentar seu comportamento. Contudo, elas são crianças responsáveis, perseverantes, corajosas, aplicadas, dedicadas e sedentas por carinho. O tratamento requer muita paciência e compreensão.

Santos (2010) ressalta que o conhecimento dos temperamentos ajuda na educação, no equilíbrio da alimentação e no tratamento de doenças. Borba (2012), por sua vez, assevera que o temperamento se define por volta dos 16 anos, até esse tempo pode ser modificado através da educação, depois dos 21 anos devemos tentar equilibrá-lo através da autoeducação. Segundo a autora, toda criança, a princípio, é sanguínea, todo jovem é colérico, os adultos geralmente são melancólicos e os idosos são fleumáticos.

Heydebrand (1991) salienta que enquanto adultos devemos ajudar o pequeno sanguíneo a ficar mais tempo com o mesmo brinquedo; o fleumático a brincar com mais ânimo e vigor, acordando-o de vez em quando de seus sonhos; o melancólico devemos tirá-lo de suas brincadeiras e fantasias solitárias, ajudando-o a participar dos jogos e brincadeiras com outras crianças; ao colérico devemos criar estratégias para que ele fique satisfeito.

No caso dos tipos constitucionais Glöckler e Steiner (2007) apontam seis: a criança cabeça grande e a cabeça pequena; a criança cósmica e a terrena; a criança rica em fantasia e a pobre em fantasia. A partir desses tipos constitucionais podemos nos colocar diante de uma escola e notar as características que identificam essas crianças.

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

pouca capacidade para a atividade sintetizante na representação mental e na representação construtiva. Ele ressalta que elas não conseguem formar imagens das coisas e aponta que o sistema metabólico-motor não está em ordem.

Na intenção de nos fazer compreender esse tipo constitucional de criança, Glöckler (2007) nos ensina a imaginar uma criança que anda um tanto inconsciente, movendo sonhadora, perdida em pensamentos. Segundo a autora essa criança não parece estar muito presente nos acontecimentos. Ela ressalta que essa criança tem dificuldade em se concentrar, pois tende a ouvir e aprender os conteúdos de maneira superficial. Não consegue manter claramente aquilo com que se depara em seus pensamentos. Por outro lado, está cheia de imagens e sonhos, tem uma vida interior rica e é dotada de certa alegria.

Steiner (2007) recomenda criar sensações de frio, especialmente na área da cabeça, para ajudar estas crianças “cabeça grande”, pois ao esfregá-la com água fria pela manhã, estamos incentivando sua entrada no mundo dos sentidos. A intenção é que ela vivencie a diferença do frio e calor. Dessa forma, a vida de pensamentos da criança se conecta às funções dos órgãos de sentido. O desequilíbrio entre os sistemas se dá porque o Eu e o corpo astral da criança só querem se relacionar com os instrumentos corporais do sistema nervoso sob forma de tentativas. O autor aponta que devemos despertar nessa criança o sentimento e a sensação de tornar as coisas claras para ela mesma, na intenção de “trazê-la para a Terra”.

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

Elas frequentemente comem de maneira voraz, apressada e irregular, dependendo do que tem à sua frente. Seus movimentos intestinais também costumam ser irregulares. o comportamento da criança também tem algo impulsivo, se a criança está sujeita ao calor gerado, pela atividade metabólica. Elas podem se tornar excitadas, mal-humoradas, coléricas, impelidas pelos efeitos posteriores das substâncias. Quando essas forças se desgastaram, a criança pode ficar pensativa, pálida e exausta, num canto, tomada pela melancolia e substâncias.

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

relaxa o sistema nervoso autônomo e estimula os nervos digestivos de maneira harmoniosa. Isto por tanto estimula, relaxa a tensão e promove a digestão.

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

No que diz respeito as crianças terrenas, independentemente de seu temperamento, elas têm uma leve tendência melancólica em sua natureza, uma certa predisposição para estarem irritadiças. Glöckler (2007) afirma que essas crianças estão sobrecarregadas pela terra. A recomendação é que elas sejam atendidas no ponto em que estão, pois têm um dom especial para o movimento, portanto é fácil encontrá-las. O movimento interior é a música, o canto; o movimento exterior é corporal.

No caso da criança cósmica, que traz consigo uma certa mobilidade em seu pensar, Steiner (2007) chama nossa atenção para toda a matéria que exige observação e reflexão. História, geografia, história natural, literatura, poesia. Aqui também o professor é desafiado a ir ao encontro das necessidades da criança no ponto em que ela está. Glöckler (2007) afirma que tal ensino traz a criança cósmica para a terra, por que ela também sente e percebe por meio do retrato do professor, o que ele vivencia no pensamento. A autora assevera que ao desenvolver o sentimento pelo mundo, o professor trabalha sobre seus gestos, sua expressão e sua entonação. Ele puxa a criança cósmica para o âmbito do sentimento pelo mundo.

As crianças pobres de fantasia são aquelas que têm dificuldade de chamar imagens e ideias à consciência, enquanto as crianças ricas de fantasia têm o problema de não serem capazes de deixar desaparecer um conteúdo que penetrou a consciência. Glöckler (2007) ressalta que as crianças ricas em fantasia têm a tendência em ter pensamentos compulsivos, é incapaz de esquecer e deixar passarem as ideias e imagens. Com a criança rica ou pobre em fantasia, nossa atenção está focalizada sobre o conteúdo da consciência - como o “Eu” lida com aquilo que o corpo astral leva a consciência, o que vive no sono e no despertar e o que está presente no “Eu” como lembrança e esquecimento.

Glöckler (2007) ressalta que muitas pessoas perguntam se a característica terrena não está sempre associada à criança de cabeça pequena e a aspecto cósmico, a criança de cabeça grande. Isto não é assim, existem tanto crianças de cabeça grande como de cabeça pequena com o aspecto terreno ou cósmico. A autora explica que o fato de ter cabeça grande ou pequena é a

expressão da condição física e da interação entre o sistema neurossensorial e o metabólico-motor, o tratamento busca dar suporte às funções físicas, tal como nutrição e percepção sensorial. No caso da criança terrena ou cósmica, as coisas são diferentes, pois aqui o ser da criança é observado no âmbito etérico.

Com base nos princípios da antroposofia entendemos que a busca pelo equilíbrio se concentra na vida de sentimentos, que podem mediar entre os corpos astral e etérico. A partir disso pretendemos compreender esses princípios nas vivências das crianças, estabelecendo relações com as diferentes formas de brincar. Assim, será possível compreender as crianças como seres quadrimembradas, em desenvolvimento do corpo físico e vital, emocional e mental (embora a ênfase do primeiro setênio seja dada aos corpos físico e etérico, os germens do astral e do espiritual também se desenvolvem); trimembradas, constituídas de corpo, alma e espírito; anímicas, com predominância do querer; constituídas por sentido, considerando a fase do desenvolvimento dos sentidos inferiores, tendo influência dos estímulos sensoriais que permitem uma percepção interna do mundo e do nosso próprio corpo, por meio dos sentidos: tato, vital, movimento e equilíbrio; e constituídas por setênios, estando na primeira fase setenial.

Considerações Finais

É durante a infância que a criança desenvolve seus sentidos, com seu pensar imaginativo e sua capacidade de criar. Nesse período, está sendo estruturado todo o seu processo cognitivo, iniciando sua vida de relações com o mundo, com o outro e consigo mesma. De modo que este estudo nos possibilita conhecer melhor os conceitos que perpassam a criança, a infância, as brincadeiras e os jogos, pois a antroposofia nos permite compreender os princípios que integram as crianças como seres constituídos por setênios, estando na primeira fase setenial; anímica, com predominância do querer; trimembrada, constituídas de corpo, alma e espírito; quadrimembrada, em desenvolvimento do corpo físico e vital, emocional e mental (embora a ênfase do primeiro setênio seja dada aos corpos físico e etérico, os germens do astral e do espiritual também se desenvolvem); constituídas pelos sentidos definidos por Steiner, considerando a fase do desenvolvimento dos sentidos inferiores, tendo influência dos estímulos sensoriais que permitem uma percepção interna do mundo e do nosso próprio corpo, por meio dos sentidos: tato, vital, movimento e equilíbrio.

E a partir desses princípios foi possível ingressar em uma busca pessoal pelo autoconhecimento, pois a pouco tempo adentrei aos setênios da alma, acabo de passar pelas

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

A partir disso e com base no referencial teórico discutido no decorrer deste estudo, posso afirmar que a brincadeira determina o conteúdo imaginário, de modo que o ato de brincar é composto de imaginação, imitação e representação, onde as crianças podem inventar as mais diversas situações, criar, recriar e experimentar momentos em seus cotidianos físicos ou imaginários. Assim, a brincadeira se constitui de uma forma de interpretar os significados contidos nos brinquedos, sendo considerada uma atividade espontânea, fictícia e voluntária, que impulsiona o desenvolvimento. E é por meio dela que as crianças fantasiam, imitam os adultos, adquirem experiências, constroem conceitos e entendem o mundo ao seu redor de forma em que a ludicidade e o brincar livre estão presentes em todos os momentos.

E em meio aos raios de sol, terra, árvores, troncos, areia e água, as crianças constroem suas brincadeiras. No espaço da Educação Infantil, as crianças ouvem histórias, desenham e fazem os ritmos. Quando no jardim, elas brincam utilizando os mais diversos materiais, como: madeiras, sementes, areias, pneus, balanço, escorregador, casinha, etc. Com frequência costumam reinventar esse ambiente, atribuindo sentidos e significados aos brinquedos que as cercam, o pneu, por exemplo, se torna cama, carros e até mesmo esconderijo.

É um momento de grandes explorações, pois elas pulam, correm, sobem e descem, enfim, ao brincar a criança tem a oportunidade de experimentar e vivenciar as noções do seu próprio corpo com movimentos diversos, equilibrando-se, pendurando-se, percebendo peso, velocidade, altura, lateralidade que proporcionam o desenvolvimento de sua coordenação motora, imagem corporal, noção espacial que são importantes para o seu desenvolvimento. Após essa alternância entre brincar dentro e fora da sala, as crianças criam um ritmo e uma respiração, concentração e expansão do ponto de vista da qualidade das atividades.

PRINCIPLES OF ANTHROPOSOPHY IN COMPREHENSION OF PLAYING CHILD: THE LUDICITY IN EDUCATION CHILD

Abstract - When reflecting the importance of play and toys in children's lives, we are led to think about how they have been constituted from the transformations of contemporary society, as we live in a technologically advanced society, driven by changes in social, educational, economic, political and cultural. These changes have caused great impacts, causing changes in people's behavior and influence in the development. In childhood, for example, there was a modernization of books, stories, stories and even toys and games. Thus, the question to be researched is the way in which children's games are being constituted and their different ways of playing. For that, it is considered as an objective of this study to understand the principles of anthroposophy in children's play and ludic. It is worth mentioning that the readings carried out during this study seek to understand the concepts of anthroposophy, child, play, childhood and early childhood education. Theoretical guidance: Heydebrand (1991); Lanz (2016); Munarim (2007); Oliveira (2014); Santos (2010); Steiner (1996, 1997, 2007, 2008); Romanelli (2008, 2015), among other authors. So that this study allows us to know the principles that integrate children as trimembred and soulful quadremembered beings, constituted by meanings, seven years, temperaments and constitutional types, as defined by the theoretical framework used to support this study.

Keywords: Anthroposophy; Play; Children; Education Child.

Referências

ABREU, Ilma Arruda de Araújo; SÂMARA, Thaís Abi. **Caminho para um ensino mais humano**: apontamentos sobre a pedagogia e as escolas Waldorf. Belo Horizonte: Líthera, 1999.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1990.

BARROS, Rita de Cássia Alves; GOMES, Cleomar Ferreira; RODRIGUES, Josiane. **De brinquedos e de brincadeiras na educação infantil**: discursos e práticas em narrativas de seus professores. Educere. XII Congresso Nacional de Educação, p. 1-12, 2015.

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

BOTTENE, Ana Carolina. **As especificidades da Pedagogia Waldorf**: um estudo com três professoras envolvidas no processo de alfabetização. Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.

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

GUSSO, Sandra de Fatima Kruger; SCHUARTZ, Maria Antonia. **A criança e o lúdico: a importância do “brincar”**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.

HEYDEBRAND, Caroline Von. **A natureza anímica da criança**. Tradução de Rudolf Lanz. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 12ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2007.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de. **Brincadeiras de crianças abrigadas: estudo etnográfico em instituição de acolhimento**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ROMANELLI, Rosely A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

_____. **A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético**. Educar em Revista - nº 56, Abril/Junho. A Pedagogia de Rudolf Steiner em Debate. Curitiba: Dossiê, 2015.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático**. Mestrado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e Míudos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004. (p. 9-34)

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Filosofia da liberdade**. Tradução de Marcelo da Veiga. 4ª ed. Antroposófica: São Paulo, 2008.

_____. **Os doze sentidos e os setes processos vitais**. Conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 1997.

STEINER, Rudolf; GLÖCKLER, Michaela. **Os tipos constitucionais nas crianças**. São Paulo: João de Barro, 2007.

Recebido em: 04/03/2020

Aprovado em: 10/05/2020