



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Nina Bernal Balconi

IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E ENSINO NA ESCOLA:
contribuições de Rudolf Steiner e Kieran Egan

Julho
2015

Nina Bernal Balconi

**IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E ENSINO NA ESCOLA:
contribuições de Rudolf Steiner e Kieran Egan**

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,
sob orientação da Prof^a. Dr^a. Gilka Elvira Ponzi
Girardello.

**Julho
2015**

Nina Bernal Balconi

**IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E ENSINO NA ESCOLA:
contribuições de Rudolf Steiner e Kieran Egan**

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

Florianópolis, 14 de julho de 2015.

Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello,
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a. M.^a. Sandra Eckschmidt
Examinadora
Instituto de Desenvolvimento Waldorf

Prof.^a. Dr.^a. Iracema Munarim
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a. Dr.^a. Adriana Alves da Silva
Examinadora Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedicatória e Agradecimentos

Agradeço e dedico este trabalho para todos que me acompanharam nesta caminhada, de estudos e de vida, e que de alguma forma contribuíram para a pessoa que sou hoje. Obrigada pelas trocas, alegrias, emoções e, principalmente, pelo amor.

A imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente através do pensamento racional.

(Ruth Mock)¹

¹ MOCK, 1970, p. 136

BALCONI, Nina Bernal. **IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E ENSINO NA ESCOLA:** contribuições de Rudolf Steiner e Kieran Egan (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RESUMO

Este estudo destaca a importância da imaginação envolvida nas diferentes formas de contar histórias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos científicos no âmbito do Ensino Fundamental. Optou-se por identificar práticas pedagógicas voltadas à relação entre narrativa e ensino baseadas nas concepções da Pedagogia Waldorf e também nos estudos de Kieran Egan. O texto entrelaça reflexões autobiográficas, sínteses teóricas e relatos de experiências baseadas nestas compreensões de educação. A partir dos estudos teóricos, apontam-se perspectivas para o desenvolvimento de ações pedagógicas que não separem imaginação e conhecimento, e que explorem possibilidades de as narrativas enriquecerem a experiência de crianças e adultos no ensino escolar.

Palavras-chave: Imaginação; Narrativa; Ensino; Pedagogia Waldorf.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO: um começo | 7 |
| 2. PROBLEMATIZAÇÃO e OBJETIVOS: onde se quer chegar | 11 |
| 3. JUSTIFICATIVA: os motivos que nos levam a problematizar | 12 |
| 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: uma base para refletir..... | 14 |
| 5. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: a construção da pesquisa | 18 |
| 6. IMAGINAÇÃO, NARRAÇÃO E ENSINO: das memórias escolares aos estudos de uma professora em formação..... | 20 |
| 6.1) Vivências como criança na escola..... | 20 |
| 6.2) O que os professores podem fazer segundo a Pedagogia Waldorf | 26 |
| 6.3) O que os professores podem fazer segundo Kieran Egan | 33 |
| 7. CONCLUSÃO: algumas considerações | 43 |
| REFERÊNCIAS | 45 |

1. INTRODUÇÃO: um começo

[...] que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

*Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade[...].
(FREIRE, 1996, p.43/44)*

Este trabalho nasceu de vivências, reflexões e possibilidades de diálogos tecidos ao longo da minha vida. Vivi minha infância de forma plena: brinquei, sonhei e imaginei. Meus anos escolares foram banhados de “viagens” e fantasia. Sempre fui incentivada a criar e recriar minha realidade.

Hoje, quase professora formada, me “distancio” desse percurso para me “aproximar” de quem sou e do que me constitui, como diria Paulo Freire. Revisito meu passado para poder refletir sobre o meu presente e faço da minha própria experiência meu ponto inicial deste meu objeto de estudo. Não poderia ser diferente, pois entendo que são nossas experiências, também, que nos formam como seres humanos e conseqüentemente nos possibilitam a reflexão das nossas práticas. Desta forma, este trabalho é uma pequena tentativa de “olhar para trás”, e também para o “agora”, como forma de refletir, elaborar e sistematizar possibilidades de experiências e práticas com o objetivo de me constituir educadora e também para contribuir com a formação de colegas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O foco deste trabalho estará nas práticas, estudos e pesquisa sobre a importância da imaginação e especificamente das diferentes formas de contar histórias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos científicos para o Ensino Fundamental.

Para os primeiros passos, é preciso explicitar que os estudos sobre a importância das brincadeiras e do universo lúdico nas práticas da Educação Infantil são vastos, um quadro um pouco diferente das pesquisas que têm como objetivo as práticas no Ensino Fundamental. Nos últimos anos, o campo de estudos da primeira infância vem se consolidando e buscando suporte teórico para fortalecer e defender esta temática como eixo norteador das propostas educacionais para esta faixa etária. Estudos de Henri

Wallon, Jean Piaget e Lev Vigotski dão enfoque e suporte para pensar no papel da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento das crianças pequenas.

São estas algumas das ideias que dão a base das ações para a Educação Infantil. Os próprios documentos norteadores da Rede Pública Municipal de Florianópolis, chamados de Núcleo de Ações Pedagógicas (NAPs), possuem o enfoque nas brincadeiras e na imaginação como estruturação para as práticas pedagógicas. Nestes documentos é possível encontrar capítulos específicos e passagens importantes valorizando estas reflexões e buscando explicitar a importância destas práticas, como o capítulo intitulado *Parte II – a brincadeira* e os subcapítulos *Relações com a Natureza e Linguagens Visuais*, os quais explicitam que as ações pedagógicas precisam promover práticas nas quais as crianças construam “relações com o mundo físico e natural [...] que incluem a interação, a ludicidade, a brincadeira, as linguagens, a criação e a imaginação” (FLORIANÓPOLIS - NAP: Relações com a Natureza, 2012, p.5), além de “refinar, expandir sua sensibilidade, percepção, imaginação e, ao mesmo tempo, seu saber sensível e intelectual” (FLORIANÓPOLIS - NAP: Linguagens Visuais, 2012, p.5).

Porém, é preciso pensar a importância das brincadeiras e imaginação para as crianças levando em conta também as especificidades do Ensino Fundamental. Um movimento atual, que busca abordar esta problemática, pode ser encontrado em documentos orientadores do Ministério da Educação, como o dossiê “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007), com textos de Sonia Kramer, Ângela Meyer Borba, Cecília Goulart, Patrícia Corsino, entre outros estudiosos. Assim,

neste documento o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. [...] Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos (BRASIL, 2007, p.35-39).

Embora não sejam foco deste trabalho, estudos como o de Vigotski estão na base dos documentos oficiais para a educação e fundamentam grande parte dos referenciais

do Curso de Pedagogia da UFSC. Assim, ideias deste autor estão nas entrelinhas deste trabalho e na formação profissional que me constitui.

Muitas das pesquisas com esta temática voltadas para o Ensino Fundamental, giram em torno de práticas com narração de histórias de literatura e brincadeiras. Atualmente, estas práticas são cada vez mais utilizadas no campo da educação brasileira, e autores como Geoff Fox, Regina Machado, Gilka Girardello e Eliane Debus são referências em estudos sobre as diferentes formas e a importância de contar histórias nas salas de aula. Porém, as pesquisas relacionadas com as questões sobre a imaginação, brincadeiras e ludicidade nos Anos Iniciais, vinculadas diretamente com as práticas pedagógicas, ainda são tímidas se comparadas com a atenção que recebem na Educação Infantil. O número de pesquisas que visam a incorporar essa ludicidade nas ações pedagógicas, mais especificamente para favorecer o ensino dos conteúdos propriamente dito, é menor ainda.

Nesta perspectiva, a proposta deste trabalho é contribuir para esta reflexão e também para a divulgação de estudos e práticas que visam ao diálogo entre a ludicidade e o ensino nas ações pedagógicas. Assim, serão expostas referências a partir de duas concepções teóricas que relacionam a imaginação com as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira será a Pedagogia Waldorf² e a segunda será a abordagem desenvolvida pelo autor irlandês Kieran Egan no livro *Teaching as Storytelling: an alternative approach to teaching and curriculum in the Elementary School* (EGAN, 1989). Em relação à Pedagogia Waldorf, alguns primeiros passos na direção de um diálogo, em nossa Universidade, foram dados por alunas da graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação (Amanda Pires, Julia Hardiman e Sandra Eckschmidt) em seus Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertação (PIRES, 2013; HARDIMAN, 2013; ECKSCHMIDT, 2010). Neles as autoras procuraram estudar as práticas, currículo e influências da Pedagogia Waldorf para o desenvolvimento do ser humano. Já as ideias de Kieran Egan, que serão expostas neste trabalho, são extraídas de um livro com edição de 1989 publicado em língua inglesa. O autor aborda a temática das práticas pedagógicas e a educação de crianças pequenas em outros títulos, como

² Originária da Alemanha, e consolidada em escolas brasileiras, é baseada nas ideias antroposóficas de Rudolf Steiner. Esta Pedagogia constitui-se como uma Proposta Pedagógica organizada em torno de etapas de sete anos do desenvolvimento humano e entende o ser humano como um ser físico-anímico-espiritual (LANZ, 1981).

Imagination in Teaching and Learning (1992) e An Imaginative Approach to Teaching (2005), também inéditos no Brasil.

2. PROBLEMATIZAÇÃO e OBJETIVOS: onde se quer chegar

Como utilizar o poder da imaginação, da fantasia e da arte de contar histórias para ensinar os conteúdos programados para o Ensino Fundamental, com significado e de modo que possam fazer sentido para a criança? Quais são as práticas pedagógicas, segundo a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner e as indicações dos estudos de Kieran Egan, necessárias para a utilização desses poderes e suas implicações no desenvolvimento e aprendizado das crianças? Quais são as indicações para ações pedagógicas que busquem a combinação da imaginação com o ensino dos conteúdos?

Essas são algumas perguntas que suscitam e influenciam o intuito deste trabalho.

Objetivo Geral:

Pesquisar a importância da imaginação envolvida nas diferentes formas de contar histórias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos científicos para o Ensino Fundamental, a partir de estudos de Rudolf Steiner e Kieran Egan.

Objetivos Específicos:

- Compreender a influência da narrativa, da imaginação e das diferentes formas de contar histórias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos científicos nos processos de ensino-aprendizagem;
- Identificar práticas pedagógicas baseadas na concepção da Pedagogia Waldorf e nos estudos de Kieran Egan voltadas à relação entre narrativa e ensino;
- Apontar as influências de práticas que valorizem a imaginação para o ensino-aprendizagem.

3. JUSTIFICATIVA: os motivos que nos levam a problematizar

Durante meu percurso escolar, como aluna de uma Escola Waldorf³, tive a oportunidade de vivenciar intensamente um mundo imaginativo muito rico. Ouvi muitos contos e elaborei muitas brincadeiras. Pude vivenciar o mundo concreto e dele elaborar minhas próprias histórias, como defendem Gaston Bachelard (1998) e Kieran Egan (1989). Revisitando meu passado, agora como professora e pedagoga, percebo que parte dessas experiências foram influenciadas pela forma como as práticas pedagógicas eram estruturadas pela escola que frequentei quando criança. Meus professores possuíam imenso poder de nos fazer viajar pelas vidas dos heróis em uma aula de História, pela aparente magia de uma experiência com elementos da natureza em uma aula de Química e Física ou pelos contos que serviam de metáforas para aprender a tricotar em uma aula de Trabalhos Manuais. Então, posso afirmar que tive uma educação que me proporcionou muita liberdade criativa e que se baseia no poder da imaginação como apoio para a aprendizagem.

Foram diversas as características que fizeram com que eu voltasse agora meu olhar para esta direção: as práticas dos professores ao narrar, e não somente ensinar, os conteúdos, a forma como são elaboradas as aulas, como é contada a história de determinado saber, como é conduzida cada aula, cada narrativa e cada discurso escolhido. Penso que essas práticas pedagógicas que vivenciei como criança foram essenciais para a formação da adulta, e da professora, que sou hoje. Elas eram práticas que buscavam formas imaginativas para contar histórias que favoreciam a aprendizagem de determinado conhecimento, formas que se aproximavam do cotidiano do universo infantil, que me faziam desenvolver o interesse pelo mundo a minha volta e a capacidade de recriá-lo.

Atualmente, como acadêmica do Curso de Pedagogia da UFSC e aluna do Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf de Florianópolis, sinto a necessidade de entender, a partir de melhor fundamentação teórica, a prática que vivenciei, como estudante, nos meus primeiros anos de escolarização. Juntamente a isto, minha trajetória acadêmica é permeada por experiência e prática com atividades artísticas. Desde 2012 participo de um grupo de narração de histórias, o qual me proporciona momentos que me permitem afirmar a importância da investigação da imaginação e da arte para a

³ Escola Waldorf Anabá, situada na cidade de Florianópolis, que frequentei durante o período de 1993 a 2001.

prática docente, pensando quais são as suas implicações para o desenvolvimento deste fazer.

Meu percurso acadêmico também me proporcionou refletir sobre como são tímidos os estudos, já mencionados anteriormente, relacionados às questões sobre imaginação, brincadeiras e ludicidade nos Anos Iniciais vinculadas diretamente com as práticas pedagógicas.

A proposta deste trabalho, então, nasceu de momentos de inquietações e diálogos sobre a importância do universo lúdico para as crianças um pouco maiores e também para a divulgação de estudos e práticas que possuem o objetivo de contribuir para essa discussão. Assim, cheguei à problemática sobre “como utilizar o poder da imaginação, da fantasia e da arte de contar histórias para ensinar os conteúdos programados para o Ensino Fundamental, com significado e de modo que possam fazer sentido para a criança” partindo do meu próprio percurso escolar e de vida.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: uma base para refletir

Acredito que um dos pontos de partida para entender as questões que envolvam a relação das práticas pedagógicas com a imaginação seja pensar a criança e a influência de sua constituição para o fazer docente. É essencial para as crianças ouvirem e elaborarem histórias e imagens para poderem, assim, construir suas próprias histórias, imagens e seu mundo. Segundo Girardello (2011, p. 89),

a imaginação, por sua importância como geradora de interrogações e alternativas, “deveria ser vista mais apropriadamente como uma das nossas maiores ferramentas na busca do conhecimento objetivo e, na verdade, como aquilo que estabelece as próprias condições da objetividade”. (Egan, 2007, p. 29). Se essa afirmação parece um tanto utilitária, lembremos que, ao mesmo tempo, a imaginação também é condição, propulsão e manifestação de toda a subjetividade, sendo por isso ligação entre sensibilidade e intelecto, entre ciência e arte.

Desta forma, a capacidade de sugerir imagens mentais é uma qualidade importante da narrativa do professor e, portanto, de suas práticas pedagógicas com a intencionalidade de elaborar o conhecimento junto com as crianças. A imaginação, afirma Egan (1989), não é vista como oposto de convencional ou racional, mas como instrumento para dar liberdade e influenciar as estruturas mentais, pois ela dá vida, energia e significado ao pensamento racional. A imaginação está ligada à forma como contamos histórias: se a fizermos partindo de experiências reais, ou de fatos realmente vividos pelas crianças, elas se tornam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. É preciso oportunizar para as crianças o contato com o palpável e concreto, o contato com a natureza, pois a partir destas experiências possuirão “materiais” para alimentar o imaginário. Ao comparar a imaginação com uma planta, que necessita de céu e terra para brotar, Bachelard (1998) aponta a necessidade de haver a junção entre o concreto e o devaneio para a criação de imagens.

Assim, é necessário um espírito pedagógico que permita a união do sonho e do pensamento científico em um projeto educativo harmônico (MACHADO, 2004). O professor pode mostrar a forma poética de ver as coisas e não somente suas formas práticas e descritivas, pois a imaginação pode transcender a forma prática de ver a realidade. Então, práticas pedagógicas que envolvam essas características são combustíveis para alimentar a sensibilidade poética do ser humano, neste caso professores e crianças, e desenvolver a representação imaginativa do mundo e a riqueza das metáforas no processo de aprendizagem.

Esta pedagogia imaginativa vai além da criança. Ela engloba o professor e sua formação. Convida o adulto a reinventar-se e a descobrir-se para que, ao fazer a mediação entre a cultura e a criança, possa enriquecer esta ponte. Segundo Girardello (2011), o adulto, ao se aproximar de uma criança, tende a revisitar a criança que um dia foi, as experiências que viveu e as imagens que vivenciou ou sonhou. Então, o poder de criar imagens “é uma das qualidades narrativas mais importantes” (GIRARDELLO, 2011, p. 82) e ao transpor este processo para o ambiente escolar, o professor pode utilizar-se deste *pensamento por imagens* para mediar os conhecimentos científicos, além de proporcionar elaboração da vida imaginativa à criança.

Desta forma, a escola possui o papel de incentivar o desenvolvimento imaginativo do ser humano, ao proporcionar que a criança reproduza, reelabore e recrie a partir da realidade apresentada a ela. Assim, a imaginação torna-se essencial para a formação de seres humanos livres, autônomos e criativos, seres capazes de reelaborar e projetar novos caminhos.

A partir desta reflexão, é possível pensar que as crianças são mais que criadoras. Ao ouvir as histórias, narradas pelos professores, com objetivo de favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos, as crianças elaboram e reelaboram conceitos. De acordo com Vygotsky (2009, p. 83/84) os conceitos são

"[...] mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito encarnado numa palavra representa um ato de generalização [...] O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar [...]”.

Esta ideia também permeia os estudos de Rudolf Steiner que serão melhor explicitados no capítulo 5 deste trabalho. Em relação à ligação da imaginação com a memória e as experiências vividas, Vigotski (2009, p. 22/23) afirma que

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e diversidade de experiências anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. [...] A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto

maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa e produtiva será a atividade de imaginação.

Porém, o autor também pondera que este processo imaginativo não se refere somente ao âmbito do vivido, pois

quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro futuro, [...] ou um quadro de um passado longínquo de vida [...], em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro. [...] O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade se restringe a mera reprodução do velho, ele seria um ser somente voltado para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que esse reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p 13/14).

Desta forma, a imaginação é parte fundamental do, e para o, processo de ensino-aprendizagem, que engloba a criação, a elaboração de novos horizontes e de novos conceitos. Ainda, com base na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem pode ser entendida como um conjunto de atividades de caráter participativo. Portanto, a criança está ativa quando ouve a narrativa e faz sua elaboração dos conceitos explicitados, juntamente com suas experiências. É possível utilizar esta possibilidade criativa e interativa da criança como um mecanismo muito rico para os professores dos primeiros anos da escola. Ao ouvir o professor, ela imagina-se dentro da história ou mesmo sente-se um dos personagens daquele enredo. Então, a criança significa e ressignifica o conhecimento e neste momento a imaginação também serve de apoio para a assimilação e a produção do conhecimento.

Pela importância da imaginação nos processos de ensino e aprendizagem expostos até aqui, me volto às ações e pressupostos encontrados na Pedagogia Waldorf. Esta pedagogia se estrutura a partir da linha filosófica intitulada Antroposofia. Seus conteúdos e formas de ensino são baseados em ideais para o desenvolvimento integral da criança. Seus preceitos teóricos, segundo o documento Proposta Educacional das Escolas Waldorf (s/d), são baseados em fundamentos de um pensar vivo e global, com caráter social, comprometido com a atuação e tomadas de decisões autônomas sustentadas na responsabilidade social. Nesse contexto, os princípios de liberdade e de

autoconsciência são entendidos como pressupostos que constituem os pilares da formação do ser humano.

As práticas pedagógicas, nas Escolas Waldorf, são baseadas em atividades artísticas, tanto na estruturação curricular quanto na ação pedagógica. As aulas são permeadas pela narração de histórias com o objetivo de proporcionar à criança uma vida mais imaginativa. De acordo com um documento da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (1999), nessa proposta pedagógica o ensino por meio de imagens fortalece o potencial criador das crianças, e esta prática é realizada por meio da “fala estética” do professor. Assim,

a criança deseja a imagem, quer sentir-se como a imagem. Então é mesmo necessário levar em conta que o professor precisa de fantasia, que deve ser artístico. Assim, aproxima-se da criança com a vivacidade necessária. E essa vivacidade atua imponderavelmente na criança, no sentido mais positivo.

Então ocorre que, através da antroposofia, aprendemos novamente a acreditar em lendas, contos-de-fadas e mitos, uma vez que expressam a mais alta verdade da imaginação (STEINER, 2005, p. 33).

Em uma aula de alfabetização, por exemplo, a partir da imagem de uma história ou poesia é possível introduzir o som das letras. A parte estética também abrange os desenhos e formas, pois após contar uma história, o professor desenha no quadro, e as crianças no caderno, desenhos relacionados à história e neles aparecerão os conteúdos (por exemplo, as letras). A criança então tem contato com uma linguagem estética, tendo imagens e desenhos como forma de abordagem dos conteúdos do Ensino Fundamental. Partindo da essência do som, utilizando a imagem e a fala, a criança chega por fim à escrita. Neste ponto, ela é ativa no processo, utilizando seus recursos imagéticos e sua fala, pois, na Pedagogia Waldorf,

a língua como instrumento de expressão é intensamente cultivada por meio de poesias, contos de fadas, narrações, etc. Aí, o conteúdo toma seu devido lugar. De participante passiva (embora a fantasia da criança esteja ativa ao extremo), a criança passa a ser ativa, reproduzindo com suas palavras, ou textualmente, o que ouviu (LANZ, 1979, p. 112).

Assim, considerar este processo de aquisição e exteriorização das imagens, juntamente com um trabalho artístico, permite pensar em uma prática pedagógica na qual a forma de contar histórias favoreça a apropriação dos conhecimentos científicos pelas crianças, além de valorizar a constituição e desenvolvimento da própria criança.

5. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: a construção da pesquisa

A metodologia deste estudo foi de caráter qualitativo, com enfoque documental e bibliográfico. De acordo com Godoy (1995) as próprias pesquisas documentais e bibliográficas possibilitam a valorização da criatividade e da imaginação do pesquisador, pois não possuem proposta rígida de trabalho. Desta forma, podem auxiliar na busca e exploração de novos enfoques, além de ir ao encontro da temática proposta neste estudo. Segundo Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica possuem o documento como objeto de investigação. Porém, se diferenciam quanto à natureza das fontes. Enquanto a pesquisa documental utiliza fontes primárias e que ainda não passaram por uma análise científica, a pesquisa bibliográfica trabalha com referências de caráter científico, de diferentes autores e fontes secundárias. Desta forma, pretendeu-se analisar diversos tipos de documentos, como: livros, documentos oficiais, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, periódicos, entre outros. A riqueza de materiais foi essencial para este estudo, pois, em se tratando de uma área de pesquisa ainda muito recente em nosso contexto, são poucos os materiais sistematizados relacionados ao tema. Assim, a busca em diversas fontes foi necessária para tornar o trabalho possível.

Outro aspecto deste estudo foi a forma de estruturação das leituras, pensamentos, reflexões e processo de escrita sobre o lido, observado e refletido. Esta dinâmica é pessoal, como afirma Girardello (2008), e cada pesquisador deve encontrar a sua. Neste momento de “metaescrita” posso dizer que muito do meu jeito de ler, pensar e escrever não ocorre de forma linear. Existe um movimento muito forte de “idas e vindas” aos textos - tantos nos documentos em que realizei meus estudos como também em minha própria escrita. Voltando às ideias de Girardello (2008), não podemos ficar presos à ideia de que escrevemos somente para relatar o que aprendemos com a pesquisa ou estudo, pois então só nos acharíamos prontos para elaborar ou redigir um texto quando tivéssemos lido todos os materiais possíveis sobre determinado tema. Assim, afirmo que a metodologia adotada neste trabalho foi dinâmica e de caráter memorial, com muitos momentos de fruição pessoal.

Pude revisitar meus anos escolares realizando a leitura de meus cadernos que ainda guardo. Registrei algumas memórias e lembranças, que foram reavivadas neste momento, em forma de relato e outras em fotografia para ilustrar melhor o que narrei. Busquei materiais de diversos tipos e estilos referentes à Antroposofia e à Pedagogia

Waldorf, pois esta vertente não se baseia em um método, mas na autoeducação do ser humano, em que cada um procura, e exercita, a busca do seu caminho individualmente. Desta forma, os registros destas ideias muitas vezes estão em forma de relatos de palestras, cursos e reuniões. Os livros com autoria de Rudolf Steiner são registros de palestras conferidas pelo filósofo e possuem caráter de diálogo e conversa. Outros poucos materiais encontrados são estruturas de currículos com indicações de conteúdos e preparação de aulas. Já a análise do livro de Kieran Egan foi realizada de forma integral e é exposta neste trabalho na forma de um fichamento reflexivo.

6. IMAGINAÇÃO, NARRAÇÃO E ENSINO: das memórias escolares aos estudos de uma professora em formação

6.1) Vivências como criança na escola

Este texto tem uma dimensão autobiográfica, baseia-se em memórias pessoais, assim me permite revisitar meu passado e refletir sobre as vivências que tive durante meu período de formação inicial. Acredito que são diversos os fatores para que estas determinadas lembranças venham a mim neste momento. Eles têm relação com a criança que fui, com meu contexto de então ou até mesmo com a força como os professores lidavam com o nosso cotidiano.

Fui estudante de uma escola Waldorf, situada na cidade de Florianópolis, durante o período de 1993 a 2001. Tradicionalmente, nestas escolas, os professores acompanham os alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. E foi assim que aconteceu comigo, tive professores que me acompanharam por estes longos nove anos. Também houve outros professores que acompanharam a turma somente em alguns períodos, mas que também foram adultos marcantes neste percurso escolar. O carinho e as lembranças me remetem a muitos deles.

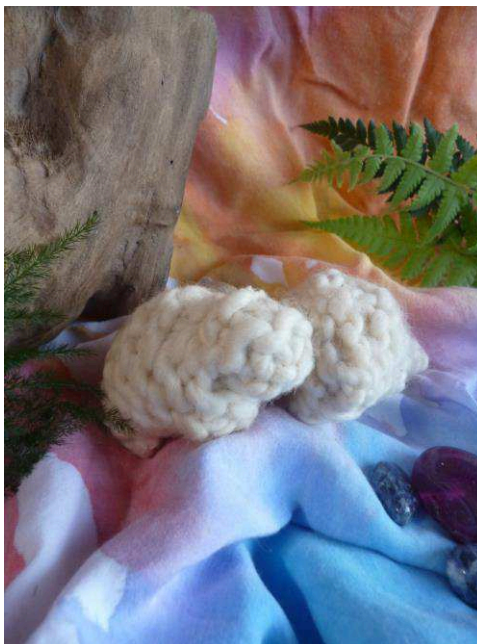
Ainda lembro-me do primeiro dia de aula. Lembro-me do portal de flores, dos alunos mais velhos (naquele momento alunos do quinto ano) que nos guiaram pela mão ao encontro do professor, do próprio professor Luciano, com um sorriso gigante (que ele ainda tem hoje) e suas mãos firmes e esticadas para nos dar “boas vindas”. Lembro-me da sala de aula e da primeira espera em conjunto para o começo daquela caminhada que nos tornaria um grupo de amigos, primos, irmãos. A sala ainda está lá hoje com a mesma parede, janelas e mesas. A escola mudou, algumas construções foram feitas, mas a sala do primeiro ano em que vivi, aprendi e sonhei ainda está lá, igualzinha.

Pensando nos conteúdos e nas práticas pedagógicas, lembro logo de início da história da Gotinha D’água. Nas escolas Waldorf os conteúdos são introduzidos, na maioria das vezes, por um poema-história. Esta história especificamente, escrita por Ruth Salles, conta a trajetória de uma gota de água e o ciclo da água. Hoje, esta narrativa está lindamente publicada pelo Instituto Artesocial, com nome de “As aventuras da gotinha d’água” (SALLES, 2014).

Na aula de Trabalhos Manuais do primeiro ano, aprendemos a tricotar, e a história que embalou e ensinou esta prática era a de um pastor e seus carneirinhos: “o pastor, ao anoitecer, entra na porteira, pega um carneirinho,”. Assim, um lindo

pastorzinho era tricotado ao longo do ano, e a criança que terminava de fazer o pastor poderia tricotar alguns carneiros para “fazer companhia aos seus cuidadores”.

Figura 1 – Carneiros de tricô confeccionados pela autora aos 7 anos de idade.



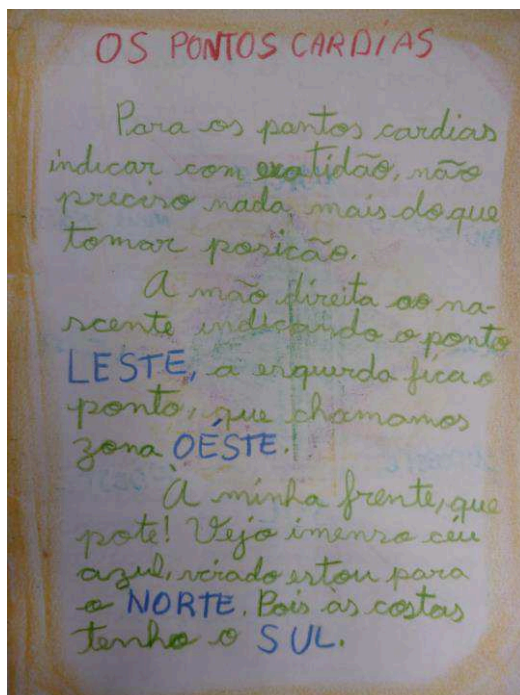
Fonte: Arquivo particular

Nesta mesma época, lembro também do “Rei Reto” e da “Rainha Curva”, ao iniciarmos a escrita das letras R e C no caderno. Ainda vejo aquele R grande na cor vermelha em meus pensamentos quando me lembro do “caderno de formas”⁴ e também os desenhos representando o rei e a rainha no quadro negro como mais um elemento de associação das imagens visuais com a memória.

Dos anos seguintes, lembro com bastante força das histórias das profissões, dos bairros e dos pontos cardeais estudados a partir de poemas-histórias. Até hoje esses são conteúdos que gosto de aprender e também de ensinar.

⁴ Na Pedagogia Waldorf, os conteúdos das matérias e disciplinas são apresentados por meio das palavras do professor e as crianças produzem seus próprios “livros didáticos”. Os textos, geralmente, são acompanhados de ilustrações que reforçam a autenticidade nos chamados *cadernos-livros*.

Figura 2 – Caderno de História e Geografia da autora do 4º ano



Fonte: Arquivo particular

Durante o terceiro e quarto ano na escola, construímos um forno de barro para assar pães e vivenciarmos a Época⁵ das construções, além das profissões de padeiro e pedreiro. Fizemos alguns passeios a alguns sítios para medir a terra, semear o trigo e vivenciar, além de conhecer, o ciclo da água. Cada um de nós construiu uma maquete de uma casa. Foi preciso, para o planejamento, elaborar o projeto do estilo da casa, reunir os materiais necessários para a construção e realizar a execução da maquete para a entrega semanas depois. Hoje percebo que a vivência de todos os procedimentos nos aproximava da realidade e nos permitia exercitar o conteúdo de forma corporal, artística e também intelectual.

Na metade do Ensino Fundamental, ouvimos histórias que envolviam o reino animal, mineral e vegetal. As aulas de zoologia, mineralogia e botânica ainda permanecem na minha memória nas cores dos cadernos: laranja, prata e verde

⁵ A aula que ocorre geralmente nas primeiras duas horas do período escolar, preferencialmente pela manhã, é chamada de Aula principal ou Aula de Época. Cada Época dura de 3 a 4 semanas e durante este período o Professor de Classe aprofunda os conteúdos de determinada disciplina com a turma. Trata-se de uma alternância de conteúdos em que propositalmente conteúdos são trabalhados e ‘esquecidos’. Para a Proposta Pedagógica Waldorf, ‘esquecer’ é uma etapa fundamental para o aprendizado; é quando o que foi absorvido, enquanto conteúdo e vivência, se corporifica no repertório próprio da criança. Ao invés de apagar o que foi apreendido, os intervalos de um dia para o outro, ou entre as Épocas, iluminam as atividades decorridas com vivências, o que, nessa concepção, revela-se de grande aproveitamento para o professor e para o aluno. Além disso, como afirma LANZ (1979), a atenção fica restrita a um assunto ao invés de ser constantemente transferida em intervalos de 50 minutos.

respectivamente. Imagino que, mais uma vez, as cores dos cadernos, como imagens visuais, colaboravam para a aprendizagem. O caderno de cor azul clara foi por muito tempo o meu preferido: aulas de História! O gosto por ouvir, viver e estudar sobre as bravuras e feitos heroicos dos povos antigos e medievais me acompanha até hoje.

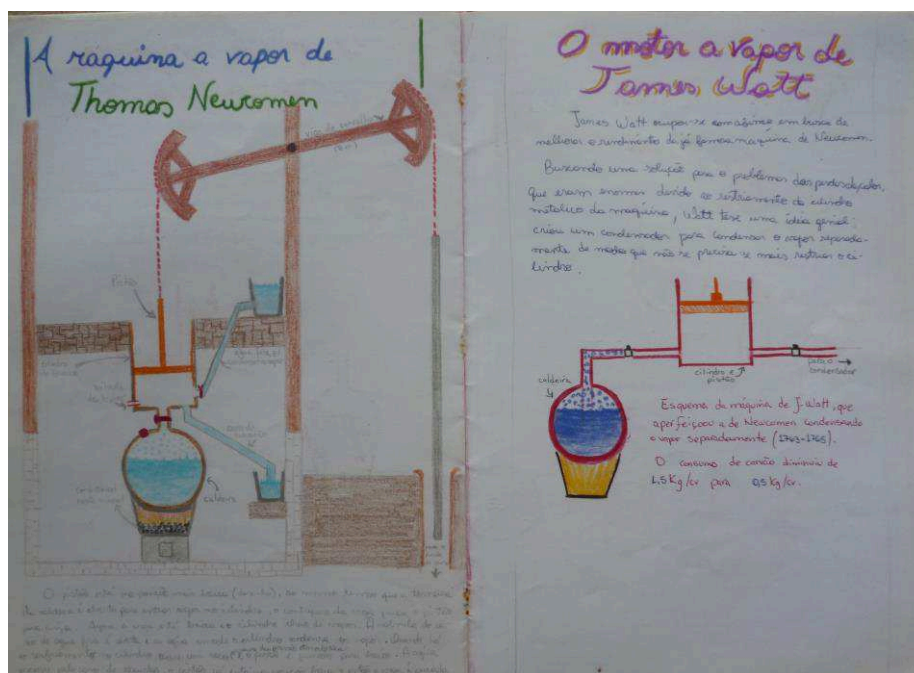
Ao chegar ao final do Ensino Fundamental, ouvimos as histórias míticas das proezas de “Parsifal” (ESCHENBACH, 1989) em busca do Santo Graal, de “Kunta Kinte”⁶ e encenamos a peça “A chama sagrada”⁷. Nas matérias de Física e Química as experiências e experimentos em sala de aula faziam com que a narrativa do professor se tornasse real em frente aos nossos olhos. Para entender o Princípio de Arquimedes, por exemplo, ouvimos o professor narrar a história de sua descoberta sobre o Empuxo: o filósofo, que viveu há mais de dois mil anos, foi solicitado a descobrir se a coroa real era feita totalmente de ouro maciço ou se havia prata em sua composição. Ao entrar na banheira repleta de água, percebeu que uma parte do líquido transbordava e assim teve a resposta: “Eureka!”, saindo eufórico pela cidade.

Após ouvir a história, realizamos o experimento com dois pedaços de cera de mesmo peso e uma vasilha de água para verificar se ambos possuíam o mesmo volume. Chegamos, então, à conclusão do Princípio de Arquimedes partindo do encantamento com a sua história de vida, depois com a vivência de seus experimentos em sala de aula, relatamos e desenhamos no caderno o vivido e as conclusões a que chegamos. O mesmo aconteceu nas aulas em que estudamos as descobertas sobre a utilização da combustão e do vapor, conforme ilustração abaixo. Hoje percebo o quanto aprendi sobre as descobertas e inventos da humanidade durante as aulas do Ensino Fundamental. Revivendo meus cadernos, consigo me lembrar de experiências que ali não estão relatadas, mas que foram marcantes e que me fazem hoje entender o mundo e o seu funcionamento.

⁶ História baseada no livro “Negras Raízes: a saga de uma família americana” (HALEY, 1976).

⁷ Peça de teatro escrita em versos por Gottfried Richter, baseada nas lendas cristãs da escritora sueca Selma Lagerlöf. Traduzida literalmente por Mônica von Beckedorff, do alemão para o português. Recriada em português por Ruth Salles e publicada recentemente pela editora Peirópolis (SALLES, 2007).

Figura 3 – Caderno de Física da autora do 8º ano



Fonte: Arquivo particular

A viagem sob as estrelas na aula de Astronomia virou experiência ao vivenciarmos e registrarmos o céu estrelado em uma semana acampados na Serra Catarinense. Estas experiências pessoais permitiam que as informações vistas nos livros, ou ouvidas pelos relatos dos professores, deixassem de ser dados abstratos e se tornassem conhecimentos, parte da nossa realidade vivida.

Figura 4 – Caderno de Astronomia da autora do 6º ano



Fonte: Arquivo particular

A aula de línguas (alemão e inglês) aconteciam por meio de pequenas peças e poesias, as quais decorávamos em grupo e depois encenávamos para entender, também corporalmente, o enredo e narrativa dos personagens. Vivíamos e aprendíamos estes conteúdos por meio da arte.

6.2) O que os professores podem fazer segundo a Pedagogia Waldorf

Este capítulo abordará ideias relacionadas à Antroposofia e à Pedagogia Waldorf. Esta concepção teórica discorre amplamente sobre o ser humano e sobre a educação. A proposta neste momento é explicitar alguns pequenos aspectos dessa concepção que possam contribuir para a reflexão dos professores, tanto da rede particular quanto da rede pública, sobre a prática pedagógica, especialmente sobre a importância da narrativa e da imaginação no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, serão utilizadas referências de diversos autores ligados a essa perspectiva.

Na Pedagogia Waldorf o *pensamento por imagens* é um conceito forte e que permeia grande parte das ações pedagógicas. Para ilustrar melhor este aspecto, Keller (2005) utiliza um exemplo. A estudiosa sugere a metáfora do cruzamento de uma ponte: a travessia seria a *imagem* formada dentro do ser humano para auxiliar o entendimento, e a chegada ao outro lado da ponte, a abstração da ideia ou conceito que se quer ensinar. Assim, podemos

interpretar o imagético como uma ponte para o abstrato que deve estar aberta para que sempre se possa voltar (para aquelas crianças que ainda necessitam de uma relação maior com a imagem), mas que as convida, sim, a atravessar rapidamente sobre o que está sob elas, de modo que o caminho do outro lado possa ser transitado e que seja possível continuar. Que aspecto pode ter tal experiência individual, para que a imagem da ponte conduzisse para o abstrato e não se tornasse um lugar de permanência constante? E o que é, de pronto, preciso observar para que a criança possa soltar novamente do peitoril da ponte, onde ela talvez se segure, para então poder caminhar até o outro lado? (KELLER, 2005, p. 27).

Com esta reflexão, a autora cita exemplos de como isso ocorre em sala de aula. Relata que, ao ensinar as operações matemáticas para crianças do primeiro ano, conta a história de um pastor que possui dez ovelhas. Antes de dormir ele quer contar quantas ovelhas estão em seu rebanho e abre os braços: do seu lado esquerdo estão seis ovelhas e do seu lado direito estão quatro. O adulto, neste momento, está com os braços abertos e o corpo ereto, representando o sinal de *mais*, e as crianças podem se dividir em cada lado da professora para experimentar a contagem do pastor. Após, é feito um desenho no quadro negro e as crianças o copiam no caderno.

Inicialmente algumas crianças precisam repetidamente desta representação. Então, o professor pode iniciar uma nova operação, remetendo-se ao pastor e suas ovelhas. Assim, "uma ponte leva à outra margem com a qual deve estar unida. É isto o

que acontece ao usarmos a imagem do pastor, transformando-a no sinal abstrato" (KELLER, 2005, p. 28/29).

Este processo pode ser repetido até a criança conseguir lidar com as abstrações (cruzar a ponte e chegar ao outro lado) sem necessitar mais da imagem (precisar agarrar o peitoril ou voltar ao início da ponte para refazer o percurso). Desta forma, é possível perceber o *ensino por meio de imagens* na descrição da aula com operações matemáticas, como também na metáfora do percurso da ponte.

É importante também, ressalta a autora, que as imagens exteriores se transformem em representações interiores, pois há grande risco das crianças associarem determinado conteúdo, ensino de frações é um exemplo, com uma única imagem - por exemplo, uma pizza e suas fatias. Assim, o caminho à abstração se torna mais fácil se o professor conseguir fazer com que as crianças vivenciem o conteúdo por meio de diversas imagens.

Outros aspectos também são fundamentais para o entendimento das ideias educacionais baseadas na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf. Segundo Kranich (2003b), as crianças pequenas precisam de ações pedagógicas que mobilizem a força da vontade e de iniciativa. Ao dar liberdade e impulsionar a criança a desenvolver suas atividades por conta própria, o professor está permitindo que ela desenvolva o seu querer e sua vontade de aprender. Esta questão pode ser pensada tanto para as crianças quanto para os professores, pois o processo de ensino-aprendizagem baseia-se no entendimento da mobilização e do sentido de determinado conteúdo para todas as pessoas envolvidas nele. Assim, incentivando a própria atividade das crianças, por meio de sua vontade, pode-se chegar à estimulação e valorização da fantasia.

O conceito de fantasia, nesta pedagogia e linha filosófica, é bastante complexo. Este trabalho tentará explicitar de forma sucinta este aspecto, para que se possa compreender o tema em questão. Desta forma, Kranich (2003a, p. 30/31) aponta que

quando o impulso para uma ação é dado sob forma de conceito geral (...) é preciso que se encontre para cada caso a representação específica da ação (...) A fantasia é a força pela qual o homem produz representações concretas a partir de suas ideias gerais.

Portanto, é possível pensar nos conceitos como generalizações e por meio da fantasia cada um deles se torna único. Zimmermann (2004) expõe três *precondições para a fantasia*: 1) ter interesse pelo mundo e aprender a fazer perguntas, pois os questionamentos desenvolvem a fantasia; 2) ter entusiasmo e vontade pelo que se faz; e

3) repensar e observar diariamente as características do mundo absorvidas por meio das percepções, para criar o entusiasmo.

O exercício de criar perguntas e de elaborar questionamentos, segundo o autor, pode proceder do contato com as imagens. Elas incentivam o interesse pelo mundo e auxiliam o desenvolvimento da capacidade do pensamento e do conhecimento. As imagens são como cenas criadas no pensamento. Elas podem ter o aspecto de uma pintura em um quadro, como também ser a representação de um sentimento. Na história de João e Maria, por exemplo, a casa enfeitada com muitos doces pode ter o aspecto de uma pintura em um quadro, e a atitude das crianças, em deixar um rastro com as migalhas do pão, ser a representação da esperteza dos personagens. Então, para Steinmann (2006, p. 12), as

imagens se assemelham a ideias. Tudo surge numa relação maior. Isto vale tanto para as imagens dos contos-de-fadas como para as imagens de História ou de relações com a natureza. Elas sempre têm em si algo que aponta para uma direção.

Assim, este processo de estruturação das ideias e imagens auxilia na organização do pensamento e na compreensão do conhecimento.

Conforme Howard-Jones (2004), a Antroposofia concebe o ser humano como possuindo duas 'forças': a do passado e a do futuro. O passado permite o desenvolvimento da memória e assim, por meio dela, pode fazer relações e objetivar o mundo. O futuro é um potencial germinal, que possibilita a criação e projeção de imagens. Estas duas forças são importantes, pois o passado permite e impulsiona o ser humano a chegar ao futuro.

Desta forma, é possível dizer que as crianças pequenas ainda estão no início da vida e assim possuem um 'pequeno' passado. Portanto, as vivências são de grande valor e importância, como também a utilização de imagens e da fantasia, pois é exercitando estas forças que as crianças se desenvolverão e poderão viver seu presente e seu futuro. Segundo Almon (2004, p. 56/57), também é possível fazer relação da brincadeira com estes aspectos, pois

o brincar é a linguagem da fantasia que traz a força da criação [...] possibilitando a transformação e o espaço para sermos livres. O fazer no brincar é o mais importante. As crianças constroem, levando tempo enorme fazendo, e depois têm de arrumar tudo para depois, no dia seguinte, muitas vezes refazer tudo outra vez, a mesma brincadeira. Os alunos nos trazem, muitas vezes, um mundo sem estrutura e nos fazem trabalhar para estruturá-lo e estruturar-nos a cada momento. A imaginação cria ponte entre o passado e o futuro.

A criança, ao chegar à idade escolar, utiliza a fantasia criativa e a imaginação para entender melhor o mundo, recriá-lo e desenvolver ideias. Ela começa a utilizar menos objetos concretos e mais a imaginação durante suas brincadeiras. Nesse período a criança percebe-se melhor, desenvolve a individualização e o pensamento racional. A fantasia fica em evidência e se desenvolve com mais força. Então, a força criativa pode ser ótimo combustível para os processos de ensino-aprendizagem nos primeiros anos escolares, pois é algo que está com a criança e pode ser alimentado pelo seu entorno.

Retomando a ideia do *pensamento por imagens* relacionado aos conceitos de concreto e abstrato, é possível citar outro exemplo por meio do provérbio "forja-se o ferro enquanto está quente", que poderia ser expresso por "aproveite uma oportunidade favorável enquanto ela se te oferece, ela poderia passar sem ser aproveitada". Wermbter (2008) se refere à primeira frase como exemplo de uma imagem concreta, a qual é possível utilizar em diferentes situações ao longo da vida, ou rememorar em diversos momentos diferentes. Não é necessário traduzir esta imagem em conceitos, segundo a autora, pois ela seria uma 'roupagem' para o pensamento que está na imagem. Já a segunda frase não cria representações para o ser humano. O conhecimento dos conceitos e suas combinações são necessários para o entendimento da mensagem. Assim, crianças que ainda não desenvolveram o pensamento abstrato não conseguiriam compreender o sentido desta segunda mensagem.

Neste sentido, também é possível refletir sobre os contos de fadas. Ao ouvir a história de uma princesa, basta saber que ela era linda como 'o dia luminoso' e não que tinha 'grandes cílios, boca carnuda e bochechas rosadas', pois assim o conto perderia o lado imagético, de representação e fantasia livre, e a criança que o ouviria voltaria para o mundo trivial. Então, "a fantasia criativa precisa estar apoiada pela capacidade do pensar claro, causal, para as abstrações e para a visão conjunta de grandes relações [e] [...] elas precisam - na idade certa - ser desenvolvidas e incentivadas" (WERMBTER, 2008, p. 36).

Para Rawson (2004), os conteúdos na escola Waldorf devem ser primeiramente sentidos e vividos tanto pelas crianças tanto pelos professores. Assim, a preparação da aula é algo muito importante, pois o adulto deve vivenciar o conteúdo para, posteriormente, apresentá-lo artisticamente às crianças. A preparação e forma de mostrar estes conteúdos, imageticamente, são similares a contar uma história. O professor, ou contador de histórias, deve saber muito sobre o conteúdo ou assunto sobre o qual irá discorrer. Deve planejar como irá abordar o assunto, quais palavras utilizará,

o que contará e o que deixará de "fora". Deve contar com poucos detalhes de forma a sugerir imagens, para que as crianças consigam elaborar as suas próprias. O adulto, por meio dessas imagens sugeridas, tocará uma parte interior da criança e desenvolverá a atividade imaginativa dela.

Antes de começar a ensinar um conteúdo, o professor pode preparar o assunto por meio da meditação. A sugestão de Goldmann (2004) é que ele imagine cada cena e cada imagem da sua fala. Deve preparar esta imagem dentro de si: visualizar os detalhes, as cores e até cheiros e sons. Quando construídas estas imagens internas, o que o professor contará se tornará mais real, tanto para ele, quanto para as crianças. Elas então irão receber e internalizar estas imagens de forma individual e com muita vontade, pois as imagens atuarão na fantasia da criança.

Estas são indicações da preparação e estruturação das aulas na Pedagogia Waldorf. Porém, a literatura baseada neste viés pedagógico, até onde temos conhecimento possui poucos registros sobre os planos de ensino. O grupo de profissionais responsáveis pelo livro "Para estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas escolas Waldorf" (1999) afirma que os assuntos e conteúdos que necessitam abordagem estão preestabelecidos nos documentos oficiais do governo e nas indicações curriculares nacionais. Entretanto, o foco da questão neste contexto é *Qual a meta pedagógica da educação?* No viés desta pedagogia, os conteúdos e as atividades são o apoio para o desenvolvimento do ser humano de forma global. Esta meta pedagógica envolve o caminho percorrido para chegar ao conhecimento e ao desenvolvimento, e não somente os conteúdos em si. O objetivo desta proposta pedagógica é desenvolver seres humanos autônomos e capazes de dar sentido às suas próprias vidas. Por isso, as atividades pedagógicas são diversificadas e abarcam também disciplinas artísticas e manuais. A fantasia criativa do professor e a forma como este regente irá abordar e ensinar os conteúdos influenciarão na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Assim, um dos pressupostos desta pedagogia é o encontro do equilíbrio entre os conteúdos do ensino e o desenvolvimento do ser humano (professores e crianças).

A narração de contos e de sagas é uma das formas pelas quais o professor pode criar uma atmosfera de confiança e um ambiente acolhedor. Romanelli (2010, p.2/3) afirma que

na prática, ao ouvir um conto de fadas, narrado artisticamente pelo professor Waldorf, a criança forma ativamente imagens em sua alma⁸. Essas imagens surgirão no momento em que ela for solicitada a desenhar ou pintar o que lhe foi transmitido através das palavras. O exercício constante dessa e de outras atividades artísticas fortalece 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. Por esse caminho, é possível que o intelecto, ao ser, posteriormente, solicitado seja capaz de unir o conhecimento e a arte, através de uma observação artisticamente desenvolvida para a elaboração de conceitos.

A autora também defende que ao criar, a criança se transforma e se desenvolve. O processo criativo, e também imaginativo, transforma a pessoa durante a sua criação, segundo os ideais antroposóficos. Então, é possível dizer que a criança é ativa em seu processo de desenvolvimento e que “os conceitos sejam elaborados não apenas pelo pensamento abstrato, mas também permeados pelo sentimento” (ROMANELLI, 2010, p.5).

Segundo a Pedagogia Waldorf, o adulto também possui a arte dentro de si. O professor já experienciou as mais diversas formas artísticas e com elas possibilita a atuação da sua fantasia no contexto da aula. São estas experiências artísticas que alimentam a fantasia do professor, que por sua vez auxilia nas práticas pedagógicas. Estas ações, para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, devem alimentar mais a linguagem da fantasia do que a do intelecto. São formas de estimular e exercitar a liberdade criativa, que mais tarde será essencial para o desenvolvimento do ser humano.

Os conteúdos representados por imagens são ensinados por meio da fala. O professor utiliza-se das imagens para trazer os conteúdos aos alunos. Assim,

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 apoia para mediar a aquisição do conhecimento para seus alunos. (ROMANELLI, 2010, p.5/6)

Então, o professor Waldorf se constitui em uma figura representativa de alta significação na vida da criança. Há, em diversas literaturas dirigidas aos professores,

⁸ Segundo o dicionário Aurélio, alma é “o conjunto das funções psíquicas e dos estados de consciência do ser humano, que lhe determina o comportamento, embora não tenha realidade física ou material” (FERREIRA, 1986, p.88).

orientações sobre a constituição desta *autoridade amada*, a partir da valorização de princípios como o da veneração, respeito, reconhecimento e capacidade de gerar segurança ao invés de medo. Porém, este tema não será aprofundado neste momento para não fugir do foco deste trabalho.

De acordo com Lanz (1979), os alunos aprendem na relação com outras pessoas. Por isso, na Pedagogia Waldorf, o professor é o principal mediador do conhecimento e é ele quem conduz este processo para que as próprias crianças façam suas descobertas. É por isso que os profissionais das escolas Waldorf possuem uma relação forte com a arte e com a formação artística, pois

a apreensão da cultura pelo viés da arte aprimora a sensibilidade e permite que a razão utilize o refinamento para conceituar aquilo que da natureza e da cultura se apresenta diante dos olhos do indivíduo. A arte como articuladora entre a sensibilidade e a razão se apresenta como mediadora dos conteúdos do inconsciente com 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. (ROMANELLI, 2010, p.14)

Desta forma, o adulto que compartilha das ideias sugeridas por esta proposta pedagógica se utiliza de práticas artísticas e de situação de admiração do mundo junto às crianças. Além, também, de buscar combinar a imaginação com o ensino dos conteúdos para o desenvolvimento das crianças e salientar a importância da imaginação envolvida nas diferentes práticas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos científicos.

A seguir será apresentada outra proposta pedagógica, baseada nas ideias de Kieran Egan, que também valoriza o poder da imaginação, da fantasia e da arte de contar histórias para ensinar os conteúdos programados para o Ensino Fundamental, com significado e de modo que possam fazer sentido para a criança. Como explicarei mais adiante, este autor também faz parte das referências de minha formação, porém, já na graduação.

6.3) O que os professores podem fazer segundo Kieran Egan

Este capítulo abordará questões trazidas por Kieran Egan em seu livro *Ensinar contando histórias: uma abordagem alternativa ao ensino e currículo no Ensino Fundamental* (EGAN, 1989)⁹. O livro aponta sugestões alternativas - baseadas na imaginação e na narração de histórias - para o modelo dominante de práticas pedagógicas, planejamentos e forma de seleção de conteúdos ditas “tradicionais”. Atualmente, o autor é professor na Faculdade de Educação na Universidade Simon Fraser, no Canadá, e participa de diversos projetos relacionados à educação e imaginação.

6.3.1) Introdução, imaginação e aprendizagem

Na formação de professores é comum encontrar propostas nas quais o procedimento para o planejamento seja primeiramente listar os objetivos, selecionar o conteúdo a ser ensinado e os materiais a serem utilizados, escolher um método apropriado e um processo de avaliação. Além do mais, as teorias de processos de aprendizagem usualmente partem do princípio de que as crianças aprendem “do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, da manipulação ativa à conceitualização simbólica” (EGAN, 1989, p. 1, tradução nossa).

O autor pretendeu apontar, com este estudo, que pode haver alternativa para este modelo de ensino e mostrar que seguir um planejamento no qual os objetivos, conteúdos, método e avaliação sigam uma estrutura pouco atraente, não é, necessariamente, o mais eficiente ou mais agradável para as crianças e para os professores. Ressalta também que o universo infantil é fonte riquíssima para o aprendizado e que, muitas vezes, estes conhecimentos prévios são ignorados ao utilizarmos os métodos “tradicionais”. A imaginação pode ser grande exemplo desta colocação, e é possível pensá-la como apoio muito precioso para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, muitas vezes ela não é levada em consideração por ser julgada como algo difícil de entender, perceber ou planejar. Além do mais, grande parte dos métodos são baseados em habilidades desenvolvidas por meio do raciocínio lógico das crianças. Então, a proposta de Egan (1989) foi mostrar a atividade intelectual criativa, mais especificamente a de narração de histórias, como proposta alternativa à visão

⁹ *Teaching as Storytelling: an alternative approach to teaching and curriculum in the Elementary School*

tradicional das práticas pedagógicas. É uma forma de encorajar e mostrar aos professores que, ao invés de traçar objetivos a serem alcançados pelas crianças, é possível contar e elaborar boas histórias que estimulem a imaginação, tanto das crianças quanto dos professores.

A ideia central de Egan (1989), neste estudo, não é ensinar como contar ou inventar histórias, mas sim mostrar como utilizar as estruturas narrativas, que muitas vezes são universais, para tornar os conteúdos escolares mais atraentes e significativos. O autor parte do entendimento de que a imaginação é ponto chave nestes processos e traz a definição de imaginação como sendo “o poder de criar imagens mentais de coisas que não estão presentes” ou também “de criar imagens mentais de coisas que ainda não foram experimentadas” (EGAN, 1989, p. 7, tradução nossa).

Esta última definição pode suscitar questionamentos, a partir do entendimento de que a aprendizagem parte do concreto para o abstrato. Então, o autor defende que muitas vezes é preciso conhecer previamente alguns conceitos abstratos para compreender, e se envolver, em uma história. Ao ouvir ou ler um conto de fadas, por exemplo, a criança se aproxima de diversos conceitos e conflitos, como as relações medo/esperança, bondade/crueldade, bem/mal, entre outros e necessita deles para compreender concretamente a história. Segundo Egan (1989, p. 9, tradução nossa), “as histórias fazem sentido como histórias somente se nós já temos alguma noção abstrata da trama/enredo para organizar e tornar significativa a força afetiva da história”. Assim, este é somente um exemplo de que conceitos abstratos podem ser formados nas crianças antes mesmo de haver uma experiência concreta. Por outro lado, também é possível pensar que há experiência no próprio ato de ouvir a história e que a formação dos conceitos ocorre à medida que a criança se envolve com o enredo e a narrativa.

O autor não aprofunda este assunto, mas o utiliza como apoio para apresentar um cenário no qual é possível projetar um modelo de ensino baseado nas estruturas narrativas. Egan (1989) também deixa claro que a habilidade de articular os conceitos abstratos não é o mesmo que a habilidade de usá-los, mas que muitas vezes as crianças entendem os conceitos a ponto de usá-los para a construção de novo conhecimento. Para chegar a um novo conhecimento, afirma o autor, juntamos peças e pedaços até perceber uma conexão entre eles, os quebramos e recolocamos em novos caminhos e novos pedaços. Assim, os conhecimentos novos fazem sentido à medida que são encaixados em nossas cenas abstratas.

Os novos conhecimentos são incorporados ao conectarem-se com outros já estabelecidos anteriormente. As crianças, ao ouvirem uma história, já possuem elementos os quais permitem que a torne significativa. Assim, é possível afirmar que as crianças utilizam os mesmos conceitos e possuem a mesma compreensão ao ouvirem um conto de fadas, um feito heroico dos povos antigos ou sobre a contagem em uma aula de matemática. Estes exemplos serão detalhados no item 6.3.4 - *As estruturas narrativas e o currículo*. O autor também comenta o caso de crianças ouvindo contos sobre a história antiga, por exemplo sobre a luta pela liberdade e contra a ignorância, e diz: “elas não aprendem estes conceitos; elas já os possuem quando chegam à escola. Elas usam estes conceitos para aprender sobre o mundo e experiências” (EGAN, 1989, p. 14, tradução nossa).

As crianças não possuem um pensamento simplificado, elas têm a capacidade de pensar complexo. A proposta de Egan (1989) é elaborar métodos e currículos que utilizem a riqueza de imagens tanto quanto métodos lógicos. Desta forma, a imaginação se tornará um elemento poderoso da prática pedagógica. Entretanto, a capacidade imaginativa das crianças não se desenvolve somente ao ouvirem histórias de fantasia ou contos de fadas, mas também ao se depararem com conteúdos de matemática, história e ciências. Uma das propostas do autor, então, é focar nas habilidades conceituais que as crianças possuem e utilizam diariamente, observar como estes fatores aparecem dentro das estruturas narrativas e selecionar quais deles podem ser encaixados no planejamento de ações pedagógicas.

6.3.2) Histórias, metáforas e objetivos

Egan (1989) expõe, conceitua e argumenta alguns fundamentos para a construção de uma boa estrutura narrativa. Mostra elementos essenciais que baseiam uma história e dá indicativos de como pode acontecer o diálogo entre esta proposta e as práticas pedagógicas. O autor apresenta quatro pontos que foram estruturados em formas de máximas para melhor entendimento:

Toda história possui um ritmo: ela inicia com algum acontecimento em determinado tempo e lugar, envolve conflitos ou problemas e é desenvolvida para resolver a questão inicial. O desenrolar da história deve sempre responder ao conflito exposto inicialmente, e qualquer detalhe irrelevante para esta resolução deve ser excluído. O poder da história está no ritmo, à medida que esta característica desaparece, o interesse pela narrativa também some. Assim acontece com o andamento de uma

atividade proposta em sala de aula. As crianças possuem a capacidade de seguir perfeitamente uma estrutura narrativa (reconhecer conflitos, seguir e entender seu desenvolvimento e saber quando estão satisfatoriamente resolvidos) e é possível assim utilizar essa habilidade nos planejamento das aulas.

Toda história possui “opostos binários”: conflitos entre bem e mal, coragem e covardia, medo e segurança, entre outros. Estes elementos podem ser utilizados como critério para selecionar e organizar os conteúdos de uma determinada narrativa e servirão de guias para o andamento desta história. Em contos de fadas, ou em qualquer outra história de literatura, é possível encontrar esses elementos. São muitas vezes eles que nos prendem ao enredo e que nos proporcionam entusiasmo e significado. Ao ouvirmos uma história, buscamos entender a situação narrada a partir de experiências pessoais passadas que permitem fazer conexões e o reconhecimento dos *opostos binários* ali expostos. Estes conceitos opostos não estão somente nas histórias, mas também em outras áreas como, em nosso caso, na organização e na seleção dos conteúdos. Se entendermos que grande parte das ações pedagógicas são ações de comunicação, podemos pensar formas nas quais essas *oposições binárias* podem auxiliar nesta tarefa.

Toda história possui significado afetivo: “um bom contador de história mexe com as nossas emoções, assim como um bom violinista toca um violino” (EGAN, 1989, p.29, tradução nossa). Na perspectiva apresentada até o momento, podemos certamente substituir a palavra ‘contador de história’ pela palavra ‘professor’ na frase acima. Ao ouvirmos uma música não separamos a melodia da harmonia, como também não deveríamos separar o cognitivo do afetivo nos momentos de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente a educação é vista como algo racional, segundo Egan (1989), e desta forma possui pequeno espaço para as emoções (exceto na aula de artes). Ao não considerarmos os aspectos afetivos durante nossas ações pedagógicas, ignoramos boa parte da capacidade das crianças. Imaginar, sentir e viver fazem parte da constituição do ser humano, e deixar as emoções de lado ao entrarmos, adultos ou crianças, em uma sala de aula, é excluir o humano que existe em nós. Portanto, ao utilizar as estruturas narrativas nas ações pedagógicas, estamos considerando nossas respostas afetivas com objetivo de harmonizar as capacidades de ensino-aprendizagem e dar sentido ao conhecimento, além também de oportunizar maior entusiasmo ao novo conhecimento. Outra questão relevante a ser pontuada é a forma como as histórias terminam. O término

de uma narrativa, segundo Egan (1989), cria entusiasmo nas crianças e é de grande poder afetivo.

A partir desta observação, podemos ver que nosso método precisa fornecer alguma forma de finalizar uma aula, ou unidade, que seja mais próxima do final de uma história do que acabar porque nós abordamos todo o conteúdo identificado como relevante. O nosso início, então, precisa ser configurado por algum conflito binário ou problema e nosso final precisa resolver isso de alguma maneira, se quisermos tirar proveito do poder das histórias de serem afetivamente envolventes (p. 31, tradução nossa).

Toda história possui metáforas, analogias e objetivos: uma analogia possível, porém problemática segundo o autor, é entre as linhas de produção de uma indústria e o planejamento de uma aula. Primeiro é preciso ter claro qual é o produto final ou o nível dos objetivos; após é preciso dividir em partes e pensar quais são os materiais ou os conteúdos necessários para atingir tais objetivos; depois se deve escolher os trabalhadores com melhores habilidades para determinada função ou os métodos apropriados para organizar melhor o ensino; e finalmente determinar qual produto está satisfatório ou se os objetivos foram atingidos. Porém, segundo o autor, esta metáfora não é muito adequada, pois perde características importantes da composição de uma história. O autor sugere que, ao pensarmos em ações e planejamento pedagógicos, uma estrutura narrativa é mais apropriada do que uma linha de produção.

6.3.3) Método alternativo

A ideia de que é preciso abordar as unidades de conteúdos como se fosse uma história a ser contada, e não como um conjunto de objetivos que deve ser atingido, ainda é reforçada neste capítulo. O autor lembra que estas histórias podem mesclar ficção e realidade, pois é preciso encontrar uma estrutura na qual os elementos podem envolver simplificações, desde que nunca sejam falsos. É preciso lembrar também que uma história bem contada tem espaço para o conhecimento detalhado e os processos de descobertas. O professor pode se imaginar como um editor que se questiona antes de iniciar seu trabalho sobre o que contará aos seus leitores e qual a melhor forma de realizar esta ação. Assim, Egan (1989) sugere cinco passos, intitulados *O modelo de estrutura narrativa*, os quais sintetizam as características mencionadas até o momento e que podem auxiliar na elaboração do planejamento de aula, além de serem bases para a construção de qualquer história: 1) *Identificar a importância*, 2) *Achar os opostos binários*, 3) *Organizar o conteúdo na estrutura narrativa*, 4) *Conclusão* e 5) *Evolução*.

No próximo subitem, serão expostos alguns exemplos de como estes cinco passos podem ser colocados em prática na sala de aula.

Para entender melhor o primeiro passo o autor utiliza o conceito de *comunidades*. Explica que esta expressão significa “redes de ligação, suporte, proteção, afeição, crenças, entre outros” (EGAN, 1989, p. 42, tradução nossa) que se conectam por meio das necessidades e desejos de seus integrantes. São construídas a partir das experiências, do que faz sentido para cada um, são produtos de contratos sociais implícitos. Assim, as crianças vivem seu entorno com naturalidade até serem confrontadas com questões mais profundas sobre a realidade. Uma boa imagem utilizada por Egan, para exemplificar este conceito, é que “os peixes não acharão a água muito interessante até serem colocados fora dela” (EGAN, 1989, p. 43). Então, o papel do professor é trazer esta realidade à tona, de forma dramática e viva, nunca trivial. A aula, nesta configuração, permite que a criança se encontre e vivencie necessidades vitais, terríveis medos e inacreditáveis esperanças. Ela começa a perceber o mundo de outra forma e a vivenciar estas redes – *comunidades* – sob outra perspectiva. Assim, a forma atraente como as *comunidades* são apresentadas às crianças permite que elas se envolvam emocionalmente.

O autor inicia a descrição do segundo passo afirmando que a simplicidade é a base do planejamento humano. Se nossas conexões – *comunidades* - cessarem, morreremos. Então, essas ligações são fundamentais à vida e às relações que estabelecemos uns com os outros. É neste momento que os *opostos binários* se fazem de extrema importância, pois são eles que dão o andamento e o compasso da vida e das situações. O professor, neste caso, pode utilizar conceitos já elaborados anteriormente pelas crianças para a construção de outros novos. Ao utilizar as estruturas narrativas em suas ações pedagógicas, o professor irá perceber na prática que as crianças não elaboram os conceitos de forma linear – do simples para o complexo - mas que há uma trama na qual os conceitos são reelaborados e redefinidos diariamente.

Para o terceiro passo, *organizando o conteúdo na estrutura narrativa*, o autor sugere que devemos iniciar nossa unidade narrativa com um evento ou incidente – igualmente nos contos de fadas – que mostrem às crianças que as *comunidades* não são somente grupo de pessoas que possuem seus trabalhos e vidas, mas que são tramas complexas com questões que podem envolver muitos conflitos. O professor pode começar uma história na qual o cenário permite que as crianças elaborarem, discutam e vivenciem os *opostos binários*. É por meio desta experiência – história, discussão,

confronto, soluções - que elas poderão utilizar conceitos já elaborados anteriormente e construir outros novos.

O que é pedagogicamente importante é deixar que as estruturas conceituais binárias das crianças - desenvolvidas, definidas e elaboradas em grande parte pela sua utilização em histórias de fantasia - apreendam o mundo real. A Fantasia, nessa perspectiva, é uma espécie de oficina conceitual inicial, onde poderosas ferramentas conceituais são forjadas e elaboradas; a tarefa educativa é, então, usar essas ferramentas poderosas para que a realidade faça sentido (EGAN, 1989, p. 47, tradução nossa).

A proposta deste tópico não é que as crianças aprendam a definição literal dos conceitos envolvidos na história, mas que elas mesmas, por meio das histórias e suas experiências na elaboração das discussões sobre os acontecimentos narrados, possam vivenciar e perceber o sentido e a importância destes conceitos.

Ao utilizar a estrutura narrativa em sala de aula, é possível afirmar que o fechamento e conclusão de uma temática se pareçam mais com o final de uma história do que com o esgotamento de um assunto. Esta conclusão deve ser feita de uma forma dramática e que resolva os conflitos criados durante a narrativa. A avaliação, no caso desta prática pedagógica, poderá ser feita durante o processo de construção da história, do envolvimento das crianças na resolução dos conflitos e nas propostas de fechamento.

Assim, a utilização deste método permite que as crianças estendam seus conhecimentos por meio de suas vivências e elaborem conceitos que fazem parte da história da humanidade. O objetivo é fazer com que as crianças compreendam que os conceitos estudados são essenciais para a vida em sociedade e que os sentimentos vivenciados a partir destas histórias fazem parte de sua própria vida. Ao escolher quais *opostos binários* serão envolvidos na história, o professor está exercendo o papel de 'curador' dos conteúdos e assuntos. É neste momento que alguns assuntos ficarão à margem e outros provavelmente virão à tona pelas crianças. Assim, as crianças não se deparam com os conceitos abstratamente, mas os vivenciam por meio dos sentimentos dos personagens.

Para concluir, o autor elenca algumas etapas essenciais para a preparação de uma aula utilizando a estrutura narrativa: achar a melhor ilustração de uma situação, coletar os melhores materiais para pesquisa, decidir quais tarefas serão solicitadas às crianças, considerar quais as questões que poderão auxiliar as crianças a entenderem melhor o tema, escolher boas analogias para imprevistos e assim por diante.

6.3.4) As estruturas narrativas e o currículo

O autor divide este capítulo nas quatro grandes áreas de conteúdos para os Anos Iniciais - Estudos Sociais, Matemática, Línguas e Ciências - e exemplifica a possibilidade de utilizar a estrutura narrativa em cada uma delas.

Para os Estudos Sociais, o autor afirma que os próprios conteúdos já possuem uma forma aproximada deste método. Sugere que os *opostos binários* também podem ser substituídos por características comuns a dois acontecimentos, mas conflitantes entre si. Como por exemplo, a relação oposta de liberdade e igualdade existentes nos sistemas capitalistas e comunistas, como também as características boas e ruins de cada um. É possível começar a contar a história partindo de conceitos que as crianças já conhecem por meio das vivências familiares ou pela rotina diária e não por explicações abstratas. Novamente reforça que a função do método é que as crianças elaborem os conceitos experienciando o conteúdo em forma de história e percebam a influência dos conflitos encontrados neste enredo na sociedade.

Esta é uma ideia que permeia grande parte dos argumentos trazidos por Egan (1989), pois na área da Matemática o autor também defende que a questão principal é *re-humanizar* os conteúdos escolares. Como mencionado anteriormente, os conhecimentos aprendidos em sala de aula, neste caso o cálculo, partem primeiramente de uma relação humana. Então, o ponto de partida e de chegada devem ser questões reais e que cercam a criança, para que o conteúdo tenha sentido e não se torne algo cada vez mais abstrato. A questão novamente não é a abstração que existe nos cálculos matemáticos – pois as narrativas podem conter muitos enredos abstratos – mas a forma como a escola desconsidera a origem humana da matemática e a finalidade de seu ensino. Outra grande questão, que não envolve somente os conteúdos de matemática, é que as práticas pedagógicas deveriam reforçar o maravilhamento que existe potencialmente na vida, diante do mundo e assim nos conteúdos escolares. Egan (1989) aponta que as crianças possuem grande poder intelectual de entender os cálculos matemáticos, a questão é torná-los atraentes ao ponto de que elas tenham vontade de investir suas energias neste conteúdo. Então, jogos, cartas, truques podem ser ótimas escolhas para começar a envolver as crianças no universo da matemática. O importante deste conteúdo para as crianças pequenas é sentir a mesma magia e maravilhamento que Pitágoras sentiu quando realizou seus experimentos. Desta forma, a aproximação com as narrativas também é grande auxiliar para este conteúdo.

As indicações do autor para a área de Línguas se aproximam das mencionadas até o momento. O suporte para desenvolver a leitura é o mesmo elencado para a Matemática: criar entusiasmo e maravilhamento nas crianças. É preciso dar às crianças razões plausíveis para quererem aprender, e isso inclui o desenvolvimento pelo êxtase e não pelas qualidades técnicas da escrita e leitura, pois se assim for, mataremos o interesse das crianças antes mesmo de criá-lo. A escrita permite o êxtase da criação e da expressão, não somente da imaginação e elaboração mental. Há elaboração da expressão e da manifestação importantes no processo de aprendizagem, e a escrita é um apoio para o desenvolvimento destas habilidades. A Língua possui suas convenções que são reflexo de seu tempo e espaço. Desta forma, as regras precisam ser seguidas, mas não podemos perder de vista a importância do estilo. Aprender a ler e escrever vai além de desvendar símbolos e seus significados, é desenvolver o gosto e interesse pela leitura/escrita e descobrir o estilo individual de cada um. Nada mais apropriado, neste caso, do que criar, junto com as crianças, histórias, cartas, tarefas e atividades baseadas nas estruturas narrativas.

Na área das Ciências, é possível conhecer os conteúdos por meio de histórias mitológicas, por exemplo. O autor elege a temática do *calor* e segue os cinco passos para desenvolvimento deste conteúdo: 1) definir a importância da temática: como seria nossa vida sem o calor? 2) pontuar os *opostos binários*: o calor pode ajudar tanto quanto destruir. 3) organização do conteúdo dentro de uma estrutura narrativa: contar o mito grego sobre quando Prometeu roubou o fogo de Zeus e suas consequências. Além de elaborar uma experiência nos laboratórios da escola, ou na sala de aula, para tornar concretas as questões levantadas. Nos passos 4 e 5 é possível chegar a algumas conclusões sobre os benefícios e malefícios do calor e do fogo, como também avaliar o processo de ensino-aprendizagem por meio das discussões, envolvimento e desenvolvimento nas aulas.

Como considerações finais, o autor traz a imagem das antigas tribos que ensinavam suas crianças por meio de histórias e mitos sobre seus antepassados. Se quiséssemos transpor esta maravilhosa ideia para nossos currículos e práticas, precisaríamos entender “o currículo como uma grande história que devemos contar às nossas crianças” (EGAN, 1989, p. 108, tradução nossa). As ideias expostas até o momento pretendem dar suporte para este pensamento e confirmar que podemos utilizar as estruturas das histórias para proporcionar às crianças o encontro com os

conhecimentos. A partir deste encontro, então, elas podem desenvolver novos conceitos e entender melhor o mundo para poder conhecê-lo.

Assim, devemos elaborar narrativas que permitam que as experiências, e o mundo, tornem-se significativas para as crianças. Estas construções não devem falsificar ou deformar o conhecimento, ainda que possam simplificá-los. O currículo será baseado em temas poderosos que serão apresentados às crianças, e vivenciados por elas, de uma forma viva e dramática apoiada na imaginação e na participação das próprias crianças no processo. Para que o currículo seja visto como uma grande história a ser contada às crianças, o professor assume o papel de seu narrador.

7. CONCLUSÃO: algumas considerações

Ao longo do período deste estudo fui me deparando com muitas outras perguntas e reflexões. Posso afirmar que este trabalho levantou muitas outras perguntas além de me fazer “viajar” profundamente por aquelas pontuadas no começo. Foram muitos momentos de leitura, reflexões e indagações que me fazem crer que este caminho me exigirá mais estudo e dedicação. Foi um período longo, pois iniciei a pesquisa e leituras em semestres anteriores, por entender que o assunto me exigiria muito aprofundamento.

Penso também que é importante explicitar a escolha deste tema. Sei que geralmente isto é colocado no começo do trabalho, mas é neste momento que tenho mais claro para mim também o motivo dela. Ao longo da minha vida, sempre fui vista como “ex-aluna Waldorf” e hoje, quase pedagoga formada, poderei ser vista como “ex-aluna Waldorf” e, talvez, futura “professora Waldorf”. A escolha da temática partiu então da criança que fui, mas atravessou todos os meus anos de formação e hoje está na constituição da profissional que sou. Não seria coerente, segundo a Pedagogia Waldorf, separar a aluna da professora ou a profissional da pessoa que sou. Sei disso. Porém, ao estudar as práticas pedagógicas é necessário, de certa forma, repartir para após unificar. Ao entender que os processos educativos englobam o professor e criança, não pude deixar de pensar, estudar e escrever sobre esta criança, mas minhas reflexões sempre foram voltadas para o adulto, pois entendo que é ele, por meio de sua formação, o ponto inicial do desencadeamento de uma ação pedagógica.

Então, baseada nas teorias expostas e estudadas neste trabalho, volto para as minhas vivências como estudante. Percebo que estas ideias proporcionam suporte teórico para os momentos que vivi, como quando, em uma aula de ciências, ouvíamos as histórias das descobertas dos matemáticos, físicos e químicos; quando em uma viagem de estudos observávamos as estrelas e assim os dados abstratos se tornavam conhecimento por meio da vivência; quando cantávamos e encenávamos poemas e histórias para experienciar corporalmente e artisticamente os conteúdos.

Aqui também me volto para meu percurso como estudante durante minha vida adulta, nos diferentes espaços e cursos e que frequentei e ainda frequento. Conhecer os estudos de Kieran Egan e me aprofundar nas ideias de Rudolf Steiner me oportunizaram perceber o quanto *vejo o mundo por meio de imagens* e procuro analisar situações por meio de estruturas narrativas. Ao me deparar com um texto ou uma proposta de aula, busco *identificar a importância* do assunto, procuro encontrar os *pontos centrais* ali

envolvidos e tento *organizar as ideias* extraídas do texto e/ou aula de forma que se encaixem em um começo, meio e fim. Assim, crio um elo com os conteúdos que começam a ter significado para mim e, portanto, consigo perceber o currículo, como também meu percurso de vida, como uma grande narrativa na qual eu posso ser a narradora, personagem e espectadora da “história”.

Como já mencionei anteriormente, me aproximei das ideias de Rudolf Steiner durante minha formação inicial, quando criança. Porém, foi somente nestes últimos anos, já na graduação em Pedagogia, que pude conhecer as propostas de Kieran Egan, que vieram somar para minhas reflexões como professora.

Desta forma, retomando as ideias dos autores, reflito também sobre minhas práticas futuras e quais objetivos pretendo desenvolver como pedagoga. Quando Egan (1989) defende que a questão principal é *re-humanizar* os conteúdos escolares e a Pedagogia Waldorf apresenta que a meta da educação é o desenvolvimento integral do ser humano, tanto *imagens* quanto *estruturas narrativas* são grandes auxiliares para este desenvolvimento humano como também para o processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo e/ou elaboração de conhecimento.

Espero que este estudo, inicial e tímido, possa contribuir para futuras reflexões tanto minhas quanto das colegas do Curso de Pedagogia da UFSC. Espero poder “plantar uma sementinha” sobre a procura de diferentes práticas. Práticas estas que me formaram e que são tão caras para mim, que me fizeram buscar formação extra classe durante a graduação e que me acompanham até hoje em outros momentos.

Portanto, finalizo apontando que, ao meu ver, as contribuições de Rudolf Steiner e Kieran Egan são relevantes para uma prática pedagógica que se propõe utilizar a imaginação para favorecer a compreensão dos conteúdos ensinados na escola e, talvez, na vida. As propostas apresentadas neste trabalho permitem envolver a criança no processo educacional utilizando sua fantasia e imaginação. Ao pensar no currículo como uma grande história sobre a vida, como afirma Egan, e nas práticas pedagógicas como formação humana, como afirma Steiner, é possível visualizar um processo educacional que abrace e incorpore a imaginação como forma de favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMON, Joan. **A metamorfose das forças da fantasia da infância à adolescência.** Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 14/15, p. 55-60, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Beauchamp, J; Pagel, S. D; Nascimento, A. R. do. (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

ECKSCHMIDT, Sandra. **A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância.** 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

EGAN, Kieran. **Teaching as story telling: An alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School.** Chicago: University of Chicago Press, 1989.

ESCHENBACH, Wolfram Von. **Parsifal.** Tradução de Alberto Ricardo S. Patier. Brasília: Thot, 1989

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf / Rudolf Steiner.** Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 88.

FLORIANÓPOLIS, PMF . SME. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2012. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes&menu=10>>. Acesso em: 12 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: Bianchetti, Lucídio; Meksenas, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Imaginação: arte e ciência na infância. Pro-posições,** Campinas, v.22, n.2, maio/ago, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun 2015.

GOLDMANN, Brigitte (Org.). **Grupos de trabalho sobre temas específicos: fantasia e contos de fadas**. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 14/15, p. 44-52, 2004.

HALEY, Alex. **Negras raízes: a saga de uma família americana**. Tradução de A.B. PINHEIRO DE LEMOS. Rio de Janeiro: Record. Disponível em: <[http://baixar-download.jegueajato.com/Alex%20Haley/Negras%20Raizes%20\(1133\)/Negras%20Raizes%20-%20Alex%20Haley.pdf](http://baixar-download.jegueajato.com/Alex%20Haley/Negras%20Raizes%20(1133)/Negras%20Raizes%20-%20Alex%20Haley.pdf)>. Acesso em: 27 jun 2015.

HARDIMAN, Julia. **Educação, Infância e Pedagogia Waldorf: a formação docente em questão**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HOWARD-JONES, Beverly. **O desenvolvimento da fantasia no professor e educador**. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 14/15, p. 15-18, 2004.

KELLER, Ulrike Luise. **A passagem do imagético para o abstrato – ou do *reter* para o *libertar***. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 22, p. 26-36, 2005.

KRANICH, Ernst Michael. **Fantasia e imaginação: parte I**. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 10, p. 24-33, ago. 2003a.

_____, Ernst Michael. **Fantasia e imaginação: parte II**. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 12, p. 2-11, dez. 2003b.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Antroposofia, Ciência Espiritual Moderna: Rudolf Steiner e a constituição da Sociedade Antroposófica Universal**. São Paulo: Antroposófica, 1981.

MACHADO, Regina. Um Estudante especial. Malba Tahan visita a paisagem e acaba morando nela. In: _____. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MOCK, R. **Education and the imagination**. Londres: Chatto & Windus, 1970. 136 p.

PIRES, Amanda. **Infância e imaginação criativa: Um Estudo de Caso em uma Escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf**. 2013. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Proposta Educacional das Escolas Waldorf. [S.l.].[s/d].

RAWSON, Martin. **A aventura de preparar a aula**. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 14/15, p. 8-11, 2004.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Resumo...** Caxambu: ANPED, 2010, p. 1-15. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>> Acesso em: 27 jun 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, vol 1, n. 1, jul. 2009.

SALLES, Ruth. **Teatro na escola**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

_____. **As aventuras da gotinha d'água**. Ilu: Mônica Stein. São Paulo: Instituto Artesocial, 2014. Série aprendendo com poesia.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. Tradução de Maria do Carmo Sousa Filardo Lauretti. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STEINMANN, Lothar. **De quê consiste o mundo?** Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 25, p. 3-14, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. atual. e rev. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2009. e-book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 24 jun 2015.

WERMBTER, Rosemarie. **Contar em imagens**. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 38, p. 33-36, 2008.

ZIMMERMANN, Heinz. **A fantasia como vivência de auto-educação**. Pedagogia Waldorf: Periódico, São Paulo, n 14/15, p. 33-37, 2004.