

LARISSA KRAHENBÜHL GAVIÃO DE ALMEIDA

**O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF: UMA  
REFLEXÃO A PARTIR DA LITERATURA**

Campinas

2017



LARISSA KRAHENBÜHL GAVIÃO DE ALMEIDA



## **O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Educação Física.

**Orientadora: Profa. Dra. Elaine Prodócimo**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (GRADUAÇÃO) DEFENDIDA PELA ALUNA LARISSA KRAHENBUHL GAVIÃO DE ALMEIDA, ORIENTADA PELA PROFA. DR. ELAINE PRODÓCIMO E APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA EM: \_\_/\_\_/\_\_.

---

**Assinatura do orientador**

Campinas  
2017

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

## **COMISSÃO JULGADORA**

Profa. Dra. Elaine Prodócimo

**Orientadora**

Profa. Ms. Rebeca Signorelli Miguel

**Banca**

*“Em realidade, na escola não devemos aprender para saber, mas devemos aprender para sempre podermos aprender com a vida”*

*(Rudolf Steiner)*

## AGRADECIMENTOS

*Às margens do fim de um ciclo e de uma drástica mudança que o acompanha, de área de estudo, de cidade, de lar, de universidade, de vida e de sei lá mais o que de novo 2018 poderia me presentear, com frequência a palavra **gratidão** me vem à cabeça.*

*Gratidão pelo apoio e incentivo dos meus pais, Júlio e Claudia, e madrinhas Teresa e Lena, na conclusão deste trabalho e deste longo-lindo ciclo.*

*Gratidão à minha irmãzinha Laís, que aos 8 anos já guarda uma alma e um coração plenos e abundantes de amor, que me inspiraram a mergulhar novamente no mundo infinito da imaginação infantil.*

*Gratidão à minha namorada Caroline por sua paciência calma e sua vontade espontânea em continuar uma firme muralha nos piores e melhores momentos, sempre com um toque da sua companhia leve e do seu estoque infindável de amor.*

*Gratidão aos meus amigos da FEF, pela sólida e plena confiança que foi construída durante esses 5 anos e por todos os momentos de bar regados a risadas e reflexões profundas sobre os assuntos mais complexos ou desconexos.*

*Gratidão à professora Elaine, pelo extremo carinho na orientação deste trabalho e pelas várias epifanias nas suas aulas da graduação.*

*Gratidão pelas múltiplas vivências e ensinamentos que os espaços e professores da FEF-UNICAMP me proporcionaram.*

*Dedico este trabalho à todos que foram vento para me empurrarem no caminho (só podia ser certo) que me deixou até aqui, hoje. Associo à ele uma conclusão de ciclo. À cinco anos eu era tão diferente do que sou hoje... Que bom. Gratidão!!!*

ALMEIDA, Larissa Krahenbuhl Gavião de. **O brincar na Pedagogia Waldorf: uma reflexão a partir da literatura.** 2017. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

## RESUMO

A pedagogia Waldorf é um modelo de educação baseado na Antroposofia, elaborado por Rudolf Steiner no início do século XX, e na qual o ensino baseia-se na harmonização do pensar, agir e sentir do educando. Na Educação Infantil, o ensino é voltado para a formação do corpo físico da criança, bem como dos aspectos imaginativos e criativos. Ao entendermos a importância do brincar durante a infância e o fato de que as crianças passam parte significativa de seu tempo na escola, revelamos que o objetivo do presente texto é refletir acerca da ludicidade na Educação Infantil da pedagogia Waldorf, com o escopo de entendermos a relevância concedida por essa proposta pedagógica sobre o brincar, como ele está inserido no tempo e nos espaços da escola e de que forma essa proposta é desenvolvida no Jardim de Infância. Utilizamos do método de pesquisa bibliográfica para buscar artigos, livros e trabalhos que discutem o brincar como atividade didático-pedagógica nas escolas Waldorf do Brasil. O conteúdo brincar é considerado elemento central no cotidiano do Jardim de Infância Waldorf e é por meio desta atividade que a criança imprime sua cultura dotada de significados. O tempo destinado ao brincar é abundante e valioso e os espaços escolares são dispostos de forma a nutrir e estimular o brincar livre e orgânico da criança. Os educadores agem como mediadores e não impositores das atividades lúdicas, a fim de respeitar as individualidades e potencialidades de cada criança, dialogando com as demandas desta faixa etária e preocupando-se com o desenvolvimento integral do ser (físico, anímico e espiritual).

**Palavras-chave:** Brincar; Lúdico; Educação Infantil; Pedagogia Waldorf; Antroposofia.

ALMEIDA, Larissa Krahenbuhl Gavião de. **The play in Waldorf pedagogy: a reflection stemmed from literature.** 2017. 47f. Monograph (Graduate in Physical Education) - School of Physical Education, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

### **ABSTRACT**

The Waldorf pedagogy is a model of education based on Anthroposophy, elaborated by Rudolf Steiner in the early twentieth century, and in which teaching is based on the harmonization of the thinking, acting and feeling of the student. In Early Childhood Education, teaching is geared towards the formation of the child's physical body, as well as the imaginative and creative aspects. By understanding the importance of playing during childhood and the fact that children spend a significant part of their time in school, we reveal that the purpose of this text is to reflect on the playfulness in Childhood Education of Waldorf pedagogy, with the scope of understanding the relevance given by this pedagogical proposal on playing, how it is inserted in the time and in the spaces of the school and in what form this proposal is developed in kindergarten. We used the bibliographic search method to search for articles, books and papers that discuss playing as a didactic-pedagogical activity in the Waldorf schools of Brazil. Playing is considered the central element in the daily life of Waldorf Kindergarten and it is through this activity that the child impresses its culture endowed with meanings. The time for playing is plentiful and precious and school spaces are arranged to nourish and stimulate a free and organic play for the child. Educators act as mediators and not imposters of play activities, in order to respect the individualities and potentialities of each child, dialoguing with the demands of this age group and being concerned with the integral development of the being (physical, mental and spiritual).

**Keywords:** Play; Playfulness; Early Childhood Education; Waldorf Pedagogy; Anthroposophy.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	Brinquedo de movimento .....	34
FIGURA 2.	Carrinho .....	34
FIGURA 3.	Trapezista.....	35
FIGURA 4.	Bonecas Waldorf.....	37
FIGURA 5.	Parquinho (1) .....	38
FIGURA 6.	Parquinho (2).....	38
FIGURA 7.	“Pipa de mão” .....	39

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>FEWB</b>	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
<b>IDW</b>	Instituto de Desenvolvimento Waldorf
<b>SAB</b>	Sociedade Antroposófica no Brasil
<b>SBU</b>	Sistemas de Bibliotecas da Unicamp
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. STEINER E A ANTROPOSOFIA .....</b>	<b>15</b>
<b>2. PEDAGOGIA WALDORF .....</b>	<b>17</b>
2.1 SETÊNIOS .....	20
<b>3. BRINCAR, PARA QUÊ? .....</b>	<b>24</b>
<b>4. O BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF .....</b>	<b>27</b>
4.1 ESPAÇOS .....	29
4.2 O COTIDIANO.....	31
4.3 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	32
4.4 MEDIAÇÃO: ESTIMULANDO O LIVRE BRINCAR.....	39
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>45</b>

## INTRODUÇÃO

Lembro-me de ser aquela criança que sempre levava bronca por atrasar depois do intervalo da escola, pois tomava tempo descendo de uma perigosa árvore no meio das úmidas florestas da Amazônia, terminando de erguer um imponente castelo de galhos e entulhos, ou apitando os últimos dizeres de um jogo sangrento da era medieval.

Na verdade, acho que carecia desses minutos a mais para tentar, aos poucos, desconstruir a profunda fantasia para onde alguns poucos minutos fora da sala de aula me permitiam viajar.

O jogo e a brincadeira estiveram presentes na minha infância de forma intensa e necessária. A imaginação por muitas vezes superava o racional e servia de escape, distração e professora. Depois de uma escola com áreas verdes que me acendia a chama da fantasia e me presenteava com amplos espaços para correr, escalar e brincar livremente, me mudei para outra banhada em concreto, onde a única árvore que tinha coragem suficiente para se impor ali dentro, acabou sendo cortada para dar lugar a um banco cinzento.

Após minha irmã ingressar na educação infantil de uma escola pautada na pedagogia Waldorf, que foge do método tradicional de ensino, vi despertar em mim o interesse pelas pedagogias e escolas com ensino “alternativo”, visto que a relação que ela cultivava com a escola era visivelmente diferente da relação distante e de encargo que eu construí com a minha ao longo dos meus anos escolares.

Dessa forma, além de meu interesse pessoal e curiosidade pelas pedagogias alternativas, especialmente a Waldorf, e sua relação com o brincar terem acalorado a possibilidade de explorar esse assunto e usá-lo como tema para o trabalho de conclusão de curso, destaco a importância em ampliar as investigações acerca desse tema no contexto acadêmico e para a área de Educação Física.

Como apontado por Campos (2014), atualmente, algumas pedagogias consideradas alternativas, como Waldorf, Montessori, Escola da Ponte e escolas democráticas, têm ganhado espaço e reconhecimento em segmentos da sociedade, na mídia e também em alguns setores da academia.

Ao considerarmos que a pedagogia Waldorf é parte relevante da gama de escolas alternativas que vêm ganhando visibilidade em diversos âmbitos, escolhemos especificamente esta como objeto do presente estudo.

De acordo com Mattos e Sommerhalder (2013), o brincar pode ser compreendido como uma linguagem privilegiada da criança, entendido como elemento lúdico e pertencente à cultura da infância. Além disso, é possível considerar o brincar essencial para que a criança tenha a liberdade para construir, se comunicar, pensar e resolver problemas.

Ao considerar a relevância que a escola tem no cotidiano das crianças, sinalizamos sua responsabilidade em disponibilizar espaços físicos e simbólicos para o brincar dentro do âmbito escolar. Pondera-se, portanto, que o espaço escolar deve dispor de elementos que possibilitem às crianças manifestarem a sua expressividade, liberdade para imaginar e criar, vivenciar experiências únicas e desafiadoras, além de lidar com unidades dialéticas correspondentes ao lúdico, como prazer/desprazer, certeza/incerteza, acerto/erro, etc (GRILLO et al., 2016).

Dentro deste contexto, as escolas com pedagogias consideradas alternativas têm sido notadas pelos pais como tentativa de fugir da linha tradicional de ensino, há muito presente na inércia do modelo social e econômico vigente. Muitas vezes, esta linha é baseada em métodos avaliativos excludentes, que colocam o professor como figura central e responsável pela transmissão de conhecimento, cabendo ao aluno apenas absorvê-lo.

Para entendermos as novas definições e possibilidades das escolas da contemporaneidade, é importante que nos atentemos ao surgimento da escola tradicional e seu contexto histórico-cultural.

A escola surgiu, inicialmente, valorizando o conhecimento e o saber abstrato, clássico, à serviço da nobreza e da burguesia. Mesmo após a revolução industrial, com o acesso à educação às classes econômicas mais baixas, as escolas permaneceram com o objetivo de sustentar as tradições deste contexto político, social e econômico. Nas escolas dos dias atuais, é possível observar ainda inúmeras semelhanças com as escolas moldadas dentro deste cenário capitalista da era industrial (CAMPOS, 2014).

É importante destacar que o termo “alternativo”, usado no presente trabalho, assemelha-se à definição adotada por Campos (2014), que o considera algo além de qualquer iniciativa que difere das escolas entendidas como tradicionais, mas às escolas que, com suas diferentes metodologias, focam seu processo na criança e consideram-na

indivíduo singular e membro ativo de sua comunidade, além de permitir uma gestão compartilhada por adultos e crianças, elaborada em vista de um processo coletivo.

De acordo com Revah (1995), as pré-escolas com uma “educação alternativa”, surgidas entre os anos 70 e 80 no Brasil, procuravam um modo diferente de ser e viver, questionando e fazendo também pais, alunos e professores questionarem seus valores e comportamentos, a partir de um processo de revisão, avaliação e reeducação da pedagogia tradicional.

Em uma de suas conferências proferidas em Stuttgart, Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, faz uma relação entre conteúdos a serem priorizados no ensino Waldorf e os conteúdos priorizados pela escola tradicional. Steiner considera esses últimos orientados inteiramente para o desenvolvimento do intelecto da criança, inclusive para aquelas do primeiro ano. Ao possibilitar e priorizar o ensino da música, do canto, da ginástica e da Eurytmia aos pequenos, o ensino Waldorf proporcionará a “formação da vontade”<sup>1</sup> de aprender na criança, elemento que ainda encontra-se distante da escola moderna (STEINER, 2016).

A partir de uma análise sobre o brincar como prática pedagógica dentro das escolas, considerando esta um ambiente em que a criança passa grande parte do seu tempo, o escopo do presente estudo é refletir acerca da ludicidade na Educação Infantil na pedagogia Waldorf, usando como metodologia a revisão bibliográfica. Buscamos entender, portanto, a partir de uma análise das principais obras, qual a relevância concedida por essa proposta pedagógica sobre o brincar, como ele está inserido no tempo e nos espaços escolares e de que forma essa proposta é desenvolvida no Jardim de Infância de uma escola que escapa do ensino tradicional. Ademais, sendo o brincar conteúdo importante da Educação Física, reconhece-se a relevância para a área em investigar o tema.

De acordo com Kuark et. al (2010), a pesquisa bibliográfica consiste em um método fundamentado a partir de material já publicado, em formato de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na internet. Deste modo, a metodologia usada para esse trabalho será a de revisão bibliográfica, baseada na análise das principais obras até o momento publicadas acerca da temática Pedagogia Waldorf, a fim de verificar como o brincar encontra-se inserido em sua proposta pedagógica.

---

<sup>1</sup> Termo que será mais aprofundado posteriormente neste trabalho.

A busca pela bibliografia foi realizada por meio de bases de dados eletrônicas como Google Acadêmico, Scielo, Sistemas de Bibliotecas da Unicamp (SBU) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como livros e artigos nas bibliotecas físicas da UNICAMP. Além disso, também foram investigados documentos e textos publicados nos sites oficiais da Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB)<sup>2</sup> e da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB).

Utilizamos inicialmente como palavra-chave “Pedagogia Waldorf”, a fim de investigar as principais obras que abordassem o tema de forma mais geral, para entendimento da sistemática desta proposta didático-pedagógica. A partir de um esclarecimento sobre a estrutura, funcionamento e propostas da pedagogia, refinamos a pesquisa com o propósito de investigar como o brincar, o jogo e o lúdico são entendidos dentro da Waldorf e como estes conteúdos são abordados no cotidiano das escolas, mais especificamente na Educação Infantil, que compreende a principal fase “escolar” do primeiro setênio.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, o site oficial da Sociedade Antroposófica no Brasil será abreviado para SAB.

## 1. STEINER E A ANTROPOSOFIA

Antes de entender os conceitos, princípios e fundamentos que compõem a pedagogia Waldorf, é imprescindível atentar o olhar para o que constitui seu pilar: a Antroposofia. Fundada e estruturada pelo filósofo e cientista austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), a Antroposofia foi alvo de sua dedicação nos últimos 23 anos de sua vida, anos voltados também ao seu cultivo e difusão.

De acordo com Lanz (1997), agora mais do que nunca o homem têm em mãos imensurável poderio e instrumentos, permitidos pelo crescente avanço tecnológico e na comunicação, para multiplicar suas forças na área científica e na produção de conhecimento. Ainda assim, nem a ciência nem a técnica têm conseguido desvendar as perguntas eternas do indivíduo humano: “Quem sou? De onde venho? Aonde vou? Qual o sentido de minha vida?”. Ainda de acordo com o autor, a ciência e o homem moderno buscam fatos e certezas e a filosofia têm perdido o contato com a realidade humana e social.

Temos o mundo físico conhecido, objeto de nossos sentidos e das ciências; é o mundo em que vivemos. De outro lado, sentimos que existe um domínio não-físico, impalpável, mas cuja existência sentimos com uma certeza, por assim dizer, direta, inata. Não haveria possibilidade de [...] estender conscientemente o campo da pesquisa a esse *background* espiritual do nosso mundo sensível? Pois bem, a Ciência Espiritual Antroposófica ou Antroposofia, [...] afirma seguir essa via. (LANZ, 1997. p 15)

Antroposofia quer dizer “sabedoria do homem”, apoiando-se numa ciência do Cosmo, que tem por centro e ponto de apoio o homem (LANZ, 1997). Criada por Steiner no início do século XX, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza, do ser humano e do universo. Essa teoria é apresentada sob a forma de conceitos que dizem respeito à capacidade de pensar e ao conhecimento e compreensão do ser humano moderno como um todo (SETZER, 2011).

De acordo com Setzer (2011), a antroposofia preconiza forte e profunda compreensão da espiritualidade. Considera que o universo vai além da formação material e energia físicas, mas que possui “substância” espiritual, ou seja, que os seres humanos possuem um estado de “ser” espiritual, no qual preservam e desenvolvem a consciência, a auto-consciência, a individualidade e a liberdade. “Para a Antroposofia

não existe o paradoxo do espírito atuar na matéria; ele é a origem de tudo” (SETZER, 2011 p. 2).

De acordo com Bachega (2009), a Antroposofia vê o homem como ser constituído de três corpos. O primeiro é o ‘corpo físico’, que varia em formato e é composto por elementos encontrados na natureza. O segundo corpo é chamado de ‘corpo de forças plasmadoras’ ou ‘corpo etérico’, sendo este um conjunto individualizado e delimitado de forças vitais, não observável pelos olhos humanos, que é responsável pela vida e pela morte do corpo físico. O terceiro e último corpo é aquele responsável pelas sensações, instintos, empatias, apatias e outros impulsos ou impressões ligados à carga emocional. Comumente conhecido como “aura”, a Antroposofia chama tal veículo de ‘corpo astral’. Além destes três corpos existentes em todos os seres, Lanz (1997) ainda destaca um quarto elemento responsável por diferenciar um indivíduo de outro, ou seja, por dar a personalidade e a individualidade de cada um: o ego ou o “eu”.

Ao entender o ser humano como indivíduo complexo, dotado de carga emocional e espiritual que vai muito além do mero instinto primitivo, a Antroposofia admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns e as completa e interpreta com suas descobertas, respeitando ainda a liberdade espiritual de cada indivíduo.

Dessa maneira, a Antroposofia pode ser considerada uma ciência, embasada na observação, descrição e interpretação dos fatos. Distingue-se, portanto, de uma especulação filosófica ou seita religiosa pois baseia-se em fatos concretos e conferíveis. Portanto, o movimento antroposófico não se limita a um conjunto de afirmações, ele expõe e sugere caminhos para alcançar o conhecimento dos fatos expostos (LANZ, 1997).

Deste modo, a Antroposofia teve e ainda têm contribuído de forma inovadora em diferentes domínios da vida prática. Sua aplicabilidade desponta em diversas áreas da vida humana tais como a medicina, a farmacologia, a agricultura, a arquitetura, as artes, entre outras, sendo a mais famosa a Pedagogia Waldorf.

## 2. PEDAGOGIA WALDORF

Em busca de um processo didático-metodológico orientado por uma formação multidimensional do educando, a pedagogia Waldorf surge como proposta de educação formal em 1919, na Alemanha, concebida e concretizada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner. Baseada na Antroposofia, ela têm como proposta e objetivo uma formação global do ser, apresentando-se como uma educação focada no desenvolvimento tanto intelectual quanto moral e social da criança.

A primeira escola Waldorf foi fundada em 1919 em Stuttgart, na Alemanha, já se espalhando pela Europa e América do Norte, até a pedagogia chegar aos 5 continentes. No Brasil a primeira escola Waldorf foi fundada algumas décadas depois, no ano de 1956 em São Paulo. Atualmente são mais de 1080 escolas no mundo todo, além de cerca de 2000 jardins de infância (FEWB, 2017b).

De acordo com um levantamento feito por meio de dados extraídos do site oficial da Sociedade Antroposófica (2013), até agosto de 2013 havia 98 escolas Waldorf na América Latina, distribuídas em 9 países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Peru e Uruguai. A maioria dessas escolas situa-se no Brasil, contabilizando mais de 60 instituições<sup>3</sup> localizadas em 12 estados, sendo o Estado de São Paulo aquele que abriga 27 - quase a metade de todas as escolas do país. (SAB, 2013).

A Waldorf<sup>4</sup> possui uma visão antropológica multidimensional, pois une todas as dimensões humanas e as mantém em relação íntima com o mundo, desenvolvendo alternativas educacionais em busca de uma formação integral do indivíduo (ANDRADE E SILVA, 2015; MATWIJSZYN, 2003; LANZ, 1979).

A pedagogia Waldorf é contra uma sistematização do ensino, pois entende que a escola é uma instituição formadora de indivíduos responsáveis e cientes de suas responsabilidades sociais. Dessa forma, a educação do ser não há de ser vista como algo industrial, de ensino compartimentalizado e conteudista, nem alheia aos níveis

---

<sup>3</sup> É importante notar que o site considera apenas um Jardim de Infância (tradução para *Kindergarten*) isolado por cidade, podendo haver mais instituições de ensino Waldorf menores não enumeradas na presente pesquisa.

<sup>4</sup> No presente estudo ambos os termos Waldorf e Pedagogia Waldorf serão usados, sem divergirem em significado.

espirituais e emocionais de desenvolvimento do ser, além do intelectual. (BACHEGA, 2009). Para Andrade e Silva (2015), a pedagogia Waldorf é uma: “prática formativa que, ao contrário do que caracterizou a educação moderna e mecanicista, apresenta-se imbuída do desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando – a cognitiva, a afetiva, a social, a estética, a ética...” (p. 112).

Em relação ao currículo adotado pelas escolas Waldorf:

Assim como as diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio Waldorf são organizados, respectivamente, de modo a articularem-se com e atenderem (a) o desenvolvimento dos aspectos volitivos (agir/fazer), psicoemocionais (sentir) e cognitivos (pensar) do educando. também a orientação didático-metodológica de cada aula, na Pedagogia Waldorf, busca a harmonização da tríade *pensar, sentir, fazer*, evitando-se a unilateralidade em uma ou outra esfera de atividade, e procurando um equilíbrio entre os conteúdos formais, as atividades artísticas (e/ou artesanais) e as atividades corporais (ANDRADE E SILVA, 2015, p. 110).

Para a Waldorf, o ensino teórico está sempre acompanhado de uma experiência com a prática, ou seja, mesmo o ensino teórico dos mais diversos assuntos possui uma ênfase nas atividades práticas (corporais e artesanais) e nas atividades artísticas, sendo esta última, no currículo Waldorf, veículo didático para todas as matérias.

Neste sentido, ao articular-se com uma formação global e integral do ser humano, podemos considerar que a pedagogia Waldorf elege a arte como pilar primordial de toda sua educação.

A importância de incluir as artes no ensino formal, não apenas como um adorno mas como meio de absorção e diálogo com determinado conteúdo, faz-se na oportunidade de estimular regularmente a criatividade da criança e do adolescente, provocar o conhecimento do abstrato por meio do seu sentir e querer (BACHEGA, 2009).

De acordo com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2017) a escola Waldorf, integrada na configuração oficial do ciclo básico da educação brasileira, segue alguns princípios básicos antroposóficos para conduzir seu processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro princípio seria que “a liberdade individual é a maior riqueza do homem”, ou seja, o ensino deve permitir a formação de indivíduos livres e zelosos pela própria liberdade, capazes de buscar seu bem-estar pessoal e ao mesmo tempo ter consciência de sua contribuição para o mundo.

A segunda premissa é de que “o ensino só pode ser vivo e luminoso se for livre”, querendo dizer que as sensações e emoções da criança devem ser sempre consideradas na experiência da aprendizagem e para tanto a importância de valorizar a expressão artística e fazê-la presente em todas as áreas de conhecimento.

O último princípio, de que “o ser humano atual é fruto de acontecimentos que remontam aos primórdios da humanidade”, pode ser traduzido como o respeito ao tempo de crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, o currículo da escola Waldorf trabalha os conteúdos em acordo e acompanhando a fase de desenvolvimento em que o aluno ou aluna se encontra, por reconhecer dentro de si as experiências para as quais está pronto(a) a viver (FEWB, 2017a).

[...] A grande contribuição da Pedagogia Waldorf é demonstrar, em sua organização curricular e metodológica, um caminho efetivamente em curso em direção à integração entre pensar, sentir e fazer no âmbito da educação formal, de modo a atender verdadeiramente os pressupostos essenciais da educação lúdica. (ANDRADE E SILVA, 2015, p. 111)

Dessa forma, podemos considerar que o ensino Waldorf preconiza que pensar, sentir e agir é o caminho da aprendizagem.

Outro pilar importante da pedagogia Waldorf é a relação estabelecida entre a escola, o professor e a família do indivíduo. Na escola, os pais ou responsáveis têm uma participação ativa na formação de seus filhos e filhas e os educadores procuram trabalhar em conjunto com as famílias. De acordo com a SAB (2017), isso ocorre pois: “as escolas Waldorf têm como meta básica fazer com que os pais acompanhem de perto o desenvolvimento de seus filhos. Escola e família trabalham conscientemente para a formação harmoniosa das crianças”.

## 2.1 Setênios

Toda a prática educativa da pedagogia Waldorf fundamenta-se na compreensão antroposófica de que o homem é uma entidade harmônica físico-anímico-espiritual, relacionada com as faculdades do fazer, sentir e pensar, respectivamente. A partir disso, a pedagogia Waldorf baseia-se no princípio de que cada dimensão humana está intimamente ligada ao mundo externo e que portanto cada um destes constituintes possui um tempo diferente de desabrochar e desenvolver-se, que divide-se basicamente em períodos de 7 anos.

Rudolf Lanz (1979) expressa que há três nascimentos: o do corpo físico, ao nascer, o do corpo etérico (espiritual) aos 7 anos de idade e o do corpo astral (alma) aos catorze. Há ainda um quarto nascimento fora do período escolar, que se desenvolve a partir dos 21 anos de idade: o nascimento da personalidade, designada como “Eu”.

Além disso, é importante ressaltar que a não emergência de certo constituinte não significa sua ausência, ou seja, o indivíduo já nasce com os quatro membros (corpos físico, etérico, astral e Eu), mas dependendo da fase em que se encontra, um dos determinados membros floresce e destaca-se, enquanto os outros existem, praticamente, em sua função (LANZ, 1979).

Para acompanhar e respeitar cada um destes períodos na criança, a prática educativa da Waldorf segue uma progressão baseada na divisão dos ciclos de 7 anos, denominados setênios. Cada setênio traz um momento que faz surgir ou despertar interesses, necessidades concretas e perguntas latentes. Dessa forma, todo o currículo Waldorf encontra-se em consonância com os diferentes setênios, orientando suas atividades, atitudes e dispositivos didático-metodológicos a partir das necessidades de cada ciclo (ANDRADE E SILVA, 2015; SAB, 2017).

No primeiro setênio, que compreende a idade dos zero aos 7 anos, as forças vitais da criança encontram-se focadas no seu desenvolvimento físico, ou seja, o foco encontra-se no constituinte “corpo”. É o período em que a criança, orientada pela própria individualidade, passa pelo processo de maturação orgânica, exigindo-lhe atividade corporal intensa. Na pedagogia Waldorf, é apenas depois dessa fase que a criança encontra-se preparada para processo de alfabetização, que só é tratado quando o aluno ou aluna alcança maturidade fisiológica e cognitiva para tal tarefa. Em relação à alfabetização, para a Waldorf:

Contrariando a atual vocação da educação infantil, que orientada pelo signo do pensar intelectual utilitarista tem-se caracterizado por estimular a alfabetização linguística e matemática precocemente, a Pedagogia Waldorf defende que, uma vez que nesse estágio de desenvolvimento as crianças ainda não apresentam habilidades mentais necessárias à manipulação de símbolos, já que os prolongamentos de seus neurônios não completaram o processo de mielinização, as crianças só sejam alfabetizadas a partir dos seis anos e meio. (ANDRADE E SILVA, 2015, p. 108 a 109)

Diante disso, para esta fase consideram-se atividades que estimulem o equilíbrio, o ritmo, a exploração do movimento, a musicalidade, a fantasia e a criatividade, em detrimento daquelas focadas apenas no intelecto e na retenção de saberes abstratos.

No segundo setênio, o desenvolvimento da criança de 7 a 14 anos volta-se para o funcionamento psicoemocional, de forma a possibilitar cada vez mais sua capacidade de pensar e aprender. É nesta etapa que os sentimentos e a estética ocupam importante espaço no cotidiano da criança, que passa a vivenciar experiências emocionais latentes. É por esta razão que a pedagogia Waldorf busca aplicar, nesta fase, um ensino conduzido pela vivência, pela observação e pela descrição dos fenômenos, contrário ao sistema convencional de ensino, baseado no ensino abstrato e teórico (ANDRADE E SILVA, 2015). Dessa forma, as atividades artísticas se fazem extremamente presentes dentro da abordagem dos conteúdos, assim como defende Steiner (2015, p. 125 apud ANDRADE E SILVA, 2015 p. 110): “a pedagogia não pode ser uma ciência – deve ser uma arte. E onde existe uma arte que se possa aprender sem viver constantemente em sentimentos?”.

Ainda, de acordo com a autora, já no terceiro setênio (dos 14 aos 21 anos) são despertadas então as energias para o desenvolvimento de um pensar lógico, abstrato e conceitual do jovem. Para Steiner, seria esta a fase do desabrochar do constituinte espiritual, que irá possibilitar ao currículo Waldorf abordar conceitos, teorias formais e a compreensão da realidade por meio de fenômenos e princípios verificáveis. É nesta etapa que o jovem busca uma compreensão mais intelectual dos fatos e de si mesmo.

É interessante notar que o ensino dos conteúdos e as aulas em geral são administradas, em todas as fases, de forma a focar nas necessidades mais latentes do indivíduo (de acordo com os setênios) porém não a excluir ou ignorar as demais necessidades. Dessa forma, o ensino na Waldorf evita a uniteralidade nas esferas de

atividades e procura o equilíbrio entre os conteúdos formais, as atividades artísticas e atividades corporais (ANDRADE E SILVA, 2015).

Considerando que o primeiro setênio compreende a fase em que a criança encontra-se mais imersa no desenvolvimento do corpo, ao mesmo tempo em que a pedagogia Waldorf lhe oferece intenso estímulo para desenvolver ritmo e motricidade por meio de brincadeiras e atividades estimuladoras da imaginação, consideramos esta etapa, dos zero aos 7 anos, o alvo principal de investigação do presente estudo.

## 2.2 Euritmia

Por tratar-se de um conteúdo relativo à cultura corporal e do movimento e característico da pedagogia Waldorf e da Antroposofia, seria indispensável deixarmos de apresentar, neste estudo, o conceito de Euritmia.

“Euritmia é a arte do movimento elaborada por Rudolf e Marie Steiner<sup>5</sup>, podendo ter caráter cênico, pedagógico ou terapêutico.” (STEINER, 2016, p. 10). O conceito pode ser descrito como sendo uma arte de movimento, na qual os elementos espirituais da palavra e da música tornam-se visíveis por meio dos movimentos corporais (SAB, 2017; LANZ, 1979; STEINER, 2016).

O nome Euritmia ou Eurritmia deriva da palavra grega *eu-rhythmós*, que faz referência ao ritmo equilibrado, ao belo, ao harmonioso. Posteriormente, o termo foi aprimorado por Marie Steiner, referindo-se então à movimentação ritmada e harmoniosa das partes que compõe o organismo, a harmonia de um todo.

A Euritmia é arte autêntica, difere da dança expressiva pois não é executada pela personalidade mas sim pelos conteúdos espirituais da linguagem e da música. Além disso, apesar de possuir cunho artístico, não deixa de ter caráter higienista e trazer benefícios holísticos aos praticantes (LANZ, 1979).

A Euritmia pode ter fim terapêutico, pedagógico ou ser uma simples atividade artística, mas como fim pedagógico - que é a linha que nos interessa para este estudo - tem efeito harmonizador e coordenador dos movimentos corpóreos em sintonia com o todo (LANZ, 1979 p. 123).

---

<sup>5</sup> Marie Steiner foi a segunda esposa de Rudolf Steiner e contribuiu para o desenvolvimento de estudos acerca da antroposofia e de outros conteúdos concernentes à Pedagogia Waldorf, com destaque para a Euritmia.

Lanz incita que a faculdade musical interior existe na criança mais fortemente no período dos 3 aos 4 anos de idade, sendo assim pertinente permear o corpo da criança nesta fase com Eurytmia elementar. Já a partir do primeiro até o terceiro ano de escolaridade (período entre 6 e meio a 9 anos de idade) Stockmeyer (2016) afirma que as aulas de Eurytmia estão em estágio mais inicial e, portanto, devem procurar adequar-se à geometria e à música.

É importante ressaltar que a Eurytmia não substitui a Educação Física, pois ambos os conteúdos, além de serem contemplados pelo currículo Waldorf, são vistos com importância e possuem também suas particularidades (STOCKMEYER, 2016). A Eurytmia, por sua vez, apesar de ser uma atividade corporal, possui conteúdo anímico e espiritual, além de seguir um viés artístico.

### **3. BRINCAR, PARA QUÊ?**

O valor do brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança em suas mais amplas dimensões vêm sendo desvendados em inúmeros estudos nas últimas décadas. Inserida em um meio sócio-cultural, a criança brinca relacionando-se com o mundo ao seu redor, usando a brincadeira para melhor compreender a realidade que a cerca.

Brincar pode ser percebido como elemento cultural relativo à infância, como prática social e como linguagem, sendo a possibilidade em que a criança revela sua personalidade, cria, reproduz valores, apreende significados e se expressa de forma livre, oferecendo, além disso, oportunidades para a criança explorar, construir, aprender novas linguagens, indagar, cultivar sua criatividade e solucionar problemas (MATTOS e SOMMERHALDER, 2013; GRILLO et al., 2016; KISHIMOTO, 1998).

Elkonin (1998) ainda acrescenta que o jogo pode ser considerado fator importante no desenvolvimento psíquico e de formação da personalidade da criança pois é por meio dele que exercita e desenvolve, dentre outros fatores, a cooperação, a assimilação de significados e saberes, a linguagem, a reprodução e aperfeiçoamento de novos movimentos, o entendimento de regras e a coletividade.

A brincadeira e o jogo servem também como instrumentos para apreensão de elementos próprios da cultura da criança, pois compõe uma série de significados socioculturais e variam conforme espaço, tempo, material e tipo de mediação disponíveis.

A crianças necessitam de aprendizado para incorporar certo jogo ou brincadeira e neles inferem sua própria história e individualidade, imergindo assim na cultura simbólica que o brincar permite produzir. Segundo Grillo et al. (2016, p. 4) Vigotsky foi um dos primeiros pesquisadores a relacionar jogo e cultura, afirmando que “jogar produz uma cultura simbólica que abarca a emoção, a conduta moral, o pensamento, a comunicação, a reconstrução do espaço-tempo e a estética”.

Para Vigotsky (2007) a brincadeira faz a ponte entre o campo da percepção visual e o campo da realidade, permitindo assim um comportamento independente da criança em relação ao brincar. Como a criança comporta-se além de seu comportamento habitual ao brincar, esta atividade possibilita a criação de uma “zona de

desenvolvimento iminente”<sup>6</sup>, ou seja, a criança experimenta e desenvolve determinadas ações caminhando para um fazer cada vez mais independente. Navarro e Prodócimo (2012) explicam que a “zona de desenvolvimento iminente” encontra-se entre a “zona de desenvolvimento real” (o que a criança consegue realizar sozinha) e a “zona de desenvolvimento potencial” (aquilo que a criança consegue realizar porém ainda não o faz de forma independente), o que significa que, ao brincar com qualidade e com o suporte de um mediador, a criança poderá seguir da zona de desenvolvimento iminente a uma nova zona de desenvolvimento real.

É importante entendermos que o ato de brincar para a criança vai além da necessidade em desenvolver suas múltiplas potencialidades. A brincadeira é mais que um estímulo, é e deve ser considerada um direito. Dessa forma, concordamos com Navarro e Prodócimo (2012, p. 634) quando afirmam que “as instituições de educação infantil devem estar organizadas de acordo com as características das crianças e devem valorizar a brincadeira em seus espaços e tempos”.

Atualmente no Brasil, muitas instituições de educação infantil orientam-se a partir de uma mentalidade produtivista, ao preocuparem-se com o desenvolvimento posterior da criança, ao invés de atentarem para o seu bem estar atual. Isso ocorre, por exemplo, quando vê-se creches e escolas para crianças com menos de 7 anos fazendo uso de meios e instrumentos para possibilitar sucesso na vida adulta, seja com alfabetização precoce, exigência de desempenho acadêmico elevado ou estímulos materiais intensos logo no início da vida (LORDELO e CARVALHO, 2003).

Ao mesmo tempo, ao vivermos em uma cultura “adultocêntrica”, que tende a dominar as ações características da infância para direcioná-las a um comportamento mais esperado de um adulto (“olha a bagunçal”, “pare de correr”, “se comporte!”, etc.) e que dessa forma também distorce a compreensão do local, do momento e da importância do brincar para a criança (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012), observamos que tal comportamento parece tender a limitar cada vez mais a infância para prospectar o futuro adulto dentro dela.

---

<sup>6</sup> Em estudos mais recentes das obras de Vigotsky, o conceito anteriormente utilizado de “zona de desenvolvimento proximal” pode ser agora encontrado como “zona de desenvolvimento iminente” (elaborado em sua tese por Zoia Prestes), por se tratar de uma tradução mais adequada e assertiva da língua russa para o português.

As políticas e o currículo da educação infantil também vão ao encontro de uma concepção de formação da criança para um “futuro de sucesso” e um dos meios utilizado para tal processo didático-pedagógico é a brincadeira. De acordo com Lordelo e Carvalho (2003, p. 18):

No referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil/MEC, 1998), a brincadeira aparece como um importante componente da educação infantil, mas como uma ferramenta para a aprendizagem; de fato, o item brincar é um tópico do item maior “aprendizagem”, e vem no mesmo nível que imitação, oposição, linguagem e imagem corporal;

Portanto, podemos considerar que apesar do currículo escolar considerar a brincadeira como componente do desenvolvimento na educação infantil, ele limita a compreensão do brincar, parecendo não reconhecer suas diferentes dimensões e os potenciais efeitos da brincadeira em si no desenvolvimento afetivo e social da criança, restringindo-a a uma visão utilitarista.

Nesse sentido, reconhece-se a essencialidade não só de espaços físicos mas também de espaços simbólicos para a manifestação da cultura lúdica dentro das escolas. Ou seja, para que sejam concedidas às crianças liberdade para imaginar, criar, e expressar-se por meio da linguagem lúdica, espera-se que a escola considere também a mediação feita por professores como característica importante e determinante na qualidade do brincar para as crianças (GRILLO et al., 2016; NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012).

#### 4. O BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF

Na pedagogia Waldorf a brincadeira e a ludicidade não são vistas como meras atividades extra-classe ou com o fim de preenchimento do tempo que não é ocupado com as atividades ditas “importantes”, muito pelo contrário. Na educação infantil Waldorf o brincar é considerado a atividade mais importante do cotidiano escolar, pois é ao entregar-se e dedicar-se à brincadeira de forma séria e plena que a criança trata de seus medos e superações, confronta, cria, fantasia, representa e conquista mundos! (MATWIJSZYN, 2003; LANZ, 1979; FEWB, 2017).

Indo no mesmo sentido dos autores explicitados no capítulo anterior, sobre o valor e a importância acerca do brincar, a Sociedade Antroposófica (2017) considera que no espaço escolar do Jardim de Infância<sup>7</sup> as crianças conquistam, por meio da brincadeira, capacidades sociais, motoras, de linguagem e ético-morais que são fundamentais para se construir posteriormente o aprendizado escolar.

Steiner considera o estímulo à imaginação e ao criar fundamentais para um desenvolvimento completo da criança no primeiro setênio. Ao brincar, a imaginação, a criatividade e a capacidade de criar mostram-se vívidas na criança, o que torna esta atividade um canal de comunicação entre o meio e si própria, visto que a incorporação dos mais diversos aprendizados faz-se muitas vezes por meio da observação, análise intrínseca e interpretação (STEINER, 2016).

Em relação à criança com idade pré-escolar, Elkonin (1998) alerta para a importância do jogo que ele chama de “protagonizado”, no qual esta, ainda enxergando-se como e consciente de ser criança, assume o papel do adulto, comparando-se emotivamente com ele e exercendo suas funções dentro do jogo (como por exemplo cozinhar, dirigir um trem, cuidar de um filho, etc.) Para o autor, é no jogo protagonizado que a criança, carregada emocionalmente, mergulha nas funções sociais do adulto e no sentido de suas atividades, desenvolvendo dessa forma as razões, que posteriormente assumem forma de desejos, para caminhar então para a idade adulta.

Neste mesmo sentido, Ruella (2003) afirma que a imitação possui um papel essencial para a criança pequena e, dessa forma, tanto o mundo exterior (imitação dos gestos e atividades cotidianas como alimentação, vestimentas, forma de caminhar, etc.)

---

<sup>7</sup> Jardim de Infância é o nome usado pela Pedagogia Waldorf para referir-se à Educação Infantil.

quanto o mundo interior (estados de alma dos adultos que fazem parte da convivência) influenciam nas ações e no comportamento da criança.

Ao nascer, a criança imita tudo ao seu redor de forma inconsciente, de modo que o ambiente simplesmente a permeia. Posteriormente, a cópia das atividades cotidianas passa a ser mais consciente e o mundo da criança baseia-se na identificação com os exemplos próximos à sua convivência, refletindo em suas ações e, não obstante, em suas brincadeiras (LANZ, 1979).

Ao sinalizar que “a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil”, Lanz (1979, p. 39) faz também uma alusão ao educador, indivíduo que torna-se então responsável por não somente reconhecer tais características da criança com idade pré-escolar, mas também deve agir de acordo com seu papel, propiciando um ambiente saudável e servindo-lhe de bons exemplos.

À criança na Educação Infantil interessa imitar as circunstâncias que observa no mundo real à sua volta e é na brincadeira que ela irá reproduzi-las. Ou seja, não seria necessário para uma criança do primeiro setênio ser direcionada a determinado tipo de brincadeira, visto que esta já o faz e a brincadeira de reprodução do seu próprio mundo por si só mostra-se suficiente para o desenvolvimento infantil (MATWIJSZYN, 2003).

As crianças de primeira Infância querem é imitar o trabalho diário do adulto. Não se lhes precisa inventar jogos e tarefas, artificialmente, com a mente adulta, para que os executem como obrigação. “A criança brinca ao imitar, e quer brincar imitando”, diz Steiner (2000, p. 74). Acrescenta que isso é suficiente para o desenvolvimento infantil. A criança quer transformar em atividade tudo o que vem da própria vida humana e de sua própria natureza. (MATWIJSZYN, 2003 p. 126).

A atividade corporal, estimulada de forma intensa no primeiro setênio, permite à criança a manifestação de sua atividade volitiva<sup>8</sup>, do “querer”, da mesma forma que a vontade do agir e do fazer conduz ao movimento. Bem como as atividades motoras, as artísticas, como desenho com tintas, pintura desenhada, o encontrar-se dentro da música, contribuirão também para proporcionar, especialmente ao primeiro ano escolar, um maravilhoso elemento da *formação da vontade* (volição) (FEWB, 2017).

---

<sup>8</sup> Atividade volitiva ou volição - significa o agir espontâneo, próprio da criança (MATWIJSZYN, 2003).

Relacionando, portanto, as diferentes dimensões da criança de zero a 7 anos e suas necessidades para desenvolver-se em sua plenitude, Matwijszyn (2003, p. 122), articula que “a Educação Infantil Waldorf tem como meta a formação da vontade e o cultivo da sensibilidade e do intelecto ligado às habilidades corporais.”

Cabe destacar que diferentes formas e características do brincar florescem a medida que a idade, as vontades e as necessidades se alteram, mesmo ao longo do primeiro setênio. É interessante que o educador saiba identificar as características de cada fase para conduzi-la da melhor forma.

Aos 3 anos inicia-se a individualização e com ela o uso da palavra “eu” e o emprego da primeira pessoa nas frases. Nesta idade, pensar e trocar com o outro começam a surgir e evidenciam-se nas brincadeiras, estas baseadas na fantasia e na imaginação. No domínio corpóreo, ela desenvolve mais controle dos braços e mãos e da respiração. Já a criança dos 3 aos 4 anos de idade começa a necessitar de objetos, brinquedos, pois já é capaz de interagir de forma mais elaborada com outras crianças. Ao redor dos cinco, as brincadeiras tornam-se mais ordenadas e a imitação mais fiel à realidade. As perguntas adotam cunho “filosófico”, evidenciando o despertar do pensamento mais elaborado. Após os 5, 6 anos, a criança desenvolve maior habilidade nos pés e pernas, já passa a conseguir brincar na ausência de objetos e já é capaz de conversar consigo mesma, elaborar, falar e criar para si uma brincadeira. A criança, nesta fase à beira da escolarização, já brinca e interage com seu mundo interior (FEWB, 2017; SAB, 2017).

#### **4.1 Espaços**

O Jardim de Infância Waldorf surge como alternativa não ideal em meio a uma demanda emergencial de famílias que, inerentes à lógica da sociedade atual, não têm condições de manter suas crianças em casa por tempo integral. De acordo com Lanz (1979) e Matwijszyn (2003) o mais apropriado seria que a criança permanecesse no ambiente familiar até pouco antes dos 7 anos, para poder conviver livremente com a natureza e com os afazeres diários da família.

Dessa forma, o ambiente interno do Jardim de Infância Waldorf é extremamente precioso e pensado de forma a assemelhar-se o máximo possível com o

ambiente familiar, quase que como uma extensão do lar, proporcionando um clima de aconchego, calma, segurança, conforto e tranquilidade, principalmente às crianças mais novas.

O espaço da sala de aula permite a imersão confortável no mundo dos contos e das fantasias, bem como a dinâmica de atividades práticas que remetem à casa, como por exemplo cozinhar. A sala dispõe de almofadas e janelas amplas, para favorecer a interação entre os pares e propiciar um ambiente aconchegante e familiar.

Assim como pessoas de diferentes idades trocam experiências e coexistem harmonicamente dentro de uma mesma família, no Jardim de Infância Waldorf às crianças também é concedida tal oportunidade, convivendo junto com crianças de quatro a seis anos de idade. Tal mobilidade é possível pois as atividades, voltadas à formação do indivíduo, atendem a todas as idades, além de permitir que as crianças se eduquem mutuamente e desenvolvam respeito e empatia pelas crianças mais velhas e/ou mais novas (SAB, 2017).

Para Matwijszyn (2003, p. 107), o brincar livremente dentro e fora da sala de aula é extremamente estimulado pois entende-se que “ao desenvolver, pelo movimento, as suas habilidades corpóreas, durante a infância, a criança terá boa predisposição para um pensar vivo e ativo.”

Ao analisarmos os espaços externos das escolas Waldorf observamos que a natureza ocupa grande parte da área escolar, constituindo um conjunto arquitetônico orgânico, proposto inicialmente por Steiner.

A organização dos espaços das salas de aula, dos pátios, jardins, etc. são extremamente dinâmicos e procuram estimular a aproximação com o mundo da criança (SANTOS, 2010). O brincar livre, sendo atividade imprescindível no cotidiano da Educação Infantil Waldorf, também ocupa seu espaço e ganha destaque na configuração do espaço escolar. Santos (2010) exemplifica em sua tese<sup>9</sup> o espaço do jardim de uma sala do primeiro ano, que contempla uma casinha feita de barro, brinquedos como escorregadores, rede para subir, banca de areia, árvores frutíferas e demais estruturas orgânicas, geralmente construídas com madeira.

---

<sup>9</sup> A tese de Santos (2010) realiza um estudo de caso dos espaços da Veredas, escola Waldorf localizada em Campinas.

Logo, considerando para a criança do primeiro setênio a importância da imitação, da imaginação e da fantasia e ainda do desenvolvimento motor e exploração do movimento, o Jardim deve proporcionar espaços e tempos para o brincar livre e criativo, para a movimentação intensa e espontânea e para o relacionamento lúdico e fluido entre os pares (ANDRADE E SILVA, 2015; MATWIJSZYN, 2003; LANZ, 1979).

## 4.2 O Cotidiano

Em seu estudo<sup>10</sup>, Tavares (2013) explicita que a escola tradicional possui grande dificuldade em imergir na cultura infantil de forma a compreender e sensibilizar a multiplicidade de significados que a criança produz, pois ao induzir seus métodos e técnicas para alcançar um objetivo palpável e linear, não é capaz de enxergar além da visão adultocêntrica pautada em resultados. Em uma proposta pedagógica dirigida às próprias crianças, a escola Waldorf permite liberdade de expressar suas dúvidas, seus interesses e suas compreensões de cada processo de ensino-aprendizagem.

O cotidiano no Jardim de Infância Waldorf é pautado especialmente pelo aconchego do ambiente de casa e pelo ritmo, elemento este de grande relevância para a pedagogia Waldorf em múltiplos sentidos. Além de preconizar uma organização do ritmo anual, dividido em épocas e relacionadas às estações (verão, inverno, outono e primavera), a compreensão do ritmo também reflete no dia-a-dia das crianças, com atividades e regras baseadas em uma rotina diária que passa a ser incorporada e zelada pelas crianças e pelo educador. Para exemplificar tal rotina diária, destacamos a atenciosa saudação da professora ou do professor aos seus alunos, um a um, antes de ingressarem na sala e iniciarem o dia, bem como a troca dos sapatos, logo em seguida, por sapatilhas e sua organização em fileiras ao lado da porta, como evidenciado por Tavares (2013, p. 61).

Tavares (2013) analisa a organização do tempo no cotidiano escolar e, dessa forma, o tempo que era reservado ao “brincar livre” numa classe de Jardim de Infância, em relação ao tempo destinado a atividades direcionadas. A autora constatou que em

---

<sup>10</sup> A Dissertação de mestrado foi pautada em pesquisa de campo na escola Painera, Waldorf situada na cidade de Juiz de Fora.

todos os dias da semana, exceto um, as crianças usufruíam de mais da metade do tempo total passado na escola para brincarem livremente, fosse dentro ou fora da sala de aula. A autora também relaciona a importância do brincar livre e do ritmo e inclui que o primeiro está integrado e é também fortemente influenciado pelo segundo. A SAB (2017), infere que é preciso que o educador Waldorf seja bom observador dos ritmos da natureza e dos processos por ela provocados, pois este consiste em princípio importantíssimo, inclusive na aquisição de ritmo pelas próprias crianças.

Além da compreensão dos ritmos da natureza, grande parte do cotidiano do Jardim é pautado numa Educação Ambiental, que conscientiza e sensibiliza as crianças ao respeito pela natureza e pelo meio ambiente.

Outro agente imprescindível no cotidiano escolar é a família das crianças que, como melhor explicitado no capítulo “Pedagogia Waldorf” já apresentado, age como grande corrente de suporte para e conjuntamente às escolas no decorrer do desenvolvimento escolar. Além de participarem ativamente nas festas temáticas da escola preparando as comidas ou confeccionando a decoração, ou na construção de espaços como parquinhos dentro das escolas, os pais ou responsáveis conversam diariamente com os professores na saída ou entrada das aulas e, às vezes, os professores chegam a frequentar as casas dos pais para melhor compreender os hábitos e a rotina de cada criança (TAVARES, 2013).

### **4.3 Brinquedos e brincadeiras**

Assim como o jogo, o brinquedo também faz parte da cultura da infância e pode ser uma ferramenta para a imersão da criança no espetacular mundo da fantasia.

Os brinquedos infantis e as atividades oferecidas pela Waldorf devem identificar e dialogar com as demandas e individualidades de cada faixa etária. Nos primeiros anos do Jardim de Infância (que inicia-se aos 3 anos de idade), a criança busca relacionar-se com a realidade do mundo por meio da imitação e da exploração do próprio corpo, como discutido anteriormente. Estas características, inerentes ao primeiro setênio, são consideradas princípios básicos do desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo da criança mais nova e, buscando a melhor forma de atendê-las e estimulá-las, o ensino Waldorf faz uso de artifícios didático-pedagógicos em

consonância com suas exigências, sendo um destes principais artefatos os contos de fadas, frequentemente acompanhados por canções ou “teatrinhos” de fantoches. Para Lanz (1979), os contos de fadas são alimento inexaurível às crianças (até mesmo aos 8 anos de idade) e representam importante papel de adjuvante pedagógico, pois é por meio deles que os pequenos encontram toda a moralidade de que necessitam, além de satisfazerem sua “curiosidade” histórica.

Dos 3 aos 4 anos de idade a criança também já interage e brinca mais com outras crianças e sente maior necessidade dos brinquedos, dos objetos em si. Posteriormente, dos 5 aos 6 anos, ela já não sente tanta necessidade dos objetos e passa a conseguir brincar na ausência deles. A criança, nesta fase, fica elaborando e conversando sobre a brincadeira, sozinha ou com os colegas, fazendo uso de sua imaginação para criá-la, recriá-la e aprimorá-la de acordo com a vontade do seu mundo interior (FEWB, 2017).

Contos de fadas, desenhos e pinturas livres<sup>11</sup>, canções e versinhos, dramatizações, modelagem com barro ou cera de abelha, jogos com bonecas e objetos de uso diário, teatrinho de fantoches, jogos ao ar livre, passeios pela redondeza, rodas com instrumentos musicais e jardinagem são algumas das atividades experienciadas pelas crianças no cotidiano do Jardim de Infância Waldorf (ANDRADE E SILVA, 2015; LANZ, 1979). Tais atividades, cada uma com seu poder pedagógico único, mostram-se interessantes para qualquer faixa etária dentro do Jardim de Infância, desde que adaptadas conforme os interesses, demandas e potencialidades de cada idade.

Quanto aos brinquedos, a Waldorf procura aqueles mais simples, que provoquem a transformação imaginativa e o desenvolvimento da fantasia, de acordo com a idade. Recomenda-se, portanto, brinquedos feitos de materiais naturais (madeira, pedra, pano), que sejam duradouros e bonitos esteticamente, já entendendo sua influência na formação dos órgãos dos sentidos bem como, de modo mais indireto, no despertar do amor e do respeito pela natureza (SAB, 2017; LANZ, 1979).

Os brinquedos feitos de materiais da natureza possuem suas inúmeras possibilidades frente às necessidades das crianças mais novas e, diante disso, em seu

---

<sup>11</sup> A pedagogia Waldorf estimula a vivência das cores e o desenhar e pintar livres e condena a imposição de desenhos de reprodução de objetos ou a coloração de desenhos pré-impresos (LANZ, 1979).

estudo Barthes (1999 p. 61 a 62) discorre sobre a escolha da madeira na confecção dos brinquedos e suas implicações no brincar da criança mais nova:

“[...] ideal pela sua firmeza e brandura, pelo calor natural do seu contato; a madeira elimina, qualquer que seja a forma que sustente, o golpe de ângulos muito proeminentes, e o frio químico do metal: quando a criança a manipula ou bate com ela onde quer que seja a madeira não vibra e não range; produz um som simultaneamente surdo e nítido; é uma substância familiar e poética, que deixa a criança permanecer numa continuidade tátil com a árvore, a mesa, o assoalho. A madeira não fere e também não estraga; não se parte, gasta-se, pode durar muito tempo, viver com a criança, modificar pouco a pouco as relações entre o objeto e a mão; se morre, é diminuindo, e não inchando, como esses brinquedos mecânicos que desaparecem sob a héria de uma mola quebrada.

Nas páginas seguintes, ilustraremos com imagens alguns exemplos de brinquedos incentivados pela pedagogia Waldorf na Educação Infantil:

**FIGURA 1 – BRINQUEDO DE**



**MOVIMENTO**

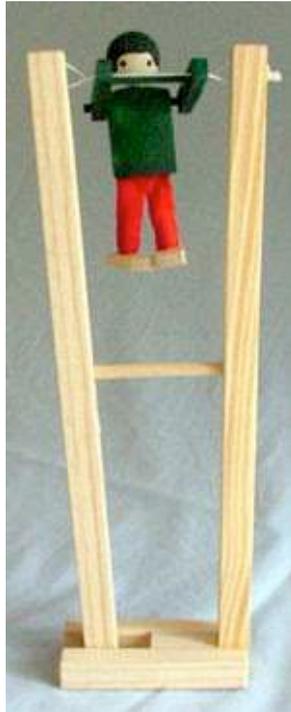
Fonte: Editora Antroposófica

**FIGURA 2 – CARRINHO**



Fonte: Brinquedoswaldorf.com

**FIGURA 3 - TRAPEZISTA**



Fonte: Editora Antroposófica

Os objetos destinados à brincadeira devem estimular a fantasia e a criatividade, a relação entre pares e elementos da cultura corporal, como por exemplo o equilíbrio. Alguns exemplos destes objetos são expostos pela FEWB (2017):

Além dos brinquedos estruturados usuais como bonecas de pano, carros de madeira, etc, dá-se muita importância, na Pedagogia Waldorf, ao oferecimento de objetos rústicos naturais, tais como a natureza oferece, como pinhas, sementes de vários tamanhos, tocos de madeira de vários tamanhos e formas, conchas, pedras, raízes e tudo que possa estimular a fantasia da criança, que logo encontrará uma “utilidade” para eles. Também são oferecidos instrumentos musicais bem afinados e de percussão como metalofone, xilofone, triângulos, sinos, etc.

É importante ressaltarmos que a pedagogia Waldorf recusa brinquedos feitos de plástico, ou demais artefatos inteiramente prontos e tecnológicos. (FEWB, 2017; LANZ, 1979). Barthes (\*\*\*)p.61) aponta para um processo de aburguesamento do brinquedo, no qual sua produção acaba refém de materiais impróprios, produtos de uma química e não de uma natureza. Diante disso, o autor incita que a matéria plástica, hoje amplamente usada na produção dos brinquedos, tem aparência ao mesmo tempo

grosseira e higiênica, o que acaba por matar o prazer, a suavidade e a humanidade do tato.

Observamos, portanto, que um brinquedo feito a partir de um modelo pré-dotado de significância e carregado com excesso de estímulos irreais, pode limitar a sensibilidade e o poder de criação da criança no momento da brincadeira. Por outro lado, os brinquedos feitos de materiais naturais, pertencentes ao mundo infantil e afastado da complexidade de estímulos e significados que são inseridos pelo adulto, possibilitam à criança exercer papel de criadora do próprio brinquedo e da fantasia que o permeia, ao invés de assumirem simplesmente um papel de proprietária ou utente, isto é, permitem que a criança invente o mundo e não simplesmente utilize-o (BARTHES, 1999; LANZ, 1979).

Alguns exemplos de brinquedos disponibilizados na escola: blocos de madeira; uma “casinha” simples, que pode ser mobiliada conforme a imaginação do momento; animais e meios de transporte que executem movimento quando estimulados pelas próprias crianças; bolas de feltro; utensílios domésticos feitos de madeira; bonecas de pano; dentre outros. (LANZ, 1979).

As “Bonecas Waldorf” ganham papel de destaque a qualquer referência aos brinquedos desta linha pedagógica. Sobre elas:

.Longe de reproduzir 'fielmente' as particularidades da figura humana, deixam para a fantasia infantil a atividade criadora, simplesmente sugerindo possibilidades, por exemplo, de fisionomia. As bonecas são confeccionadas de forma artesanal, com a utilização (inclusive no enchimento) de materiais inteiramente naturais: malha e tecidos de puro algodão, feltro de lã e fios de lã pura de carneiro. Este critério visa a familiarizar a criança com o mundo natural por meio de seus materiais, nos quais ela aprende a reconhecer cor, textura, forma, peso, etc. Além disso, o manuseio da boneca é agradável e aconchegante, motivando uma ligação estreita e carinhosa com ela. [...] Além disto, por intermédio da boneca a criança pode aprender a conhecer a si própria num processo de 'espelhamento', a exercitar os relacionamentos sociais, a cuidar do próximo, etc. Com este foco, sua confecção deve respeitar os anseios interiores da criança e ter qualidade para poder acompanhá-la por longos períodos (ANTROPOSÓFICA, 2017).

**FIGURA 4 – BONECAS WALDORF**



Fonte: Editora Antroposófica

Além dos brinquedos que podem ser manejados pelas crianças dentro ou fora da sala de aula, há também os brinquedos do “parquinho”, geralmente compostos por gangorras, escorregadores, balanços, “trepa-trepas”, caixas de areia com variadas ferramentas e até mesmo as árvores, que acabam tornando-se os maiores e mais maleáveis brinquedos quando se trata de fantasiar a brincadeira.

**FIGURA 5 – PARQUINHO (1)**



Fonte: Própria autora (escola Veredas)

**FIGURA 6 – PARQUINHO (2)**



Fonte: Própria autora (escola Veredas)

**FIGURA 7 – “PIPA DE MÃO”**



Fonte: Própria autora.

#### **4.4 Mediação: estimulando o livre brincar**

De acordo com Tunes, Tacca e Júnior (2005), o professor planeja ações que refletem nos alunos e cujos objetivos nele se realizam. No entanto, é interessante observar que ambas as partes recebem impactos do processo pedagógico, seja de forma consciente (professor-aluno) ou inconsciente (aluno-professor). Dessa forma, esta relação deve ser pautada, entre outras coisas, na confiança mútua, sendo que o processo de ensino aprendizagem só se concretizará se houver entrega sincera entre ambas as partes.

Ao educador Waldorf de Educação Infantil, cabe criar um ambiente que atenda às necessidades da criança bem como ter capacidade de observação dos processos evolutivos da mesma, para conseguir concretizar sua função de ajudar as crianças a se familiarizarem e se adaptarem às condições da vida na Terra. Em outras palavras, a função do professor Waldorf volta-se para ajudar as crianças a conhecerem o mundo no qual irão atuar no futuro (SAB, 2017). Uma das alternativas usadas pelo educador Waldorf para auxiliar as crianças a adaptarem-se à realidade do mundo é o apelo à fantasia e à imitação (MATWIJSZYN, 2003), que pode ser colocado em prática por meio de contação de história ou dramatização, por exemplo.

Considerando a importância do querer e da vontade na criança antes dos sete anos, como discutido anteriormente, Matwijnzyn (2003) afirma: “Da educadora infantil Waldorf, espera-se que ela dê espaço e apóie, na prática, a Vontade, o Querer da criança em seu brincar sadio, para que essa, ao se tornar adulta, tenha vontade de agir para transformar o mundo.” (p. 127)

Já vimos que o brincar na Educação Infantil Waldorf ocupa espaço de enorme importância. Visto que a organização do tempo e dos espaços dentro do ambiente escolar é controlada pelo professor, questionamos como esta mediação entre o brincar e a criança se insere no papel do educador, ou seja, de que forma o brincar é desenvolvido?

Para incentivar um brincar livre e criativo, o educador deve dispor tempo e espaços para estimulá-lo ao longo de grande parte do período escolar, sempre em respeito e concordância com a faixa etária, a individualidade, as potencialidades e os interesses de cada criança. Nesse sentido, entende-se que *o brincar livre não deve ser dirigido ou proposto na Educação Infantil Waldorf*, mas sim estimulado e disposto, com tempo e espaços adequados (LANZ, 1979, grifo da própria autora).

A proposta apresentada pela SAB (2017), de que: “os educadores têm a tarefa de criar o ambiente e as condições para o processo auto-educativo da criança no brincar livre”; vai ao encontro do que afirma Vigotsky (2003 apud Tunes et al. 2005), ao discorrer sobre a mediação na escola e a relação entre professor e aluno, quando expõe que o “professor é o organizador do ambiente social”.

De acordo com o estudo de Tavares (2013) realizado por meio de observação em uma escola Waldorf, o brincar livre no parquinho ou na sala de aula

aconteciam de forma espontânea e era cumprido pelas crianças com alegria e tranquilidade. A intervenção do professor acontecia geralmente em meio a algum conflito o qual as crianças não conseguissem resolver entre elas. O professor também era responsável por expor algumas regras gerais à classe na hora de brincar, como por exemplo ter cuidado com os brinquedos, não agredir o colega e guardar os brinquedos depois do fim da brincadeira (TAVARES, 2013).

Diante da responsabilidade do educador de criar os espaços para o brincar livre e criativo da criança, é importante ressaltarmos que muitas crianças ficam desorientadas ou confusas no processo de incorporação de certa aprendizagem ou então possuem alguma bagagem cultural que as impede de brincar naturalmente e fazer uso espontâneo dos espaços oferecidos. Por exemplo, à algumas crianças nunca ofereceram oportunidades de vivenciar a exploração do próprio corpo, tendo dificuldade em soltar-se em determinada atividade que exige o uso do mesmo. Neste caso, cabe ao professor propor, por exemplo, brincadeiras de agilidade corporal como pega-pega, brincadeiras de circo, andar sobre algum material exigindo equilíbrio, etc. e ao mesmo tempo guiá-la durante o processo, envolvendo-se na brincadeira. Dessa forma, esta criança irá aos poucos percebendo as possibilidades de seu corpo, sendo capaz de progredir para finalmente se tornar autônoma no que antes, para ela, semeava dificuldade (FEWB, 2017).

Ao considerarmos que a relação entre os pares e o aprendizado social da criança podem ser amplamente desenvolvidos por meio da brincadeira, reconhecemos na escola e no professor importante papel de facilitadores de tais ações e concordamos com Tunes Tacca e Júnior (2005), quando afirmam que “a função primordial da educação é de nutrir possibilidades relacionais.”

Além da compreensão dos ritmos, individualidades e possibilidades do brincar livre no Jardim de Infância, o educador deve saber transmitir seus objetivos à criança de modo que esta incorpore racionalmente os fenômenos do mundo. Para isso, uma das possibilidades de linguagem que o professor poderá usar, e que é compreendida facilmente nesta idade, é a linguagem dos gestos corporais. Além disso, a SAB (2017) vincula a linguagem falada ou cantada à uma maior vivência e aprendizado da própria língua, do vocabulário e da imitação correta dos fonemas, o que também possibilita à criança uma compreensão mais fácil dos saberes.

Por fim, a principal preocupação do educador deverá ser criar um ambiente propício ao brincar livre e ao desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, que irão se formar de acordo com a qualidade dos estímulos oferecidos. É importante que o professor alerte para o excesso de estímulos e impressões, que pode fazer com que a criança desenvolva o hábito para a superficialidade e tenha, posteriormente, dificuldades para a concentração (SAB, 2017).

Vale ressaltar que para atuar como educador em escolas Waldorf no Brasil, exige-se uma formação específica desta pedagogia, além da formação profissional comum. Não cabe neste estudo entrar nos detalhes do funcionamento e dos procedimentos deste processo de formação, porém entende-se que o indivíduo que resolve mergulhar nesta função deve fazê-la com empenho, carinho e abundante estudo. Lanz (1979, p. 177) realça os chamados “seminários pedagógicos”, que podem ter duração de um a três anos e oferecem instruções teóricas e práticas sobre a atuação do educador. O autor reconhece que os seminários em si não são suficientes, porém consistem em um valioso preparo e ajuda na familiarização dos princípios da Antroposofia, da metodologia e da didática da pedagogia Waldorf. Além disso, o Centro de Formação de Professores Waldorf (CFPW) é responsável por oferecer cursos livres que formam professores em nível magistério, desde 1997. A partir de 2013, surgiu o Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW), que também oferece cursos livres e possibilita o debate e uma releitura da Pedagogia Waldorf a partir das exigências da contemporaneidade (IDW, 2014).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância do brincar para o desenvolvimento infantil e sua relação com o espaço escolar e do reconhecimento da Waldorf como pedagogia que busca fugir do ensino mecanicista focado apenas no desenvolvimento do intelecto, o presente estudo objetivou entender a relevância concedida ao brincar por esta proposta pedagógica, bem como identificar a forma que esta atividade encontra-se inserida no tempo e nos espaços da escola e como ela é desenvolvida no Jardim de Infância.

Orientada a partir da lógica dos setênios, a Pedagogia Waldorf busca atender as especificidades de cada uma destas fases por meio de suas propostas e ações didático-pedagógicas. A imitação, o ritmo, a fantasia e o desenvolvimento corporal são os principais aspectos a serem desenvolvidos e estimulados no primeiro setênio, pois relacionam-se às necessidades e manifestações da criança nesta fase da vida.

Na concepção da Waldorf, é brincando que as crianças desenvolvem de forma livre tais elementos fundamentais e conquistam capacidades sociais, motoras, de linguagem e ético-morais, que são fundamentais para se construir posteriormente o aprendizado escolar.

Do contrário de muitas escolas com ensino tradicional que priorizam a formação intelectual precoce da criança, no jardim de Infância Waldorf, o brincar livre é o elemento central do cotidiano escolar e por isso os espaços destinados à esta atividade são oferecidos pela escola de modo a criar um ambiente seguro, confortável, dinâmico, orgânico e que se aproxima da realidade infantil, assim como o tempo destinado ao brincar que, por sua vez, é gerido para ser abundante e valioso.

Já manter e nutrir sua qualidade é parte imprescindível do papel do educador. Este, por sua vez, é o responsável por estimular a brincadeira permeada pela natureza e orientada pelo ritmo, bem como por trabalhar a fantasia e a criatividade por meio de atividades orgânicas, artísticas e de movimento, criando os espaços e as condições para o brincar livremente da criança.

Podemos concluir que a Educação Infantil Waldorf considera o conteúdo brincar indispensável para o desenvolvimento holístico da criança, principalmente no primeiro setênio, e este elemento encontra-se inserido no cotidiano escolar e na proposta didático-pedagógica como atividade fundamental, devendo ser estimulado de forma livre e orgânica. Portanto, o Jardim de Infância dispõe de espaços físicos e simbólicos

para nutrir as necessidades fundamentais desta faixa etária, preocupando-se com o desenvolvimento integral do ser (físico, anímico e espiritual).

Esperamos que este trabalho possa contribuir para as discussões sobre a temática do brincar na Educação Infantil, bem como na gestão de seu conteúdo em propostas pedagógicas alternativas, como a Waldorf. Ressaltamos também a escassez de material acadêmico encontrado, produzido principalmente na área de Educação Física, na busca realizada para o presente estudo. Enfatizamos, além disso, a necessidade de mais estudos que tratam das pedagogias alternativas, especialmente aquelas valorizadoras do movimento e das atividades lúdicas dentro do contexto de formação integral da criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Alagoinhas, Bahia, n. 56, p.101-113, jun. 2015.

BACHEGA, César Augusto. **Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação**. Paranaíba: Anais do Sciencult, 2009. 1 v, n. 1.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CAMPOS, Nathália de Freitas. **A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações**. 2014. xi, 98 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

EDITORA ANTROPOSÓFICA (São Paulo) (Ed.). **Brinquedos Pedagógicos Infantis**. 2017. Disponível em: <<http://www.antroposofica.com.br/brinquedos.asp>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FEWB. Material Pedagógico. *Educação Infantil*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2017a. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/admin/arquivos/arquivo-1418909810.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

FEWB. Jurídico. *Nome Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2017b. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/Norma-Waldof.php>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

GRILLO, Rogério de Melo; SPOLAOR, Gabriel da Costa e PRODÓCIMO, Elaine. A cultura lúdica e a educação física escolar. **Revista Lúdicamente**, Vol. 5, N°10, out. 2016, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

IDW. O que é o Instituto. São Paulo: Instituto de Desenvolvimento Waldorf, 2014. Disponível em: <<http://www.idwaldorf.com.br/site/>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

KAUARK, Fabiana da Silva, Fernanda Castro Manhães, and Carlos Henrique Medeiros. Metodologia da pesquisa: um guia prático. (2010).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas teorias**. Cengage Learning Editores, 1998.

LANZ, Rudolf. **Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**, São Paulo: Ed. Summus, 1979.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. 4. ed. rev., São Paulo: Antroposófica, 1997.

LORDELO, Eulina da Rocha, CARVALHO, Ana Maria Almeida. Educação infantil e psicologia: para que brincar?. *Psicol. cienc. prof.*, Jun 2003, vol.23, no.2, p.14-21.

MATTOS, Tatiana Aparecida de, SOMMERHALDER, Aline. Estudos sobre o brincar na Educação Infantil: uma leitura das pesquisas publicadas na ANPEd. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 18, Nº 179, abr. 2013.

MATWIJSZYN, Marise. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções Antroposófica e Walloniana**. 2003. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

NAVARRO, Mariana Stoeterau, PRODÓCIMO, Elaine Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Set 2012, vol.34, no.3, p.633-648.

REVAH, Daniel. **As pré-escolas" alternativas"**. Cadernos de Pesquisa, n. 95, p. 51-62, 2013.

RUELLA, Sonia Maria. **Aprender a Ser**. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/94-publicacoes/341-aprender-a-ser-sonia-m-ruella>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático**. 2010. 120 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

SETZER, Waldemar W.. *O que é Antroposofia*. 2011. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/antrop/>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA (Brasil) (Ed.). *Waldorf Education Directory For Latin America: Escolas Waldorf na América Latina*. 2013. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/193-escolas-waldorf-na-america-latina>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA (Brasil) (Ed.). *Princípios Da Pedagogia Waldorf: Texto da Escola Waldorf Jardim das Amoras sobre o primeiro setênio da criança e o jardim de infância*. 2017. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/369-principios-pedagogia-waldorf>>. Acesso em: 17 nov. 2017

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem – uma base para a pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015. 1 v.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação II: Metodologia e Didática no ensino Waldorf**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016. 2 v.

STOCKMEYER, Karl. **O Currículo Waldorf**. 2010. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/94-publicacoes/29-o-curriculo-waldorf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

TAVARES, Ana Leticia Duin. **A emergência da cultura de pares infantil na pedagogia Waldorf**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de Juiz de Fora (ufjf), Juiz de Fora, 2013.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 126, p. 689-698, Dec. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.