



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandra Eckschmidt

**Um caminho de observação fenomenológica:**  
gestos e narrativas do brincar na educação infantil

Florianópolis

2021

Sandra Eckschmidt

**Um caminho de observação fenomenológica:**  
gestos e narrativas do brincar na educação infantil

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis  
2021

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

Eckschmidt, Sandra

Um caminho de observação fenomenológica : Gestos e narrativas do brincar na educação infantil / Sandra Eckschmidt ; orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello, 2021.

234 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Observação fenomenológica. 3. Educação Infantil. 4. Brincadeira, gestos e narrativas. 5. Pedagogia Waldorf. I. Elvira Ponzi Girardello, Gilka. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Sandra Eckschmidt

**Um caminho de observação fenomenológica:**  
gestos e narrativas do brincar na educação infantil

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Jonas Bach, Dr.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Profa. Soraia Chung Saura, Dra.

Universidade de São Paulo

Profa. Roselete Fagundes de Aviz, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Kátia Agostinho, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Ida Mara Freire, Dra.

Ateliê Potlach

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de doutora em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Profa. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2021

## AGRADECIMENTOS

### **Aos encontros com cada criança com quem pude conviver!**

Ao encontro com meus filhos, Gabriel e Pedro, agora grandes, adultos, e que carregam no coração a importância da educação para todos!

Ao encontro com você, Giam, pela presença paciente, dedicação e amor nestes quatro anos que não foram fáceis. Acordar para ver o nascer do sol e as longas caminhadas em sua companhia foram a leveza neste processo tão intenso.

Pelo encontro desde pequenininha com a minha irmã, que caminha lado a lado comigo!

Por ter “encontrado” uma banca tão incrível! Roselete Fagundes de Aviz, Soraia Chung Saura, Ida Mara Freire, Kátia Agostinho e Jonas Bach, suas contribuições fizeram toda a diferença na minha trajetória.

Aos encontros do meu grupo de orientação: Gigi, Vivi, Claudia, Paula, Luciana, Lidia, Erika, mas também Douglas, Michele, Sheila, e assim vai... O que seria de um doutorado sem vocês?

Aos encontros internacionais e virtuais com o pesquisador João Felipe Ginefra Toni, que se interessou em me ajudar a desvendar a história dos quatro passos.

Aos encontros com as professoras do Centro de Estudos da Casa Amarela, que dedicam o seu olhar às delicadezas da infância.

Aos encontros com o grupo de pesquisadores do Território do Brincar, que me desafiaram a encontrar novas linguagens para o olhar fenomenológico ao Brincar.

Por encontrar semanalmente, mesmo que virtualmente, amigas de vida e vocação: Luiza Lameirão e Renata Meirelles!

Pelo grande e profundo encontro com a minha orientadora, Gilka! Aprendi com você a escrever com rigor e coração! Se chego até aqui, é porque me deu a mão todas as vezes em que eu não podia mais, me lembrando que este caminho não tem a ver com títulos, e sim com posicionamentos, compartilhamentos, diálogos e muito amor pelo caminho da educação. Obrigada, querida!

## RESUMO

O presente trabalho reflete sobre experiências de um caminho de observação fenomenológica para o brincar da criança na educação infantil e sobre como tal caminho pode contribuir para um olhar sensível ao universo infantil, abrindo possibilidades de criação, autonomia e reflexão para os educadores em sua prática docente. O estudo parte de um horizonte geral da fenomenologia, com referências a Husserl, Merleau-Ponty e Bachelard, para apresentar os passos de observação fenomenológica propostos na Pedagogia Waldorf, inspirados na forma de fazer ciência de Goethe, que atualmente se identifica com a abordagem fenomenológica. A base empírica da pesquisa são diários de campo da observação do brincar de crianças, escritos pela autora durante 18 anos como professora de educação infantil no Brasil, e também em uma experiência na África do Sul. A discussão é complementada pelo compartilhamento de relatos de experiências, publicações e produções audiovisuais de grupos de estudo, inspirados por essa abordagem, que também fizeram parte do campo da pesquisa. A partir desses registros, em texto e imagem, foi feita uma reflexão sobre a expressão infantil no brincar, entrelaçada a um percurso de observação e de escrita dos(as) educadores(as), propondo que estes(as) partam de aspectos concretos e objetivos para criar narrativas autorais sensíveis e imaginativas que lhes permitam uma compreensão do processo educativo enquanto encontro com a criança.

**Palavras-chave:** Observação Fenomenológica. Educação Infantil. Brincadeira. Gestos. Narrativas. Pedagogia Waldorf.

## ABSTRACT

This study reflects on the experiences of a path of phenomenological observation of children's play in early childhood education and about how this path can contribute to a sensitive look at the universe of children, allowing opportunities for creation, autonomy and reflection about educators in their teaching practice. The study begins from a general horizon of phenomenology, with references to Husserl, Merleau-Ponty and Bachelard, to present the steps of phenomenological observation proposed in Waldorf Pedagogy, inspired by how Goethe conducted science, and that now identifies with the phenomenological approach. The empiric base of the study are field diaries of observation of the play of children, written by the author over her 18 years as a teacher of early childhood education in Brazil and from an experience in South Africa. The discussion is complemented by the sharing of reports on experiences, publications and audiovisual productions of study groups, inspired by this approach, which are also part of this field of research. Based on these registers, in text and image, a reflection is made on children's expressions in play, interlaced with a path of observation and of writing of the educator, proposing that this is based on concrete aspects and objectives to create sensitive and imaginative authorial narratives that allow educators to understand the educational process as an encounter with children.

**Keywords:** Phenomenological Observation. Early Childhood Education. Play. Gestures. Narratives. Waldorf Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincadeira de pega-pega.....	48
Figura 2 – Brincadeira de esconde-esconde.....	48
Figura 3 – Uma das muitas casinhas de Tomás.....	50
Figura 4 – Exemplos de casinhas da Casa Amarela.....	52
Figura 5 – Brincadeira de toquinhos na Escola Zenzeleni.....	53
Figura 6 – Descobrimo o círculo.....	66
Figura 7 – Brincadeira de estátua na Casa Amarela.....	71
Figura 8 – Brincadeira de estátua na Casa Amarela.....	72
Figura 9 – Desenho da Kyringue Tekoa, terra indígena Jaraguá Pygua (SP).....	76
Figura 10 – João deitado em uma superfície côncava.....	82
Figura 11 – Um buraco no tanque de terra.....	84
Figura 12 – O que este buraco tem de tão especial?.....	85
Figura 13 – Empurra, agarra, puxa.....	86
Figura 14 – Aconchego e descanso.....	87
Figura 15 – Um buraco, um João e um Caetano.....	89
Figura 16 – Buracos/ninhos.....	90
Figura 17 – Um ninho para imaginar e sonhar.....	91
Figura 18 – Um ninho nos braços dos pais.....	91
Figura 19 – Casas-ninho.....	92
Figura 20 – Um ninho nas próprias mãos.....	92
Figura 21 – Desenhos da educadora Angélica.....	112
Figura 22 – Registro da pesquisadora Elisa.....	115
Figura 23 – Casa mal-assombrada.....	132
Figura 24 – Cuidando do meu bebê.....	133
Figura 25 – Brincadeira com as folhagens.....	134
Figura 26 – Energia e potência nos gestos.....	135
Figura 27 – Yolani grita <i>Toyi-Toyi!</i> .....	136
Figura 28 – Meninos acompanham cantando.....	137
Figura 29 – As meninas também se somam ao coro.....	138
Figura 30 – A força de uma manifestação histórica.....	139
Figura 31 – Lascas de chocolate.....	140
Figura 32 – Raul mostra a lasca de terra.....	140



Figura 33 – Peso, forma, umidade.....	141
Figura 34 – Em busca das lascas.....	141
Figura 35 – Observando a técnica.....	142
Figura 36 – Como pedras preciosas.....	142
Figura 37 – No chão, ficaram as marcas.....	143
Figura 38 – Um novo desafio.....	143
Figura 39 – Divisão de tarefas.....	144
Figura 40 – Quem quer lasca de chocolate?.....	144
Figura 41 – “Pés”.....	145
Figura 42 – “Outro tempo”.....	146
Figura 43 – “Um olhar que sonha longe!”.....	147
Figura 44 – “Um só coração”.....	149
Figura 45 – “Ela morreu?”.....	150
Figura 46 – “Reflexão”.....	151
Figura 47 – “Pontes”.....	152
Figura 48 – Registros fotográficos do balanço-estrela.....	162
Figura 49 – Na África e no Brasil, o mesmo giro vertiginoso.....	164
Figura 50 – “Parece que vai voar”.....	171
Figura 51 – Corpos entregues ao ritmo do balançar.....	175
Figura 52 – Desafio e destreza no balanço de pneu.....	178
Figura 53 – Depois de enrolar, o giro e a vertigem.....	178
Figura 54 – Um balanço de pneu para as bonecas.....	179
Figura 55 – O encontro da meditação com a dança da chula.....	181
Figura 56 – Dia nublado, encalorado e entediante.....	183
Figura 57 – Rastros do balanço do pneu.....	184
Figura 58 – Registro da ação coletiva #aquitembalanço.....	191
Figura 59 – Balanços espalhados por Florianópolis.....	192
Figura 60 – Um balanço no gramado da lagoa.....	195
Figura 61 – Entre a escola e o ônibus, um balançar.....	196
Figura 62 – Gestos da infância.....	198
Figura 63 – Ingredientes de inverno.....	208
Figura 64 – Ingredientes de primavera.....	209
Figura 65 – Ingredientes de verão.....	209
Figura 66 – Ingredientes de outono.....	210

Figura 67 – Trechos do livro <i>Minha Querida Boneca</i> .....	211
Figura 68 – Garatujas.....	213
Figura 69 – Círculo, sol e escadinhas.....	214
Figura 70 – Casinhas.....	215
Figura 71 – Retornos após a postagem da primeira semana.....	216
Figura 72 – Retornos após a postagem da segunda semana.....	216
Figura 73 – Retornos após a postagem da terceira semana.....	217
Figura 74 – Retornos após a postagem da quarta semana.....	217

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crescimento do número de alunos em escolas Waldorf no Brasil.....	58
Quadro 2 – Centros de formação Waldorf no país.....	59

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACIC – Associação Catarinense para Integração dos Cegos

CED – Centro de Ciências da Educação

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”

FAED – Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC

FEWB – Federação de Escolas Waldorf do Brasil

NEIM – Núcleo de Educação Infantil Municipal

NICA – Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE SÍMBOLOS



Várzea



Terra



Água



Ar



Fogo

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>2 UM CAMINHO DE OBSERVAÇÃO FENOMENOLÓGICA .....</b>	<b>28</b>
2.1 PRESENÇA.....	29
2.2 CONVITE .....	33
2.3 ENCONTROS.....	36
<b>2.3.1 Encontro com a Pedagogia Waldorf.....</b>	<b>55</b>
<b>3 ANDANÇAS PELO CAMINHO.....</b>	<b>68</b>
3.1 UM PANORAMA INICIAL DOS PASSOS.....	73
3.2 AGORA, PASSO POR PASSO.....	81
<b>3.2.1 Passo Terra.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2.2 Passo Água.....</b>	<b>84</b>
<b>3.2.3 Passo Ar.....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.4 Passo Fogo.....</b>	<b>90</b>
3.3 BREVE HISTÓRICO DOS QUATRO PASSOS.....	94
3.4 REGISTROS.....	102
<b>3.4.1 Observação e registro na Pedagogia Waldorf.....</b>	<b>104</b>
3.5 PROCESSOS IMGINATIVOS NOS PASSOS DE UM CAMINHO DE OBSERVAÇÃO.....	107
<b>4 O BRINCAR E SUAS NARRATIVAS.....</b>	<b>123</b>
4.1 NARRATIVAS GESTUAIS E ORAIS DO BRINCAR DA CRIANÇA.....	131
4.2 UMA TRÍADE.....	145
<b>4.2.2 Palavras que me surpreendem.....</b>	<b>148</b>
<b>4.2.3 Rastros que me comovem.....</b>	<b>150</b>
4.3 ENTRE GESTO E PALAVRA... NARRATIVAS QUASE INVENTADAS.....	153
<b>5 NO BALANÇAR: OLHANDO PARA UM GESTO DO BRINCAR.....</b>	<b>157</b>
5.1 GESTOS DE GIRAR.....	161
5.2 GESTOS DE IR E VIR.....	164
5.3 GESTOS DE SONHAR.....	173
5.4 REGISTRO DA PESQUISA COM BALANÇOS NA CASA AMARELA.....	176
5.5 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL.....	185
5.6 CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO DO VÍDEO “BALANÇOS”.....	188
5.7 #AQUITEMBALANÇO.....	190

<b>6 UMA ÚLTIMA COISA: EXPERIÊNCIA DE OLHAR NA PANDEMIA.....</b>	<b>199</b>
6.1 OBSERVAÇÃO DA BRINCADEIRA DE CASINHA COM AS FAMÍLIAS DA CASA AMARELA.....	206
<b>7 UMA PAUSA PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>218</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>226</b>

## 1 PALAVRAS INICIAIS

### **Várzea: o encontro com a terra, água, ar e fogo**

Estou tentando me lembrar da primeira vez em que o brincar de uma criança me chamou atenção... São memórias que se misturam com as brincadeiras da criança que fui, do crescer brincante de meus filhos, das meninas e meninos com quem convivi e que fazem parte do meu cotidiano nas escolas por onde ando. Não consigo colocar um começo, tampouco um fim para esta história. Ela simplesmente flui, como as águas de um rio. Faz parte do que fui e do que sou. Neste fluxo contínuo, algumas vezes mais intenso, outras mais calmo e sereno, as águas recebem contornos que chamamos de margens, que podem ter o formato de simples barrancos, e que parecem, à primeira vista, firmar e estruturar o caminho do rio. Acontece que tem vezes que o rio transborda, ou os barrancos de terra cedem, e o fluxo de águas se esparrama sobre as planícies, formando *as várzeas*, onde não conseguimos mais separar com exatidão o que é água e o que é terra.

Por muito tempo, achei que os barrancos é que faziam o contorno do rio. Que engano. É no encontro da água com a terra que o caminho se constrói trazendo movimento, onde ora a água empurra e a terra cede, ora a terra firma e a água se esgueira. Nesse jogo de forças, o caminho se constrói, por vezes sinuoso, serpenteando, outras vezes reto e direto. O rio também pode ficar tão largo, querendo parecer o mar, ou tão estreito que, com um pulo, eu alcanço a outra margem. Lá na fazenda Boa Vista, divisa de São Paulo e Minas, território de boa parte da minha infância, o rio se esparramava.

É exatamente onde as águas se esparramam, formando as várzeas que encharcam as planícies de água, por onde quero trilhar a minha pesquisa. Não sei ao certo como, já que na planície encharcada não tenho mais os contornos do rio para me ajudar. Porém, confio no corpo que brincou nas várzeas, de mãos dadas com a Naclei, amiga de infância nascida ribeirinha de várzea, que me ensinou a ciência de viver com o rio esparramado.

Tinha dia que dava vontade de brincar de casinha. Naclei olhava fundo nos meus olhos, como se fosse para ter certeza de que o desejo era grande. Para brincar de casinha, era necessário passar, carregando sacolas com panelinhas, por toda a extensão encharcada da várzea, até chegar a um pequeno oásis de árvores onde o chão era seco. Passo por passo, caminhávamos por aquela superfície aquosa e enlameada. A melhor forma era ir descalça,



mesmo que volta-e-meia grudasse um sanguessuga no nosso pé. Em uma mistura de nojo e medo, eu queria sair correndo, mas Naclei me ensinava; não adianta desesperar, só o facão afiado ou a língua áspera do boi podiam tirar aquela lesma grudenta do pé. Por isso é que, na cintura de Naclei, preso a um cinto de couro, vinha o facão afiado que ela usava com destreza para qualquer urgência. Ela também me mostrou as bolhas que subiam do chão a cada passo dado na várzea. Era o ar que se resguardava para oxigenar peixes e plantas que viviam ali. Proibiu-me de andar na várzea com o sol a pino, porque podia dar queimadura! Naclei me dizia que, naquela água rasa, o sol fazia o que o fogo faz na água da chaleira. Bem assim é que ela foi me ensinando a ciência de viver na várzea. E foi no corpo brincante de menina que aprendi a reconhecer o encontro de terra, água, ar e fogo em tudo o que somos e fazemos.

### ▲ Terra à vista!

*Terra: é o que sustenta, me dá a base, me segura, dá firmeza, suja, carimba a roupa e a pele da gente, é a grande mãe.... Que alívio, depois de muito navegar, ouvir: “Terra à vista!”<sup>1</sup>*

A minha tese nasce da paixão por **observar e registrar os gestos e as narrativas que acontecem durante o brincar espontâneo da criança**, e que são marcadas no meu corpo, “receptáculo de memória” (PRECIOSA, 2010, p.59), por três principais recomeços: minha atuação como professora na Escola de Educação Infantil Casa Amarela<sup>2</sup> de Florianópolis (desde 2000); meu acompanhamento como parceira e consultora do Projeto Território do Brincar<sup>3</sup> (desde 2012), que registra a cultura infantil no Brasil; e o trabalho como professora convidada de uma classe da educação infantil da Escola Zenzeleni<sup>4</sup>, na África do Sul (2015).

<sup>1</sup> As frases destacadas em itálico nestas “Palavras Iniciais” são falas que registro, brinco, crio e reinvento, ouvidas em oficinas para educadoras, sobre a observação do brincar da criança em uma perspectiva fenomenológica, e partem de passos que referenciam as qualidades dos quatro elementos: terra, água, ar e fogo. Eles serão detalhados mais à frente. Neste exemplo, me baseio em registros do elemento terra.

<sup>2</sup> Escola de educação infantil de Pedagogia Waldorf de Florianópolis: [www.escolacasaamarela.com/](http://www.escolacasaamarela.com/).

<sup>3</sup> O projeto Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil: <http://territoriobrincar.com.br/>.

<sup>4</sup> Escola pública de Pedagogia Waldorf situada na periferia da Cidade do Cabo, na África do Sul: <http://www.cfce.org.za/cfce/index.php/zenzeleni-school>.

Nesse caminho de tantas descobertas, olhar e registrar as brincadeiras, ou, como denomina Vivian Gussin Paley<sup>5</sup>, as “histórias em ação”, é o início de um extenso processo. Essa autora, com quem eu me identifico muito, dedicou sua vida a registrar as narrativas infantis durante o brincar livre na educação infantil. Ela trouxe contribuições sensíveis na compreensão do sentido que as crianças dão às suas experiências de vida e que são expressas durante as suas narrativas no brincar. “É brincadeira, é claro, mas também é a história em ação, assim como contar histórias é brincadeira posta em forma narrativa (PALEY, 1991, p.4).

A inseparabilidade entre a oralidade e o corpo da criança pequena faz com que o desejo de me aprofundar nas suas brincadeiras espontâneas se entrelace com seus gestos e narrativas. A partir desta perspectiva, um novo universo foi se abrindo nas minhas observações do brincar livre. Compreendi que **os gestos da criança na brincadeira carregam a força das imagens evocadas pelas palavras em uma narrativa**. Gilbert Durand, inspirado em Merleau-Ponty, considera que “o corpo inteiro colabora na constituição da imagem”, e que há “estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (DURAND, 2002, pág. 60). Com os registros da experiência da observação do brincar, foi também se evidenciando aos meus olhos algo que se aproxima do que Bachelard (2009, p.94) chama de “núcleo de infância” e que nos permite nos reconhecermos no outro, e em nós mesmos. A investigação aqui proposta parte das descobertas e relações dos registros de um caminho de observação fenomenológica do brincar livre da criança na educação infantil e foi construindo em seu trajeto algo que posso colocar como um **objetivo** fundante do meu estudo: **reconhecer e evidenciar no olhar fenomenológico para o brincar dimensões sensíveis e poéticas, que potencializem o encontro da criança com a educadora**<sup>6</sup>.

Todo o esforço e o afeto que coloco na escrita do meu texto de tese partem das experiências dos registros de um caminho de observação<sup>7</sup>, entendidos enquanto “gestos de interrupção” (LARROSA, 2016, p. 25), que por ora podemos compreender de instantes, como

---

<sup>5</sup> Vivian Gussin Paley foi uma educadora e pesquisadora de educação infantil norte-americana que trouxe uma enorme contribuição ao tema do brincar e às narrativas infantis através dos livros que publicou, como atestam os prêmios que recebeu.

<sup>6</sup> Na minha escrita, escolhi colocar, na maioria das vezes, os substantivos “educador” e “professor” no feminino, tanto em sua forma singular como plural. Em primeiro lugar, porque parto de exemplos vividos principalmente com educadoras mulheres. Em segundo, [...] “como uma opção tanto estilística quanto de homenagem ao grande número de mulheres que lutam por uma realidade educacional digna em nosso país.” (OROFINO, 1997, p.19).

<sup>7</sup> Falaremos detalhadamente sobre esse caminho adiante.

o “relâmpago que atravessa a noite”<sup>8</sup>, o clarão descobre, mostra, evidencia, mas em segundos a escuridão da noite volta a prevalecer, e o que sobra é o rastro de um gesto, de uma palavra, de uma imagem. É exatamente esta “sobra” que me interessa, que será a matéria-prima da minha pesquisa como possibilidade de reflexão sobre gestos, narrativas e imagens que compõem o brincar espontâneo da criança.

A experiência desta pesquisa é, para mim, como a costura de um tecido à maneira artesanal, talvez uma colcha de retalhos, composta por coleções, registros, perguntas, e muitas, muitas narrativas gestuais e orais da brincadeira de crianças, que farão parte de todo o percurso, elaborando as reflexões que serão compartilhadas aqui. Nesse sentido, preciso “encontrar a delicadeza e a força do ato de escrever, como ato de alguém se mostrar, de meditar, de fazer-se ver, de fazer aparecer para o outro e para si mesmo o próprio olhar” (FISCHER, 2005, p.2). Não quero justificar, tampouco explicar ou transmitir o “[...] puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Estou é tentando encontrar os instantes em que o relâmpago se faz presente!

*Ainda estou na frente do computador, no meu escritório quente e abafado, mas com vista para o mar. Tá certo, a vista pro mar é uma sugestão, afinal, só se vê um horizonte azulado, mas eu sei que é o mar! Está escurecendo e muito abafado, dizem que vai chover. Passo os olhos na tela do computador e depois na escuridão do céu que a janela me proporciona. A quietude da noite anuncia algo que eu, “tão urbana”, já não sei antever, mas meu corpo parece intuir. Começo a ficar agitada sem saber por que, afinal, o mais importante para escrever é o silêncio, e este estava intensamente instaurado. Pode isto, silêncio intenso? E foi neste vaivém de pensamentos e de olhares, de tela e horizonte, é que eu tive o privilégio de estar no instante em que o relâmpago se fez presente. Um raio de luz branco, fulminante desce em ziguezague cortando a escuridão. Antes de alcançar a terra, se bifurca em dois, para esquerda ilumina até o mar, o horizonte azul, e para direita alcança o Morro do Lampião. Uau! Com olhos arregalados, eu grito, histericamente, lá de cima da casa: “Alguém viu?” Escuto vozes adormecidas: “Viu o quê?”<sup>9</sup>*

Buscar “instantes-relâmpagos” da brincadeira pede uma nova epistemológica, e o primeiro obstáculo que encontro é de ordem discursiva. Em muitos momentos, terei que abrir mão de estruturas e lógicas de um pensamento regido pela razão, porque ela não dará conta de dizer o que os elementos da brincadeira expõem. O exercício anterior a todos será o meu, o

<sup>8</sup> Reflexões que o professor Leandro Belinaso trouxe durante uma aula no PPGE-UFSC, no dia 22/08/2017, sobre a imagem do relâmpago citada por Foucault no livro *Ditos e Escritos – vol. III* (2015).

<sup>9</sup> Miniconto elaborado para a disciplina *Nau incendiária da ficção*, ministrada pelo professor Leandro Belinaso no PPGE-UFSC durante o primeiro semestre de 2019.

exercício de como não perder o sentido do discurso, para evitar o não entendimento e, conseqüentemente, o desinteresse de quem lê. Porque o que quero é exatamente convidar a olhar para o brincar livre, aquele que, quando acontece na educação infantil, muitas vezes as professoras aproveitam para se ausentar, ir tomar um café. Que aqui fique claro: não sou contra um café ou uma pausa, mas, na escrita desta tese chamo atenção, reflito e fundamento com toda a minha força a importância de a educadora compreender **o valor da observação do brincar livre na escola**<sup>10</sup>.

Neste trabalho de pesquisa, minha escrita será construída como uma “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994, p. 205), rememorando os recomeços de experiências que me tocam como “gestos de interrupção”. Ainda em uma perspectiva benjaminiana, a ideia de permear as minhas reflexões sobre o brincar livre com os meus trajetos de vida não significa assumir uma postura de “filisteu”<sup>11</sup>, em que experiência de vida se torna uma verdade absoluta. Quero fazer um convite, mas lembrando que “o escritor não convida quem o lê a reencontrar o que já sabia, mas toca nas significações existentes para torná-las destoantes, estranhas, e para conquistar, por virtude desta estranheza, uma nova harmonia” (CHAUÍ, 2002, p.19).

## Muita água já rolou

*Água mansa, água clara, água turva, me leva por onde for... Pede de mim flexibilidade e mergulho nas turbulências da vida. Flui no tempo de dentro e de fora. Água mansa, água clara, água turva me leva por onde for...*<sup>12</sup>

A folha é colocada cuidadosamente na água. Os olhos acompanham o seu percurso na correnteza. Alguns desvios, troncos, pedras. Os olhos atentos acompanham até onde não alcançam mais. Podem ser as águas de um rio, riacho ou a enxurrada da chuva, a sensação temporal do que flui, do que corre, se mostra com força e, de repente, como quando a folha

<sup>10</sup> Embora os registros de observação do brincar compartilhados aqui sejam especificamente de crianças na educação infantil, mencionarei a escola em algumas reflexões e discussões que compõem a escrita. Isso não quer dizer que esteja generalizando o contexto escolar, sem levar em conta a especificidade dos diversos segmentos educacionais. A intenção é mais reflexiva, considerando que a importância do exercício de observação do brincar ultrapassa o contexto da educação infantil.

<sup>11</sup> No texto “Experiência e Pobreza”, do livro *Obras Escolhidas: magia, técnica, arte e política* (1994), de Benjamin, “filisteu” se refere ao adulto que tudo sabe e se esconde atrás da máscara da “experiência”, distinguindo-o do jovem, porém sem fazer menção a uma fase da vida, e sim a um estado de espírito diante dela.

<sup>12</sup> Baseado em meus registros referentes ao elemento água, feitos em oficinas para educadoras.

esbarra no galho atravessado, algo “nos passa, [...] nos acontece, [...] nos toca” (LARROSA, 2016, p. 18), deslocando o percurso da folha ou de mim mesma, mesmo que só por alguns instantes.

Sinto a necessidade de contar, mesmo que ainda como palavras iniciais, que *muita água já rolou* para mim antes de eu ter a coragem de assumir como educadora o desafio de olhar fenomenologicamente para a experiência da vida infantil na sua *unidade vivida, pré-lógica*, como diria Merleau-Ponty (2014).

Acompanhar essa folha que corre pelas águas do rio é compartilhar como, na observação do brincar infantil, a cada novo desvio, há a conquista de novas possibilidades na forma com que eu percebo e observo esse brincar. A folha na correnteza da água, e também o brincar no fluxo da vida humana, parecem ser carregados como “um *tipo de destino*, não mais apenas o vão destino das imagens fugazes, o vão destino de um sonho que não se acaba, mas um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser” (BACHELARD, 2002, p. 6).

A brincadeira, a criança e a infância fazem parte de “um tipo de destino” na minha vida, em que apenas um percurso fluvial – ora calmo, ora intenso – pode carregar as transformações que os desvios evocaram em meu olhar para o brincar da criança na escola. Quando falo como foi este percurso, não significa que tenha a intenção de fazer uma revisão bibliográfica sobre o brincar, até porque isso não seria um desvio, mas outra pesquisa. O que pretendo, sim, é referenciar algumas poucas e importantes contribuições para essa trajetória.

O brincar infantil, em suas diversas manifestações, é um tema de investigação de relevância, mas foi com o advento das pesquisas sobre o desenvolvimento humano que conquistou mais espaço no âmbito educacional brasileiro, se evidenciando, por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)<sup>13</sup>, onde a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão. Nos estudos da criança e da infância contemporâneos, vem-se pesquisando e reunindo um conjunto de reflexões fundamentais para quem está disposto a valorizar a criança e suas perspectivas. Esse panorama multidisciplinar<sup>14</sup> mostra a interface

---

<sup>13</sup> Ainda voltaremos a falar sobre essa inclusão da importância do brincar no âmbito educacional das leis brasileiras.

<sup>14</sup> Assim que ingressei no doutorado, em 2018, participei do Seminário Especial *Estudo da Infância e da Criança*, com a professora Kátia Adair Agostinho, do PPGE-UFSC, onde foi apresentado o cenário das pesquisas nacionais e internacionais com o recorte geracional da infância. Neste texto, referencio apenas os autores que mais me interessaram e que fizeram parte das minhas reflexões para a escrita final do seminário.

com diversas disciplinas, como a educação (ROCHA, 2013), a sociologia (SARMENTO, 2004; PROUT, 2010), a filosofia (KOHAN, 2009), a antropologia (TASSINARI, 2007) e a geografia (LOPES, 2013), disponibilizando inúmeras contribuições que ajudam a pensar a criança em outras percepções, deslocando processos hegemônicos que são carregados, principalmente, pelo olhar de educadoras dentro das escolas.

No meu trabalho de orientação em escolas, uma das primeiras perguntas que faço para as educadoras é: “As crianças têm espaço e tempo para brincar?” Muitas vezes com um discurso pronto, elas respondem que sim, e, rapidamente, completam a afirmação com uma enorme lista de justificativas sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Reconheço essa postura ao me lembrar da minha graduação, quando aprendemos a analisar a relação da brincadeira com o desenvolvimento e a aprendizagem. Qual não foi o meu entusiasmo, naquela época, ao compreender as etapas de desenvolvimento cognitivo da teoria de Piaget!

Quando essas análises já não me bastavam, encontrei nos estudos de Vygotsky um alento para entender as questões mais sociais e culturais do brincar. Ele complementou o meu olhar, ao colocar o homem enquanto um ser social que necessita do outro para se desenvolver, inserindo o meio e a cultura nas nossas análises sobre o brincar. Certo dia, caiu em minhas mãos o livro *Homo Ludens* (1971), de Johann Huizinga, que alargou imensamente meu olhar para o jogo e a brincadeira como manifestação humana. Mas foi no meu encontro com os Jogos Tradicionais Infantis, “considerados como parte de uma cultura popular, e que guardam a produção espiritual de um povo em certo período histórico” (KISHIMOTO, 1993, p. 15), que comecei a trilhar um caminho que me separou de toda uma corrente de pensadores com teorias consideradas mais desenvolvimentistas, para abrir um novo campo de interesse.

Com a graduação finalizada, percorri, entre abril e agosto de 1995, escolas na Inglaterra, Holanda, Alemanha, Suíça e Itália, fazendo estágios e movida por uma incansável curiosidade sobre as brincadeiras infantis. Foi incrível ver com meus próprios olhos as crianças de contextos sociais e culturais tão variados brincarem de amarelinha, corda, pião. Nessas andanças, conheci um livro elaborado pela UNICEF, inspirado no *Livro de Jogos* do Rei Afonso X, de Leão e Castela:

Afonso X, que reinou de 1252 a 1284, preocupou-se muito com todas as atividades relacionadas à cultura, tornando-se por isso conhecido como “Sábio”. Entre outras coisas, supervisionou pessoalmente o trabalho de um grupo de cronistas, que foram por ele encarregados de uma nobre missão:

escrever uma série de livros sobre artes, história, religião, leis, astronomia e ... jogos! (UNICEF, 1978 p.3)

O que mais me interessava nesses jogos eram suas histórias, a sua origem, e eles me fascinavam para além dos aspectos culturais e sociais. Voltando ao Brasil, participei de congressos e seminários que mostravam que a temática do brincar se tornava cada vez mais relevante. Nesses encontros, caiu em minhas mãos outro livro que me causou grande impacto: *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação* (1984), de Walter Benjamin. São textos em que Benjamin reflete sobre como o universo tão singelo dos brinquedos e livros de crianças, no âmbito das mudanças sociais, culturais e políticas do século 19, é retirado do contexto familiar para servir à lógica da indústria: “[...] quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 1984, p. 68).

Naquela altura da minha vida, não sabia que Walter Benjamin era considerado um dos pensadores modernos mais importantes. Foi pelo seu interesse em temas concretos como literatura, arte, técnicas e vida social que ele me interessou e me ajudou a “elevar” a discussão sobre questões corriqueiras do dia a dia da educação infantil para um questionamento mais filosófico da criança, da brincadeira, da infância e da escola. Meu desejo era ultrapassar as fronteiras da escola e suas concepções utilitárias sobre a criança e a brincadeira, e foi assim que me vi também questionando os limites de uma ciência mais positivista, não me satisfazendo mais com análises fragmentadas da criança e do seu brincar. Com isso, não quero desmerecer a produção das diversas áreas de conhecimento, apenas seguir o percurso das minhas águas, que com os desvios foram me levando a outras perguntas e interesses. Procurava na minha atuação docente uma proposta pedagógica que pudesse abarcar este olhar inteiro para o ser humano e seu brincar.

## O ar que respiramos

*O ar que respiramos é o mesmo que nos sufoca!*<sup>15</sup>

Quando se conquista passos seguros em uma caminhada, deveríamos ficar felizes e aproveitar um pouco enquanto não chega um novo desafio, uma ladeira esburacada ou uma

---

<sup>15</sup> Baseado em meus registros referentes ao elemento ar, feitos durante oficinas para educadoras.

subida muito íngreme, que a vida com certeza vai providenciar. Pois então: toda vez que sinto meus passos seguros, me invade uma vontade de buscar algo novo. Se a subida por acaso ainda não chegou, eu invento a ladeira... Essa característica não acontece de forma muito elaborada, ela simplesmente chega a mim como a necessidade *do ar que respiramos*.

Foi assim, pelo cheiro, pelo ar que respiramos, em uma viagem de mochila, estagiando em escolas da Europa logo depois de finalizar a graduação (em 1995), que se deu o meu encontro com a Pedagogia Waldorf, que mudou os rumos da minha vida.

No meu primeiro dia de estágio, senti, logo que cheguei, um cheiro gostoso na sala de aula, de alguma erva de chá que não conhecia, mas que me deu a sensação de estar entrando em um ambiente aconchegante, caloroso. Esta era uma sensação inédita, uma vez que em outras escolas que visitei o cheiro e o frio da manhã me lembravam que a escola tinha acabado de ser aberta e que eu sentiria frio, até os aquecedores esquentarem o ambiente. As crianças chegavam e, como eu, sentiam este cheiro, e assim se alegravam em descobrir o nome do chá que estava sendo feito (ECKSCHMIDT, p. 27, 2011).

Foi pelo cheiro do chá que fiz uma mudança radical, não sobraram passos seguros. Precisei estudar, me aprofundar e me reinventar a ser uma educadora com outras perspectivas, que ao mesmo tempo faziam muito sentido para mim, mas que não faziam parte de como a universidade havia me “formado” educadora. Foi um exercício diário, como um eterno dever, para me transformar em educadora na perspectiva da pedagogia Waldorf<sup>16</sup>. Quando finalmente caminhava com alguns passos mais seguros nesse rumo que escolhi, surgiu aquela sensação de precisar mudar. Lembram? Se a ladeira não vem, eu a invento! Dessa vez, a ladeira foi o mestrado. Mais uma vez, tive que aprender tudo de novo e me surpreender com o diferente. Como se não bastasse, depois resolvi prosseguir para o doutorado. Nesse contexto, é como se a ladeira fossem as perguntas que não querem calar. Meu filho Gabriel, de 18 anos, me disse outro dia: “Foi de você que eu puxei este negócio de não saber ficar calado?” Talvez sim, talvez não, talvez todos os seres humanos não se caleem quando estão diante de suas perguntas mais íntimas, mais essenciais, mais profundas...

Ando pra lá e pra cá, falando, observando, sugerindo, propondo caminhos para o brincar livre na educação infantil, caminhos vou compartilhar ao longo do texto. Esse brincar foi apreendido pelos muitos anos de observação, que me levaram a espantos e encantamentos,

---

<sup>16</sup> A pedagogia Waldorf é uma abordagem baseada na filosofia da educação de Rudolf Steiner (1861 – 1925), fundador da antroposofia. Ela procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, intelectual e artístico dos alunos. Para mais informações em: <http://www.fewb.org.br/Pedagogia.php>.



de tanta potência criativa que pude presenciar. Porém, o que vejo muitas vezes na escola é ainda uma compreensão da brincadeira que a resume a uma ferramenta pedagógica, para que a educadora a “use” como um motivador para o conteúdo que precisa ensinar. Então, não tem como escapar: preciso falar que o brincar pode criar muito mais que isso. De soslaio, já vejo a ladeira. Agora, aqui, na frente de todos, preciso ter a coragem de fazer a pergunta; e, neste instante, *o mesmo ar que respiro me sufoca*, porque sei que, a partir da formalização da pergunta, não tem mais volta. Lá vem ela, a pergunta que não quer calar: **Como explorar, compreender e apresentar um caminho, passo por passo, de um olhar fenomenológico para o brincar livre da criança na educação infantil, buscando inspirar as professoras a um encontro sensível e criativo com as crianças e consigo mesmas?**

Preciso deixar claro que essa questão orientadora foi se transformando ao longo do processo, na linha do que diz Wendy Lutrell:

Suas questões de pesquisa são como a Estrela do Norte, pois elas orientam você sobre onde está viajando – mas elas não são o seu destino. Seu destino é a história da sua pesquisa [...]. Mas você não consegue chegar às histórias de sua pesquisa sem questões orientadoras<sup>17</sup>. (LUTRELL, 2010, p. 6)

Perguntas, ladeiras, pra que tudo isso? Pela alegria e pelo sofrimento do desafio, ou pelo hábito de me jogar ladeira abaixo? Ou, respondendo à pergunta do meu filho, acho que sim, vem de mim não saber ficar calada diante dos caminhos que percorri e experimentei como educadora, aprendendo que, desde a mais tenra idade, a educação precisa ser sensível, humana e transformadora. Qualquer coisa longe disso precisa ser falada, contestada, refletida, para construção de possibilidades, de mãos dadas, com as educadoras que dedicam suas vidas às crianças.

### **Queima tudo!**

*Queima tudo, não quero mais nada disso aqui, vamos limpar, começar do zero!*<sup>18</sup>

Sempre que me perguntam “o que você está estudando?”, eu respondo: “O brincar...” Então, vem uma pausa de quem perguntou. Com certa timidez, eu complemento: “Sabe, o brincar de crianças na escola?”. Outras vezes, respondo com um título mais “imponente”:

<sup>17</sup> Tradução nossa.

<sup>18</sup> Baseado em meus registros referentes ao elemento ar, feitos durante oficinas para educadoras.

“Narrativas e gestos do brincar”. A pausa que me intimida pode vir de quem não se interessa muito pelo tema, mas também há pessoas que, logo após a pausa, se alegram e já começam a me indicar oficinas, livros ou repertórios de brincadeiras. Falar de brincar é como falar de futebol na Copa, todo mundo tem sugestões para o técnico. Parece-me que é aquele tipo de assunto sobre o qual todo mundo tem alguma coisa para dizer. Mas acho que não poderia ser diferente, já que o brincar faz parte da gente!

Tanto de um lado como do outro, a verdade é que eu quero responder que meu interesse é **outro olhar** para o brincar – que espero, até o fim deste trabalho, deixar mais claro para quem lê. É um **outro olhar** diferente da insuficiência sensível e criativa de um olhar burocratizado, entediado, cansado, e que transparece em muitas reuniões, registros e práticas de professores por onde ando. Também posso falar de mim mesma, quando, envolvida pela camisa de força institucional de rotinas mecanizadas, sinto que o olhar parece se anestésiar. Portanto, posso dizer que reconheço de longe um olhar cansado, porque já experimentei dele. Assim, o **outro olhar** que era vida, entusiasmo, crescimento, exuberância, como uma flor que dá tudo de si e só por alguns instantes alegra o olhar de quem por ali passa, murcha tão rápido que mal dá tempo de aproveitar.

No jardim da Casa Amarela, tem um canteiro com mudas de íris, aquela flor linda que parece uma orquídea, mas é mais rústica, perfeita para jardins com muitas crianças. Essa flor, na linguagem popular, é conhecida como flor-de-um-dia, porque floresce em apenas um dia. A torcida é para que isso aconteça durante os dias de semana, para que todas as crianças possam ver. Mas, se alguém estiver com um olhar distraído, provavelmente terá que esperar um ano para uma nova oportunidade, porque, como se diz por aí, a íris é flor de um dia só. No dia seguinte ao da floração da íris, que certa vez caiu em uma terça-feira, eu vi nas mãos de uma criança a flor murcha que ela recolheu do chão. Cor, textura e até odor mostravam que da vida pouco havia sobrado. A criança colocou a flor quase “morrída” deitada sobre sua mão e, olhando pra mim, disse: “Ela está dormindo!” Que bonito! Quer dizer que, em vez de “morrída flor”, ela estava “adormecida flor”, e na próxima primavera iria brotar com muita vida.

Não tem problema que nossos olhares às vezes adormeçam cansados. Até a flor passa momentos de “adormecida flor”. A natureza se responsabiliza pelas novas forças que ela vai criar para brotar de novo na primavera. No caso de nós, educadoras, para criarmos forças para novas primaveras, precisamos trabalhar arduamente, nos autoeducar e, assim, caminhar, passo

por passo, em direção a **um outro olhar** para as nossas crianças, vivo e entusiasmado. O problema é quando a primavera não chega para acordar nosso olhar de “adormecida flor”.

Quando atuo em formações sobre a observação fenomenológica, conversamos e exercitamos a possibilidade deste **outro olhar**, para, assim, encontrar novas primaveras. Um dia, uma professora falou: “Melhor *queimar tudo* de uma vez, como é feito no cerrado, depois brota tudo verdinho de novo!” Gostei da imagem, até porque já vi muito cerrado queimando, no Mato Grosso do Sul<sup>19</sup>, e não tem coisa mais surpreendente do que ver brotinhos nascendo no meio da terra preta de cinzas. Fiquei com a imagem, pois em uma oficina de formação muitas vezes não temos o tempo para esperar a primavera chegar, e propus: “Vamos *queimar tudo*, mesmo que por instantes, o que já se aprendeu, já se leu, já se sabe do brincar e deixar que corpo, sensações, memórias de infância comecem a nossa conversa”.

Pensando em iniciar assim, deixando um pouco de lado nossos pré-conceitos, com abertura para o que está por vir, com serenidade, foi que surgiu a ideia de estruturar este texto iniciando por um convite para, juntos, fazermos uma trilha. Será uma caminhada por charcos alagados, na várzea. A ideia é aguçar a nossa observação, e quem vai guiar os nossos passos nesta caminhada são a terra, a água, o ar e o fogo, como minha amiga de infância Naclei um dia me ensinou.

À primeira parte da trilha, o capítulo 2 desta tese, dei o nome de “**Um caminho de observação fenomenológica**”. Achei que não seria justo deixar de avisar de antemão sobre essa qualidade fenomenológica. Deixo logo claro que, assim como Bachelard faz da fenomenologia a possibilidade de capturar a força criadora das imagens poéticas, o nosso caminho tem a intenção de nos aproximar da força criadora do brincar, onde gestos, narrativas e imagens serão nosso foco. É uma informação importante, principalmente para quem estiver com pressa de chegar; o caminho pode surpreender, mas, por favor, nunca prender. Durante toda a caminhada, a escrita será marcada pela minha trajetória de vida, portanto, não há expectativa de distanciamento: o que sou está presente na escrita que produzo.

Minhas fontes são autores da fenomenologia, o cotidiano em algumas escolas de educação infantil onde se valoriza o brincar livre, o corpo, a experiência. Mas o meu maior suporte são os diários que me acompanham durante toda a vida de educadora. Desse modo, os relatos escritos e as imagens do brincar livre das crianças que observei permearão todas as

---

<sup>19</sup> Na minha infância e juventude, outro lugar com o qual convivi muito foi o Mato Grosso do Sul. Ali, aprendi muito sobre o cerrado, brincando e convivendo. O fogo, muito presente naquela região, quando tem início por fatores naturais, faz parte da própria constituição da vegetação. Atualmente, devido à prática da agropecuária, infelizmente, essas queimadas são utilizadas em excesso, empobrecendo a terra.

minhas reflexões, e são eles que me levam nas “**Andanças pelo caminho**” (capítulo 3), onde compartilho detalhadamente os passos deste percurso. Tarefa desafiadora, porque, ao mesmo tempo em que acredito que os passos Terra, Água, Ar e Fogo podem ajudar as educadoras, eles podem perder sua força se seguidos como uma sequência fixa linear, uma ordem, uma mera receita. Para dar um novo fôlego ao fluxo da escrita, voltaremos a nos encontrar com a manifestação espontânea no quarto capítulo, “**O brincar e suas narrativas**”, que pede para ser apreciado mais com o coração, e menos com um raciocínio lógico. Não procurem nesse capítulo justificativas ou muitas explicações, porque não vão encontrá-las. É um convite à contemplação, que faz parte da atitude de quem busca um olhar fenomenológico. Depois, vamos nos aprofundar em gestos de uma brincadeira específica, a brincadeira de balanço: “**No balançar**” é o título quinto capítulo, que vai adentrar diversos contextos infantis, procurando identificar através da observação os gestos recorrentes dessa brincadeira. A intenção aí é compreender o significado do gesto infantil que se repete, em diferentes contextos sociais e culturais. Após esse intenso mergulho, a escrita da pesquisa foi atravessada pela pandemia por coronavírus e todas as suas consequências nos diversos âmbitos da vida, provocando mudanças radicais, inclusive na área da educação. Achei importante pontuar esse contexto tão desafiador, mesmo que de forma singela, no capítulo 6, “**Ainda uma última coisa: uma experiência de olhar na pandemia**”. Quase sem fôlego, ao longo do percurso de uma escrita de tese onde o trabalho e a pesquisa precisaram conviver, chego ao que chamei de “**Uma pausa para considerações finais**”. Esse caminho, que foi desafiador e ao mesmo tempo surpreendente, tornou-se quase impossível de ser finalizado neste último ano, invadido pelas preocupações e demandas da pandemia. Ainda bem que, em todos os passos do percurso, animou-me o entusiasmo em contribuir para as educadoras com um caminho de observação do brincar livre na escola, como uma possibilidade sensível de encontro na grande tarefa que é a educação.

## 2 UM CAMINHO DE OBSERVAÇÃO FENOMENOLÓGICA

## 2.1 PRESENÇA

Não é sempre que meu olhar passeia curioso e desprezioso entre as crianças. No papel de uma professora de educação infantil, muitas vezes esse olhar tem focos bem definidos. Ao sair para o jardim, uma das primeiras necessidades é verificar se estão todos bem cuidados, se estão agasalhados, se estão brincando “direitinho” ou se tem alguém brigando. O olhar também se certifica se Joãozinho, que é mais calado, está brincando com alguém, se Maria está emprestando as panelinhas, e assim vai. Essa postura, que ao mesmo tempo tem um cuidado, uma boa intenção de tantas professoras que exercem a grande responsabilidade de educar crianças, também mostra um olhar que está sempre antecipando, acompanhado de suposições sobre a realidade, criando hipóteses sobre o que será encontrado. Ainda falaremos sobre essa perspectiva especulativa muitas e muitas vezes nesta pesquisa, mas, por ora, é importante percebermos que essas “previsões” estão coladas ao olhar da educadora. Por vezes, elas encobrem “[...] o mundo que vemos”, por isso me parece muito pertinente o que Merleau-Ponty afirma (2014, p. 18): “que precisamos aprender a vê-lo.”

Depois dos muitos cuidados, manifesta-se outro hábito pedagógico<sup>20</sup>: dirigir as atividades das crianças, mesmo que seja em forma de brincadeira<sup>21</sup>. A necessidade da educadora de proporcionar atividades com “objetivos pedagógicos” para oportunizar o desenvolvimento da criança na escola<sup>22</sup> parte de uma percepção sobre o brincar em que, mesmo com tantas pesquisas disponíveis neste campo dizendo o contrário, ter tempo na escola para brincar pelo brincar ainda parece não ser compreendido<sup>23</sup>.

Outras urgências também podem surgir para a professora enquanto as crianças brincam: por exemplo, terminar aquela tarefinha que precisa ser finalizada na sala de aula ou continuar uma conversa que ficou pendente; quando tudo parece que ter sido resolvido, quem

---

<sup>20</sup> Sei que educadoras e educadores têm essa tarefa, mas muitas vezes a tarefa se torna hábito. Todo hábito tende a se tornar uma atitude mais reativa, perdendo a força da reflexão e da autonomia.

<sup>21</sup> A brincadeiras e jogos que perdem seu caráter espontâneo para atender a finalidades pedagógicas não serão o nosso foco neste estudo. Uma dissertação interessante e que se aprofunda no tema é *Brincar administrado: deterioração da experiência do brincar na infância* (KOSCHELNY, 2016), disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12092016-143913/publico/TATIANA\\_me.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12092016-143913/publico/TATIANA_me.pdf)

<sup>22</sup> Quando me refiro à “escola” ao longo do trabalho, estou falando da educação infantil, mas se trata também de uma provocação, no sentido de que as questões que aqui coloco não são apenas direcionadas à educação infantil.

<sup>23</sup> Já mencionei essa percepção nas Palavras Iniciais, em “Muita água já rolou”, quando relato minhas visitas nas escolas em que trabalho como orientadora para a educação infantil.

sabe agora, chega o tempo de observar as crianças brincando. Então, surge o convite de uma colega: “Vem tomar um cafezinho, aproveita que as crianças estão brincando...”<sup>24</sup>

Assim podem ser os pensamentos e as ações do cotidiano de uma professora da educação infantil no momento em que as crianças brincam livremente. O vaivém de pensamentos foca em tudo o que pode vir a acontecer e em tudo o que precisa ser verificado, ao mesmo tempo em que se ocupa com tudo que foi deixado para trás, como a conta para pagar, a roupa que não deu tempo de pendurar, o filho que adoeceu etc. Dessa forma, o olhar pode se tornar desatento para as crianças quando elas estão brincando livremente. Entre passado e futuro, o maior desafio é a presença no aqui e agora, também conhecido como tempo presente. O nome já sugere que a presença de estar presente muitos *presentes* pode nos dar!

Uma das características fundamentais da criança pequena é sua presença em tudo o que faz. Pode ser ao acompanhar a formiguinha que viu pelo caminho, na concentração para pular de um degrau ou quando tudo para porque o olhar ao acaso alcança o céu, se maravilha com as nuvens que se movimentam, e então ela exclama: “As nuvens sabem correr como eu!” A criança parece suspender o tempo, viver e se entregar ao fluxo do que está acontecendo naquele instante com total inteireza. Que desafio é para nós, adultos, respeitar, compreender, viver esse tempo da criança, porque estamos quase completamente imersos na linearidade de uma minutagem que fragmenta os tempos da escola e das nossas vidas.

Walter Kohan (2004) faz uma discussão importante acerca do tempo e da infância. Em um dos seus artigos, “A infância da educação: devir criança”, ele retoma o modo dominante com que a infância vem sendo compreendida pelo pensamento de tradição ocidental, no qual ela é concebida como uma etapa de vida, como cronologia, algo que é tão comum no entendimento escolar, pressupondo uma linearidade do tempo. Logo em seguida, Kohan faz uma contraposição, propondo uma ampliação dos “horizontes da temporalidade” na concepção de infância. Para isso, ele vai até os gregos, que designavam o “tempo” por mais de uma palavra: *Cronos* (tempo sucessivo), *Kairós* (medida, proporção, temporada, momento crítico, oportunidade) e *Aion* (intensidade, duração). Além da dimensão cronológica, o autor nos mostra que a infância tem também uma dimensão aiônica, e com ela surgem novos sentidos *da e para* a infância.

---

<sup>24</sup> Como disse anteriormente, não tenho nada contra a pausa para um café, estou apenas tentando chamar atenção para o brincar livre na escola.

Também a pesquisadora das culturas e comunidades tradicionais Soraia Chung Saura sugere uma discussão acerca do tempo inspirada nas qualidades temporais caracterizadas pelos gregos. Temos *Cronos*, qualidade do tempo medido e classificado; *Aion*, o não-tempo, a eternidade que já nos é muito distante, parecendo ser impossível de imaginar sem algum tipo de iniciação; e ainda *Kairós*, também desafiador, mas do qual as crianças nos lembram o *tempo todo*, pois é o tempo do coração ou do acontecimento em si. “Nós nos desconcertamos com nossas medidas, porque *Kairós* tem esse espaço amoroso e afetivo só dele. Esse tempo do acontecimento em si é mais latente nas crianças ou em quem não possui o cronômetro tão internalizado” (SAURA, 2009, p. 119).

Na relação da criança com a educadora e da educadora com a criança, as qualidades de *Cronos* e *Kairós* brincam como no *cabo de guerra*!<sup>25</sup> De um lado, a criança puxa a corda para a qualidade cíclica sonhadora expressa em seu agir, que também se expressa com tanta maestria na natureza e nos ritos culturais do ano; do outro, temos os calendários, os objetivos pedagógicos, as avaliações organizadas com uma linearidade que sufoca e que faz com que educadoras puxem a corda com toda a força também. Pensando no puxa-puxa do cabo de guerra, que tem as crianças em uma ponta e as educadoras na outra, não fica difícil saber quem ganha o jogo... Esse tema tão complexo não é desafio apenas de professoras que querem de alguma maneira compreender e respeitar o tempo cíclico, o tempo do acontecimento em si ou o tempo presente do brincar da criança. Parece que o desafio do tempo alcança todos os âmbitos da vida humana, “afinal, numa época de aceleração e consumo descartável, a valorização da experiência assume caráter de resistência – e até mesmo de novidade” (GIRARDELLO, 2008, p. 8).

É na postura de *presença presente* que me deparei com o que Girardello está chamando de “novidade”, o valor da experiência, e que para mim trouxe a possibilidade de dar sentido à educação. A oportunidade de fazermos experiência, tanto as crianças como nós, educadoras, nos dará a possibilidade de um processo de educação de transformação, do que já sabemos, das verdades pré-estabelecidas, para sermos um pouco mais do que somos. Não seria esta uma premissa da educação?

Atualmente, pensar a educação a partir da experiência entra como uma proposta importante, inovadora e digna de elogios, mas que a meu ver, em muitos casos, está

---

<sup>25</sup> Brincadeira tradicional que consiste em uma corda dividida em duas partes iguais, sendo a metade marcada por um lenço amarrado. Dois grupos se posicionam segurando a corda, um em cada ponta. Quando a brincadeira começa, cada grupo puxa de um lado. Ganha quem puxar mais a corda.

corrompida na raiz, por estar baseada em um grande mal-entendido. Na escola, coloca-se a experiência em relação direta com alguma atividade prática e que, muitas vezes, tem como objetivo alcançar a comprovação de algum objetivo pedagógico previamente pensado pela professora. Confunde-se, neste caso, o experimento com a experiência. “Experimento é controlar o objeto e experiência é o contrário. Experiência significa fazer algo que me afeta sem saber no que vai resultar.”<sup>26</sup>

Foi experimentando a postura de *presença presente* no meu cotidiano escolar que fui me aproximando de um dos tantos *Cantos de Experiência*<sup>27</sup> (JAY, 2009) que existem. Esse autor aborda algumas das mais influentes concepções do termo “experiência” na filosofia moderna, nos mostrando uma diversidade de significados. Interessante é que ele rejeita a possibilidade de sintetizá-los e dedica-se a valorizar a tensão, quase contraditória, que compõe a multiplicidade de sentidos e a riqueza do termo, mostrando que existem vários “cantos de experiência”.

Desde o mestrado, a ideia de “experiência” permeia as reflexões em minha escrita, que se mistura com as experiências de vida. Toda vez que tento apreender, conceituar, definir essa ideia, ela me escapa e assim fico apenas com a sensação de estar construindo reflexões a partir da experiência ou sobre ela, mas sem de fato conseguir falar ou escrever da experiência como experiência. Neste manancial de pensamentos, Jorge Larrosa (2016, p.10) me acalma, ao dizer que apenas “[...] às vezes, algumas vezes [...]”, a experiência se “[...] converte em canto”.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a este tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2016, p. 10)

Pois bem, essa postura de *presença presente* que partiu da reflexão de um cotidiano escolar, por onde começamos nossa descrição, ancora um tema extremamente caro à educação, que é a experiência. Nesta proposta estou tentando me encontrar em uma nova lógica epistemológica. Não quero justificar, tampouco explicar, por que razão a brincadeira

<sup>26</sup> Anotações feitas em sala de aula a partir da fala do professor Santiago Pich, em 19/04/2017, no Seminário Especial *Experiência, diferença e educação* (PPGE-UFSC).

<sup>27</sup> O título do livro foi inspirado na obra poética *Canções da Inocência e Experiência*, de William Blake.



pode ser caracterizada como um potente canto de experiência: quero que o leitor *experimente* que o brincar livre é um potente lugar de experiência na escola também.

Sem *presença*, sem entrega, sem estar aqui e agora, não se observa a criança a partir dela, e sim a partir de hipóteses sobre ela. Entre tantas tarefas de que é preciso dar conta para a escola, às voltas com crianças, pais, colegas, estrutura, é necessário estar presente nessa qualidade de tempo mais cíclico, mais *Kairós*, onde o olhar pode passear despreziosamente pelas crianças e deixar que o encontro aconteça, até que algo chame a atenção para podermos começar a *aprender a ver* o que o fenômeno do brincar significa na vida infantil.

A *presença presente*, como eu a estou chamando, que pede por outra qualidade de tempo para a observação da educadora, é tema de estudo para muitos autores que seguem uma abordagem fenomenológica. Kastrup (2015), em seu texto “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”, se dedica a refletir sobre essa atenção aberta e aborda conceitos que podem também nos ajudar, como a referência que faz sobre a “atenção flutuante”<sup>28</sup>, ou seja, [...] a utilização de uma atenção onde a seleção se encontra inicialmente suspensa, cuja definição é “prestar igual atenção a tudo” (KASTRUP, 2015, p.36). Mais uma vez, a ideia de selecionar, ou de, como também já conversamos, colocar hipóteses pré-concebidas, deve deixar espaço a uma abertura de olhar. Com outras palavras, outras abordagens, a qualidade da atenção do observador é fundamental para seguirmos esta trilha que necessita o que aqui estou denominando de *presença presente*.

Nesse sentido, quero dizer que a educadora que se coloca no caminho de observação fenomenológica precisa fazer um grande exercício para não se apegar à direção onde suas tarefas e objetivos pedagógicos a levam, mas estar aberta ao inesperado e, assim, disposta a ser guiada pelo que não conhece, pelo que não estava planejado, organizado, para ficar disponível ao que vem da criança, e não dos anseios do adulto.

## 2.2 CONVITE

*O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E, de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...*

---

<sup>28</sup> Esse conceito é elaborado por Sigmund Freud e, no texto de Kastrup (2015), é trazido para ajudar na reflexão sobre a atenção no trabalho do cartógrafo.

*Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do mundo...<sup>29</sup>*

Um caminho de observação, entre tantos outros, vamos trilhar. É um convite<sup>30</sup> – ir ou não ir é uma escolha. Para esta caminhada alguns “combinados” são necessários: mochilas pesadas, carregadas de água para *se* der sede, casacos para *se* for fazer frio, cadeira para *se* bater cansaço, tudo isso deve ficar em casa. Hipóteses que no dia a dia não percebemos, pela insignificância da palavrinha “se”, mas que podem carregar os hábitos de pré-conceitos ou generalizações, e que costumam nos cegar “[...] para a eterna novidade do mundo”.

Os requisitos principais para esta caminhada são abertura, interesse e rigor. Abertura para percorrer trilhas desconhecidas, interesse genuíno pelo outro, pelo fenômeno, e persistência para exercitar muitas e muitas vezes o olhar que insiste em nos dizer que já sabe.

Enfatizar que este caminho de observação é um convite e fazer alguns acordos iniciais é fundamental para quem se disponibiliza a andar por esta trilha. Este caminho não é uma escolha aleatória, inventada aqui e agora; ele possui uma fundamentação filosófica e metodológica que está de acordo com as minhas afinidades de fazer pesquisa: a fenomenologia. Ela tem como premissas<sup>31</sup> “a apreensão do fenômeno”, “voltar às coisas mesmas” e “olhar para as essências”. Essas máximas fenomenológicas, porém, correm o risco de virarem o que Chauí (2002) chama de sedimentação, isto é, “[...] o modo de ser de uma idealidade em que a instituição de um sentido se incorpora à cultura, tornando-se disponível, uma ideia da inteligência que usamos sem mais pensar em sua origem” (CHAUÍ, 2002, p.34).

Ao perdermos de vista *a origem* de uma ideia, corre-se o risco de endurecê-la e repeti-la sem a força do *vir a ser* da fenomenologia. É necessário compreender a originalidade desse movimento, [...] “essa recusa de herdar, esse “dogmatismo”, como curiosamente o denomina Husserl, e que tem raízes numa herança” (LYOTARD, 1967, p. 8). Ele está se referindo à

---

<sup>29</sup> Trecho do poema “O meu olhar é nítido como um girassol”, do livro *O Guardador de Rebanhos: poemas de Alberto Caeiro* (1993), de Fernando Pessoa.

<sup>30</sup> “Convite” foi uma palavra cuidadosamente escolhida. Na escrita desta tese, falei de um caminho construído de longa data, com a intensidade de algo que me fez, me constituiu, mas que em nenhum momento quero que tenha a arrogância de se apresentar como o único caminho, por isso a ênfase na palavra convite.

<sup>31</sup> Autores da fenomenologia, alguns que vou citar no tópico a seguir, “Encontros”, referenciam essas “premissas” em diversos contextos das suas obras. Aqui, as coloco de forma mais solta, porque estou me referindo a frases que já fazem parte do senso comum sobre a fenomenologia. Nesse sentido, elas podem até perder seu valor, como será descrito na reflexão do texto a seguir.

herança histórica ocidental moderna, que ainda move muitas de nossas concepções atuais e que precisamos compreender para pensar na origem da fenomenologia.

Ao convidá-los a trilhar uma pesquisa de concepção fenomenológica, precisamos deixar claro que não estamos falando de uma metodologia, mas de um movimento de uma amplitude que tem a força de questionar e romper com todo um modelo de racionalidade. Edmund Husserl, ao relacionar a historicidade com a ciência, principalmente no seu livro *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*, publicado em 1936, abre uma nova estrada, desvelando e explicitando os pré-juízos da filosofia moderna. A fenomenologia, como um movimento histórico e inacabado, vai sendo construída através de diferentes autores, alguns dos quais serão abordados neste estudo, e que trazem acentuações diferentes, mas o importante é que permanecem em um *estilo* fenomenológico comum. Atualmente, nos estudos de “pesquisas sobre pesquisas” em educação, consta que, a partir dos anos 1970 e 1980, há uma forte presença da abordagem fenomenológico-hermenêutica na produção de teses e dissertações no Brasil (ROACH, 2008). No mapeamento reflexivo e crítico que Eduardo Francisco Freyre Roach fez sobre as pesquisas com esta abordagem, é evidenciado “[...] que a tradição fenomenológico-hermenêutica legitima a convivência das interpretações e olhares das realidades, e neste sentido, encarna esse clima de pluralismo epistemológico presente no contexto das universidades brasileiras” (ROACH 2008, p. 203).

Essas referências me ajudam, por sua vez, a legitimar meu estudo, que nasce da concretude da experiência vivida e da reflexão consciente de 18 anos de observação do brincar livre das crianças na escola.

Ao fazer o convite para esta trilha, alguns encontros foram marcados. Como vamos caminhar sem as nossas “mochilas pesadas”, essas que carregam um tanto de “já sei”, ou “e se”, acredito que dialogar com quem já se colocou nesta aventura pode nos ajudar. Inspiro-me em Naclei, aquela amiga de infância que me dava “dicas” para atravessar a várzea e chegar ao nosso destino. Os encontros com alguns fenomenólogos têm a intenção de nos dar a mão, dar pistas sobre os conceitos e conteúdos, tanto filosóficos quanto metodológicos, que abrangem a fenomenologia.

A ideia do encontro com esses autores não é apreender os mapas escritos por eles, seguindo as trilhas estabelecidas por suas teorias, e sim experimentar a construção dos seus caminhos ao se aproximarem do mundo. Alguns encontros serão mais breves, outros serão como um mergulho no mar de verão, demorados e mais profundos. De qualquer forma, eles vão nos ajudar a ter mais compreensão das máximas da fenomenologia, que parecem estar tão

enfraquecidas por modismos, e construir um panorama do contexto histórico deste que é um dos movimentos filosóficos mais importantes do século 20. Lembramos, por sinal, que ele conta no Brasil, desde 1990, com uma Sociedade Brasileira de Pesquisas em Fenomenologia e Hermenêutica, que deu origem a vários grupos de pesquisa e publicações<sup>32</sup>. Acreditamos que a variedade de abordagens que perpassam as pesquisas com esta perspectiva é testemunha de que a *atitude intelectual fenomenológica* vem a contribuir muito com as mudanças contemporâneas nos diversos âmbitos da vida humana.

### 2.3 ENCONTROS

O primeiro encontro é com Edmund Husserl (1859-1938), fundador da fenomenologia contemporânea, assim como me foi apresentado. Tentando não me apavorar com a solenidade que cerca o primeiro convidado, segui o conselho de Marilena Chauí (2002), que, ao enfrentar o desafio de escrever sobre a obra de pensadores, em seu caso sobre Merleau-Ponty, sugere não cultivar “um sentimento de posse”, e sim “[...] indaga[r] a que vieram, por onde passaram e onde podiam chegar” (CHAUI, 2002, p. 24). Nessa perspectiva, começar perguntando a que Husserl veio é adentrar um contexto histórico da ciência que produziu um campo teórico em que hoje ainda nos movemos.

Estávamos então em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos escultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. (SANTOS, 2015, p. 17)

Se hoje estamos discutindo o fim de um ciclo de hegemonia dessa ordem científica, para procurar possibilidades que contemplem a complexidade da vida presente, muito se fez e produziu para conseguir questionar, deslocar e romper com esse modelo de racionalidade, “[...] que é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2015, p. 21).

Husserl refletiu sobre o que pode ser considerado o seu maior enigma, “a tese natural do mundo”, isto é, uma visão de mundo baseada em pressupostos que se mostram como verdades estabelecidas. Rompendo com tradições pessoais, culturais, sociais e históricas de

---

<sup>32</sup> Mais informações em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis>.

fazer ciência, o autor questiona essa “atitude natural”, propondo uma “atitude fenomenológica”, que se trata “[...] de um pôr-se a caminho das próprias coisas, isto é, de ‘retornar’ a elas” (GALEFFI, 2000, p.20). Para Husserl, ao sair do curso natural dos acontecimentos e “voltar às coisas mesmas”, o conhecimento seria capaz de duvidar de si mesmo, através da “suspensão” de tudo que já se sabe.

O primeiro passo do método fenomenológico consiste em abster-se da atitude natural, colocando o mundo entre parênteses (*epoché*). Isso não significa negar sua existência, mas metodicamente renunciar ao seu uso. Ao analisar, após esta redução fenomenológica, a corrente de vivências puras que permanecem, (o observador) constata que a consciência é consciência de algo, esse algo chama de fenômeno. (ZILLES, 2007, p. 218)

No esforço desse empreendimento de buscar *uma dimensão nova*, a necessidade de *um método novo* (HUSSERL, 1990, p. 49) em um contexto histórico onde ciência se confunde com um totalitarismo, Husserl compartilha angústias pessoais nos escritos de seu diário (25/11/1906):

Em primeiro lugar, menciono a tarefa geral que tenho de resolver para mim mesmo, se é que pretendo-me chamar de filósofo. Refiro-me a uma crítica da razão. Uma crítica da razão lógica, da razão prática e da valorativa em geral. Sem clarificar, em traços gerais, o sentido, a essência, os métodos, os pontos de vista capitais de uma crítica da razão; sem dela ter pensado, esboçado, estabelecido e demonstrado um projeto geral, não posso verdadeiramente e sinceramente viver. Os tormentos da obscuridade, da dúvida que vacila de um para outro lado, já bastante as provei. Tenho de chegar a uma íntima firmeza. Sei que se trata de algo grande e imenso; sei que grandes gênios aí fracassaram; e se quisesse com eles comparar-me, deveria de antemão desesperar. (HUSSERL, 1990, p.12)

Nosso primeiro convidado coloca como o início do esforço de um observador fenomenólogo “a suspensão”, renunciar, mesmo que por instantes, a nossa “atitude natural”. De uma forma muito pessoal e partindo da minha experiência vivida, coloquei a presença como primeira postura para o caminho aqui proposto. Embora de forma tão simples e longe do contexto e da tarefa tão complexa como os que Husserl enfrentou, a *presença presente* da educadora nas escolas que vivo se mostra também como um desafio angustiante. Tão simples e tão difícil. “Íntima firmeza” pode ser uma grande inspiração para o desafio de propor uma forma de estar frente à criança que difere muito da atitude adultocêntrica ainda tão frequente.

Em silêncio, me despedi do meu primeiro encontro: breve e intenso.

Contribuições fundantes foram trazidas para quem quiser se aventurar no caminho fenomenológico. Na narrativa da tese que aqui está sendo composta, um convite foi feito e alguns combinados foram colocados. Deixamos para trás as nossas mochilas pesadas. O esforço em suspender as “atitudes naturais” para se colocar a caminho de “retornar às coisas mesmas” traz a possibilidade de olhar para as coisas com um frescor, como o da criança que olha o mundo pela primeira vez.

Dia 15 de maio de 2019, dia da paralisação nacional de estudantes e professores contra os cortes de verbas para a educação do atual governo, eu estava a caminho da marcha de protesto na cidade de Florianópolis quando, ao meu lado, escuto uma criança de aproximadamente 2 anos declarando em alto e admirado tom: “Olha! Olha! Olha!” E, com sua mãozinha, indicava o enorme número de estudantes e professores unidos, que cantavam e marchavam em luta por uma educação digna para nosso país. Foi impossível ouvir a expressão do olhar encantado da primeira vez dessa criança e não pensar em meu texto, que neste momento salta para a vida e me mostra, mais uma vez, pela expressão de uma criança, a potência e o frescor de olhar algo pela primeira vez<sup>33</sup>.

Refletindo sobre essa atitude dita “natural”, questionada pela fenomenologia, em meu contexto de pesquisa posso relacioná-la, por exemplo, à educadora que olha para a *criança brincando* a partir de teorias, principalmente as teorias do desenvolvimento humano, que, quando naturalizadas, podem cegar para possibilidades ainda não pensadas.

Ao mesmo tempo, também percebo que premissas da própria fenomenologia podem se naturalizar ou sedimentar, perdendo seu sentido e precisando sempre de uma geologia transcendental. “Merleau-Ponty chama de geologia transcendental uma escavação que traga o espaço histórico e o tempo geográfico das significações e que permita reativar seu sentido” (CHAUI, 2002, p. 35). Essa “escavação” faz parte do trabalho de quem busca as essências dos fenômenos, e assim ativamos os sentidos para reabrir também os campos do pensar, sentir e agir.

Nesse sentido, insisto em trazer a imagem de uma trilha ou caminho, embora Husserl e outros fenomenólogos se refiram a um método – o que é totalmente pertinente, se pensarmos na origem grega da palavra, que significa “caminho”. Porém, como percebo que a palavra “método” carrega também os resquícios de uma ciência positivista, associada a procedimentos

---

<sup>33</sup> Não pude deixar de incluir no texto essa homenagem à força de corpos unidos em prol da educação, que nunca na minha história de vida vi tão desrespeitada. Hoje, ao término do meu processo de doutorado, vejo que aquele sentimento de indignação e desrespeito foi apenas o começo de uma avalanche de ataques inimagináveis que estão acontecendo à Educação Brasileira.

rígidos e que explicam fenômenos procurando modelos generalizadores, prefiro lembrar, ao leitor e a mim, que estamos caminhando por uma trilha com a qualidade do inesperado e da possibilidade de segui-lo sempre que for necessário. A questão fenomenológica como um caminho de conhecimento é a possibilidade de abertura, de fugir das explicações e hipóteses, procurando uma linguagem mais descritiva para, ao suspender o que já se sabe, buscar, mesmo que por instantes, aproximar-se do fenômeno como ele é.

Sim, foi em silêncio, silêncio ativo, que me despedi do meu primeiro encontro: breve e intenso.

Longe de sentir que o assunto tenha finalizado, comecei a me preparar para o próximo encontro. Dessa vez, escolhi o filósofo fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961). De alguma maneira, eu me sentia mais à vontade com ele, provavelmente porque fui apresentada ao autor através de seus trabalhos sobre a criança e a infância. Se o tivesse sido a partir de outras leituras iniciais, talvez o espanto fosse tão grande ou maior do que o que senti com Husserl. Porém, a primeira boa impressão me deu a oportunidade de um encontro mais tranquilo.

Lá no começo da minha escrita, nas “Palavras Iniciais” da tese, menciono que *muita água já rolou* e relato a alegria no meu caminho de formação ao conhecer as teorias do desenvolvimento humano. Mas também sigo escrevendo que, pouco a pouco, conforme fui me constituindo educadora, aquelas mesmas teorias não pareciam bastar para responder às perguntas e percepções que foram surgindo no meu convívio diário com as crianças. Merleau-Ponty, em seu livro *Psicologia e Pedagogia da Criança* (2006), nos convida a pensar além, trazendo uma reflexão crítica sobre as teorias de desenvolvimento, tomando como exemplo delas a obra de Piaget.

Piaget pensa por categorias bem definidas, tendo sempre em mente dicotomias como matéria-espírito-pensamento, linguagem interior-exterior. Supõe que faltam essas distinções à criança e analisa as suas respostas apenas em relação a esse registro de distinção. Na verdade, ele não procura compreender as concepções da criança, mas traduzi-las para o seu sistema de adulto. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 179)

Dialogar com um autor que legitima as minhas percepções diárias, que eram distantes das teorias que deveriam fundamentar a minha prática com a criança, foi o que me trouxe essa sensação de proximidade. A “[...] atitude de ‘agachamento’, de modo a ir perto do chão, onde a criança habita”, como definiu a pesquisadora Marina Marcondes Machado (2010, p. 12),

afinada com a fenomenologia da infância de Merleau-Ponty, é sugerida também por muitos antropólogos e sociólogos dedicados aos estudos da infância. Esses caminhos ajudavam, mas ainda não respondiam às minhas perguntas sobre o brincar espontâneo, que não pareciam ter muito sentido no âmbito escolar, pelo menos nas escolas em que até então eu trabalhara. Minhas inquietações seguiam à espreita, correndo paralelamente e sonhando em um dia subir ao palco. Mas, enquanto isso não acontecia, elas eram sussurradas na intimidade:

*“Por que todas as misturas de comidinha da Paulinha têm muita água? Quase sempre as suas receitas derramam para fora da panelinha. Ela parece não perceber que já tem água suficiente? Suficiente pra quem? Por que será que para ela é tão importante usar tanta água, enquanto para a Vitória os ingredientes são mais secos, trazendo uma qualidade mais árida para suas comidinhas?”*<sup>34</sup>

*“Me parece que todo inverno começa uma “moda” de brincar de fazer buracos. Será que é isso mesmo?”*<sup>35</sup>

*“Qual a diferença entre brincar na terra e na areia?”*<sup>36</sup>

*“Por que balançar é tudo na vida de uma criança?”*<sup>37</sup>

E assim, a cada dia crescia em mim a necessidade de seguir os caminhos pelos quais minhas perguntas me conduziam. No começo, algumas pareciam um pouco sem sentido até para mim mesma, não tinham objetivos pedagógicos, apenas me saltavam aos olhos e sempre partiam da minha experiência real com as crianças, não de uma racionalização conceitual de hipóteses. Merleau-Ponty me ajuda a dizer isso: “Para descrever a experiência original da criança, seria preciso encontrar um meio de expressão que não sugerisse nem um mundo permanente, no sentido adulto, nem um mundo de objetos que desaparecem.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 179)

---

<sup>34</sup> Eu me lembro que fiz essas perguntas ainda durante o período da graduação (1991 -1994). Foi em um projeto nomeado Saré, com uma querida amiga, onde o objetivo inicial e final era deixar as crianças brincarem. Passávamos duas tardes por semana em um quintal cheio de natureza, acompanhando as aventuras de um brincar livre. A partir desse momento de *presença presente*, interesses e perguntas novas começaram a surgir.

<sup>35</sup> Trabalhei como professora de classe ininterruptamente durante 18 anos. Com os meus registros de observação, percebi ritmos de brincadeira que seguiam as estações do ano. Não apenas pelas possibilidades que a própria temperatura e natureza oferecem, mas também pela disposição interna que cada estação inspirava no brincar.

<sup>36</sup> Essa pergunta levou a um projeto de pesquisa, realizado ao longo de um ano entre as professoras da Escola Casa Amarela, e resultou em uma publicação: *Quem já brincou no barranco* (2018).

<sup>37</sup> Essa curiosidade também levou a um projeto de pesquisa individual na escola Casa Amarela, que resultou na produção de um pequeno vídeo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aTAk8wMx1sY&t=138s>



Era isso que eu queria: descrever a *experiência original* da criança sem partir das concepções prontas do adulto. Que desafio! Como fazer, por onde caminhar? Quantas vezes, ao compartilhar as minhas imagens, relatos e sensibilidades da observação do brincar livre da criança, me foi sugerido, de uma forma quase urgente, como se fosse para confirmar o meu olhar: “Mas por que você não pergunta para a criança sobre o que ela está brincando?” É impressionante nossa necessidade de confirmação ou explicação, enfim, de alguma coisa que nos organize para entender a expressão tão livre que é o brincar. É uma forma regida, ainda hoje, pela atitude que Husserl denominou de “natural”, na qual procuramos encaixar os gestos, movimentos e imagens que se expressam no brincar livre, para então perguntarmos, já afirmando: “Você está brincando de casinha?” Será que assim não estaremos perdendo a oportunidade da experiência perceptiva que é corporal e não racional? Para os fins de nossa pesquisa, neste momento, não interessa o nome que a criança dá à brincadeira, se é de casinha, carrinho, cabaninha, trenzinho, ônibus... Mas, sim, o fato de que a criança está se ativando a partir dela, com seu corpo, seus sentidos, usando panos, cadeiras, folhagens, caixotes, procurando encontrar algo que acolha o seu impulso, sua vontade, suas necessidades individuais, sociais e humanas. Com seus gestos e narrativas, ela simboliza essa necessidade interna em um enredo que entrelaça gesto e palavra.

A percepção sinestésica é a regra e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 308)

O sentido do corpo e do sensível é enfatizado como realidade essencial humana para Merleau-Ponty. Desaprendemos a conviver com a realidade corpórea, com a experiência dos sentidos, pois privilegiamos uma razão sem corpo e insistimos em adaptar a criança o mais rapidamente possível a esta condição. O brincar, na sua espontaneidade, exige outro arranjo do conhecimento para se expressar em sua inteireza. Trazer a experiência para o corpo de quem brinca e de quem observa causa outra sensibilidade, afetos, gestos e imagens, criando e recriando narrativas gestuais e orais de quem brinca e de quem observa

[...] é a experiência de habitar o mundo por meio de nosso corpo, a verdade nós mesmos inteiramente sem que seja necessário escolher nem mesmo distinguir entre a segurança de ver e a de ver o verdadeiro, pois que são por princípio uma mesma coisa. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 40)

Fica claro que esse autor traz ao corpo uma nova expressão, um novo olhar para quem escolhe e faz do brincar da criança possibilidade de experiência e sensibilidade. Na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty, o corpo vivido, a experiência, a percepção, a motricidade superam a compreensão cognitiva de mundo. No caso do estudo do brincar, nos possibilita ampliar o significado de cada gesto e movimento da criança, contribuindo com o nosso objetivo de adentrar essa expressão humana.

A cada novo encontro, um universo. O que me alivia é que esses encontros, diferentemente de carregar mochilas pesadas durante todo o nosso caminhar, vão trazendo leveza e luminosidade ao percurso da tese, possibilitando *cantos* de intensidades que ampliam cada vez um pouco mais o significado de um percurso fenomenológico.

A despedida, mesmo que momentânea, precisa ser feita. A boa nova é que agora vamos ao encontro de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas, principalmente aquelas que se manifestam na palavra, na literatura: Gaston Bachelard (1884–1962). Nesse universo de maravilhamento, não há como não começar referenciando as imagens poéticas verbais, que surgem como presentes delicados para quem convive com as expressões espontâneas das crianças e se atenta a elas. Abaixo, compartilho um desses relatos que me encantam pela imagem poética que surge na conversa de um grupo de crianças.

**Casa Amarela<sup>38</sup>**  
**(Inverno de 2005)**

*Hora do lanche. Estou na sala como tutora, portanto não como a professora oficial. As crianças sabem bem a diferença de quem está lá todo dia e quem vai só de vez em quando. Durante todo o ano fiz regularmente visitas semanais, sinto que as crianças estão bem à vontade com a minha presença. A professora colocou os meninos “grandes” ao meu lado, talvez com a esperança de que a minha presença intimidasse a intensidade deles. Conversa vai, conversa vem, o Gabriel (4 anos) fala: “O meu pai é o maior do mundo!” Logo Lucas (5 anos) retruca: “Não é não! Ele só seria o maior do mundo se ele fosse até o infinito!” Gabriel ficou tão interessado nesta palavra que logo pergunta: “Mas o que é infinito?” Então Lucas responde: “É tipo aquela árvore gigante lá de fora!” Outro amigo entra na conversa: “Não, a árvore é muito pequena, infinito é tipo tão grande...” –, ele levanta, estica os braços e continua – “... infinito é tão grande como um foguete que PUF, vai até a lua!” A professora pede para eles se sentarem e comerem. Gabriel não parece satisfeito, não se convenceu do que era o infinito e sussurra: “Meu pai é tão grande como o infinito!” Lucas responde bravo: “Não é não! Infinito é muito maior que o seu pai!” E começam a discutir. A*

<sup>38</sup> Para organizar e facilitar a compreensão do texto, permeado de relatos, os registros emoldurados fazem parte dos meus diários de observação do brincar livre das crianças na educação infantil, que serão a base para nossas reflexões.

*professora não está gostando da bagunça, olha para mim desanimada, do tipo 'não adiantou nada colocar estes meninos do seu lado'. Ela resolve com um olhar firme para os meninos. Eu vi que eles entenderam. Gabriel e Lucas ficaram emburrados, queriam terminar a conversa, cada um com seu ponto de vista. Então, Lucas teve uma ideia. Olhou para o seu amigo mais velho, Kauê, de seis anos, e disse para Gabriel em um tom firme de quem achou a solução: "Vamos perguntar para o Kauê. Ele sabe!" Em sussurro, fizeram a pergunta: "Kauê, o que é infinito?" Sem enrolar, ele respondeu assim: "Infinito é tãããã grande que é mais do que todos os grãos de areia da praia do Campeche!" Breve silêncio de todos e ele completa: "Não, não, não, na verdade infinito é mais do que todas as gotas do mar!"*

Na sua fenomenologia da imagem, Bachelard fala do maravilhamento que temos diante das imagens dos poetas, e que aqui, nesta pesquisa, equivale ao que temos diante das crianças. Mas o autor não se contenta em "[...] viver passivamente este maravilhamento", ele nos propõe, através da fenomenologia, "[...] ativar a participação na imaginação criante" (BACHELARD, 2009, p. 4). Mas, como usaríamos as lições da fenomenologia para observar os devaneios poéticos que surgem diariamente nas brincadeiras das crianças?

Em um primeiro momento, pode parecer paradoxal ao caminho fenomenológico, que propõe a tomada da consciência para a percepção dos fenômenos, "atentar" para as imagens poéticas, que com sua inclinação ao devaneio distendem e dispersam a consciência. Bachelard enfrenta esse paradoxo ao nos lembrar de que o seu estudo não é sobre qualquer devaneio, e sim sobre o devaneio poético, que para se expressar pede para ser escrito. Neste estudo, os gestos e as narrativas do brincar da criança são a nossa matéria prima, relatos recolhidos de momentos que interrompem a atenção da educadora e, assim, fazem com que ela se aprofunde na observação. Então me pergunto: será que é no momento da escrita dos relatos das narrativas gestuais e orais que interrompem a atenção da educadora, portanto no momento mais consciente, no registro da observação fenomenológica, que pode ser possível se aproximar da potência "criante" da criança? Ainda não posso dizer, mas foi inspirada pelo olhar fenomenológico de Bachelard, nesta várzea de imagens do brincar registradas pelas minhas observações, que passei a ver na brincadeira da criança o encontro com os elementos, isto é, a "lei dos quatro elementos, que classifica as diversas imaginações materiais conforme elas se associam ao fogo, ao ar, à água ou à terra" (BACHELARD, 2002, p. 4). O autor sugere que o elemento, com a sua própria materialidade, entrega a substância para as imagens "criantes". Descrever e perceber essa associação entre a imaginação e a materialidade dos quatro elementos como fundamento das almas poéticas é uma inspiração para muitos estudos. Na linhagem de uma psicanálise da imagem, o pesquisador Gandhi Piorski, em uma jornada

de dois anos coletando e registrando brincadeiras do norte e nordeste de nosso país, detecta os quatro elementos bachelardianos no fazer brincante da criança.

Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas pelo mundo, na vida social, no interior das formas, buracos miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza. (PIORSKI, 2016, p. 19)

Vocês podem imaginar a alegria que senti ao ver que as perguntas que viviam na minha intimidade foram encontrando parcerias, ancoradas por estudos profundos, que me dão as mãos toda vez que duvido da minha própria experiência vivida da observação do brincar livre nos quintais de pequenas escolas de educação infantil, insignificantes pela maioria do mundo. Como uma imagem poética que reverbera na nossa alma, as reflexões de Bachelard são só o começo de uma conversa. No percorrer do nosso caminho, haverá inúmeras oportunidades de legitimar e refletir sobre a experiência do brincar livre na escola. Pode parecer redundante precisar legitimar o brincar da criança, afinal, nos documentos oficiais, como no caso das DCNEI<sup>39</sup>, a importância do brincar é referenciada como eixo estruturante, norteando os princípios e fundamentos da educação infantil em nosso país. No meu lugar de educadora que vive tanto na educação infantil, mas também no contexto escolar como um todo, com crianças e professoras, e ao mesmo tempo tendo a oportunidade de me aprofundar em um doutorado, percebo que muitas vezes a concepção elaborada em um documento não se efetiva no “chão da escola”, que envolve crianças, educadoras, pais e a comunidade ao redor. Facilmente, a brincadeira é aceita e utilizada como ferramenta pedagógica, servindo para a aprendizagem de conteúdos específicos; mas será que dar à criança o direito de brincar dentro do ambiente educacional tem apenas este significado? A fenomenologia tem essa proposta de olhar de novo, de outra forma, para si e para o outro. Esse é o começo da construção de uma ponte que tem como objetivo chegar à escola, às crianças, às educadoras, onde, com princípios norteadores, podemos possibilitar a educadora uma observação fenomenológica do brincar.

---

<sup>39</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Agora, antes de convidá-los para o meu último encontro, este que tenho a pretensão de que seja um mergulho de verão, mais longo e profundo, surge um ímpeto de querer resumir os pontos centrais por onde andamos. Sinto a necessidade de me certificar, conceituar, controlar que estejamos todos andando na mesma trilha. Então, me vem a imagem da várzea que vive nas memórias do meu corpo. A ideia da pesquisa é andar pela várzea, sem muitos contornos, onde os encontros me dão pistas sem “[...] transformarmos em coisas o que um dia foi tentativa” (CHAUÍ, 2002, p.30). Seguimos tentando. “Diante dos fenômenos originários, quando aparecem desvelados aos nossos sentidos, sentimos uma espécie de timidez, que chega a ser angústia.” (GOETHE, 2008, p. 258)

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), poeta e dramaturgo, como é mais conhecido, também foi um cientista<sup>40</sup> que se rebelou contra os métodos analíticos e, unindo ciência e arte, se aprofundou na observação para procurar compreender a contínua transformação dos fenômenos, “em seu devir e mover” (STEINER, 2012, p.17).

Como perspectiva epistemológica, a fenomenologia de Goethe não redundou em unilateralidades do empirismo e do racionalismo. Em sua relação com a natureza, ela é uma empiria delicada que busca desenvolver um juízo intuitivo, um poder que capta a essência do fenômeno. (BACH, 2013, p. 140)

Foi com a forma de fazer ciência de Goethe que aprendi a dar passos mais seguros nos estudos do que a fenomenologia chama de essência. Nas suas investigações científicas, pude aprender o que é retornar às coisas mesmas, despertar a experiência do mundo que se mostra através da maneira maravilhosa do autor de observar o mundo.

Este homem extraordinário que mirava a Natureza com olhos de artista e de investigador, ao mesmo tempo, com dupla libido passional e intelectual, não se detinha na contemplação tópica da beleza do mundo, que ao simples poeta basta e o faz feliz, porém aspirava com ânsia determinada alcançar as profundezas do fenômeno estético e descobrir o segredo do seu encantamento, a lei interna, necessária e lógica do seu produzir, e que o torna mágico no seu aparecer. Goethe, perante a Natureza, é um Otelo contemplando entre os tecidos do seu leito sua Desdêmona adormecida. Goethe transita constantemente do mundo mágico do poeta ao mundo lógico do pensador. As ninfas conduzem este sátiro, com as evoluções da sua dança

---

<sup>40</sup> O trabalho científico de Goethe engloba os campos da anatomia, ótica, geologia e mineralogia, entre outros. Em sua obra, mais importante do que os resultados a que chegou nas pesquisas é a sua maneira de pensar, de perguntar e de observar os fenômenos.

fugaz, ao solene recinto das causas primordiais. (PREFÁCIO, 1945 apud POSSEBON, 2009, p.12)<sup>41</sup>

Goethe não segue a tendência dominante em sua época: o seu enfoque fenomenológico priorizava o elemento qualitativo, que se mostrava na sociedade científica vigente como irrelevante, por ser considerado como desprovido de rigor científico. Mas, se a forma de fazer ciência de Goethe é considerada uma fenomenologia, e ele viveu muito antes de Husserl, por que Husserl me foi apresentado como “o pai da fenomenologia contemporânea”? Fiquei tão intrigada com essa questão que, um dia, durante uma palestra sobre a fenomenologia de Goethe, indaguei ao palestrante, um médico fenomenólogo, sobre essa “incoerência histórica”. Ele riu e me respondeu: “Se Husserl é o pai da fenomenologia, então Goethe é o avô, pronto!” Não sei se rimos da mesma coisa, mas de repente, vi que não fazia nenhum sentido a minha pergunta, ou melhor, a minha preocupação. Pensar quem é “o pai de um movimento” é meu hábito epistemológico de engatar em uma perspectiva histórica linear, que leva a uma visão única, ambas “[...] construídas pela razão, onde a ordem é uma verdade e a desordem um erro (BACHELARD, 2013, p. 8). De forma rápida e habitual, caí na tentativa de contar uma história cronologicamente homogênea, excluindo a multiplicidade de fatores que implicam os movimentos singulares e periféricos. Pensando mais uma vez na imagem da várzea, desse mundo vivido que existe muito anteriormente à nossa reflexão, seria talvez muito mais sensato pensar que “[...] a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou estilo; ela existe como movimento muito antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica (MERLEAU-PONTY, 2011, p.2). Nessa perspectiva, a forma de fazer ciência de Goethe é considerada fenomenológica, mesmo não fazendo parte de autores pós inauguração da fenomenologia enquanto movimento científico.

Walter Benjamin, outro autor de que gosto muito, no seu livro *Ensaio Reunidos: escritos sobre Goethe* (2009), se aprofunda na compreensão e interpretação do romance *As afinidades eletivas*, de Goethe. Na sua forma singular e múltipla de escrita, fazendo muitas correlações entre o autor, o contexto histórico e o social, Benjamin menciona inúmeras vezes a correlação da obra de Goethe com a sua forma de observar a natureza, trazendo exemplos como este abaixo, que é um relato biográfico de Goethe, ao se referir às percepções do mundo sonoro:

---

<sup>41</sup> Esse texto, conforme citado na tese de doutorado de Ennio Lamoglia Possebon (2009, p.12), é um fragmento do prefácio, de autoria não identificada, da seguinte obra: GOETHE, J.W. *Esbozo de una teoría de los colores*. Tradução de Pablo Simón. Buenos Aires: Editorial Poseidon, 1945.

Que se fechem os olhos, abram-se e apurem-se os ouvidos, e da mais leve respiração ao mais selvagem ruído, do mais simples som à mais sublime harmonia, do mais violento grito apaixonado à mais suave palavra da razão, é somente a natureza que fala, revelando sua existência, sua força, sua vida e suas estruturas, de tal modo que um cego, ao qual é vedado o infinitamente visível, pode apreender no audível o infinitamente vivo. (GOETHE, 1782 apud BENJAMIN, 2009, p. 46)

Essa descrição parte de uma percepção sensorial bastante sensível e acurada, que pode ser considerada a etapa inicial de todo processo da observação de Goethe. Jonas Bach, pesquisador da fenomenologia de Goethe, cita Jost Schieren, autor alemão do mesmo campo teórico, que propõe sete etapas como facilitadoras da compreensão deste caminho:

Os procedimentos da fenomenologia de Goethe podem ser resumidos em sete etapas: rompimento com representações habituais, redução de julgamentos, geração de ideias, utilização de conceitos direcionadores, experimento de julgamentos, diversificação da experiência e coexecução mental do fenômeno natural. (SCHIEREN apud BACH, 2013, p. 142)

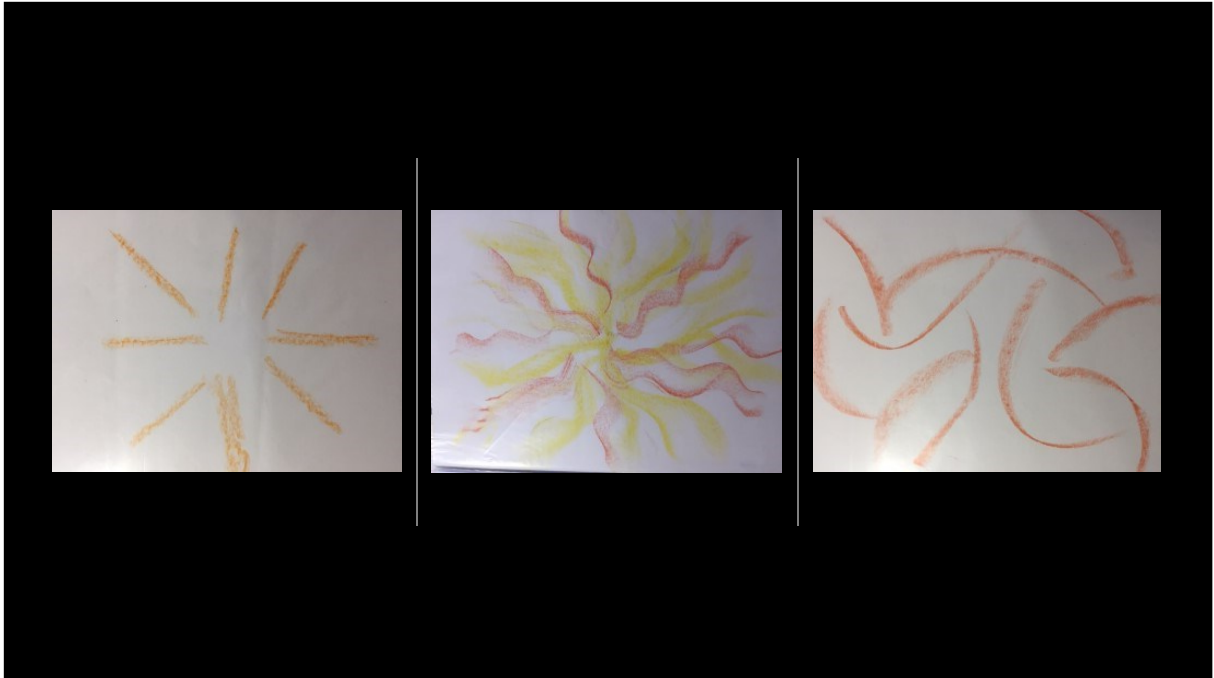
Entrar no detalhamento de cada uma dessas etapas propostas pelo autor seria fazer outra pesquisa, mas o que é relevante para nosso caminho são os dois princípios básicos que norteiam todas as etapas desse processo: a *polaridade* e a *intensificação* (BACH, 2013). Neste contexto, é importante compreender que a polaridade representa a dinamicidade do fenômeno, e não sua divisão ou fragmentação em partes opostas. Por exemplo: “Quando a pesquisa era no âmbito da botânica, a polaridade era encontrada na dilatação e contração das plantas, na verticalização ascendente e descendente” (BACH, 2017, p. 62).

E se formos pensar na brincadeira da criança? Quais polaridades poderemos encontrar? Pelas minhas observações, gostaria de falar sobre um primeiro exemplo que me possibilitou refletir sobre essa qualidade polar entre brincadeiras diferentes. Enquanto o pega-pega leva a uma expansão facilmente perceptível pelo movimento amplo e pela sonoridade da brincadeira, o esconde-esconde faz o movimento contrário, de introspecção e silêncio.

Nos cursos de formação onde trabalho com a brincadeira na perspectiva de um olhar fenomenológico, proponho um exercício que tem como objetivo “rastrear” o princípio da polaridade entre expansão e contração. Logo após brincarmos de pega-pega e depois de esconde-esconde, cada participante desenha em breves instantes, com um giz de cera, uma forma, o mais simples possível, que represente o movimento da brincadeira. A seguir,

selecionei exemplos que aconteceram nas formações do brincar em três anos consecutivos, 2013, 2014 e 2015, sobre as brincadeiras de pega-pega e esconde-esconde.

**Figura 1** – Brincadeira de pega-pega.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013, 2014, 2015)

**Figura 2** – Brincadeira de esconde-esconde.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013, 2014, 2015)

Os estudantes e eu sempre nos admirávamos com como as formas, mesmo sendo desenhadas individualmente, se pareciam tanto entre si. Enquanto o pega-pega era expresso de maneira expansiva e radial, o esconde-esconde era expresso em espirais, mostrando um



movimento que se concentra. Porém, o caminho de observação não pode se resumir em associar pega-pega a brincadeira de expansão e esconde-esconde a brincadeira de concentração. Dessa maneira, tiro a força do processo de percepção, observação, registro e poesia da descoberta de um dos princípios polares que estão regendo os gestos do brincar do pega-pega e do esconde-esconde. Mais adiante, vamos procurar compreender melhor a profundidade de relações e reflexões a que esse caminho pode nos levar. No momento, é importante nos aproximarmos, através de alguns exemplos, dos dois princípios que regem a fenomenologia de Goethe.

Também é possível observar essa mesma qualidade polar da concentração e da expansão em uma mesma brincadeira. Por exemplo, na brincadeira de casinha, quando surge entre as crianças o impulso de construir uma cabana, com panos, caixotes, tábuas, pneus ou folhagens.

**Casa Amarela  
(Primavera de 2017)**

*Terminamos o lanche. Tomás coloca seu prato e copo sobre a pia, cadeira na roda de história, afobado e em movimento em direção à porta, pergunta: “Posso brincar descalço?” Olho para ele e sorrio: “Sim, pode!” Mas ele já foi. Vou até a janela e o acompanho com meu olhar. É bonito de ver: como “um caçador”, ele vai até os materiais e procura e revira até encontrar o que precisa; tábuas, panelas, caixotes... Parece estar faltando algo. Ele sai correndo pelo jardim. Então encontra a tábua de que precisa. Um amigo a está usando, mas não consigo ouvir a conversa. Tomás já é grande e sabe que não poderá pegar a tábua sem mais nem menos. Corre para o outro lado, busca outra tábua e a leva para o amigo. Entendo que ele negociou a tábua que está querendo com uma troca. Bonito de ver, se fosse anos atrás eu teria que ir lá para mediar a “troca”. Ele volta correndo feliz e leva todo o material que procurou e escolheu para baixo da árvore. Lá embaixo do caquizeiro será a sua casinha.*

Nessa caçada de materiais para a casinha, vejo em Tomás um movimento com uma qualidade expansiva, não apenas porque ele corre de um lado ao outro, mas também pelos seus gestos de procura e escolha nos mais diferentes locais do jardim. Mas a história não acaba por aí....

*Agora, já estou lá fora no jardim e consigo acompanhar a construção de Tomás. Tiro até fotos, de tão encantada fiquei. Achei que ele usaria as cascas de coco para fazer comidinha, mas Tomás as usa para a construção e a decoração da casa. Parece que ele*

*terminou, e, com uma postura quase entediada, fica ao lado, observando sua obra. Outras crianças vêm admirar e perguntam se podem brincar. Ele consente, tranquilamente. Todos entram na casinha. Lá dentro, no escurinho e no aperto, começam muitas histórias e, como quase sempre, uma boa comidinha é preparada. Me encanto de ver a brincadeira que agora é intimista, em grupo, todos bem concentrados em um espaço tão apertado, mas tão divertido.*

Toda aquela expansão da força de construção se torna concentração de encontro. O princípio da polaridade de Goethe pode se mostrar em uma diversidade de possibilidades de brincadeiras ou também em uma única brincadeira. Somos convidados a nos aproximar de uma qualidade mais essencial do significado da brincadeira. Se eu apenas me atenho a objetivos pedagógicos, acabo não percebendo elementos fundantes do brincar, como neste caso da expansão e da concentração no movimento da criança.

**Figura 3** – Uma das muitas casinhas de Tomás.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013)<sup>42</sup>

<sup>42</sup> As imagens fotográficas compartilhadas nesta tese foram feitas por mim, são de um arquivo pessoal e que estão relacionadas com os registros de observação das crianças da Escola de Educação Infantil Casa Amarela e Escola Zenzeleni. Devido ao interesse das famílias a este acervo que elas conhecem através de reuniões pedagógicas, onde o corpo docente das escolas as utiliza para aprofundamento de temas pedagógicos, estas imagens são compartilhadas, mediante autorização contratual firmada entre escola e responsáveis, nos meios de comunicação disponíveis incluindo mídias sociais e informativos das escolas. Portanto nas duas escolas o acesso

Esta polaridade aqui exemplificada entre expansão e contração, relatada nas brincadeiras anteriores, vai gerando oscilações, isto é, entre os dois polos existem intensidades. Esse movimento é identificado por Goethe como um segundo importante princípio que atua sobre os fenômenos denominados pela palavra alemã *Steigerung*: como explica Bach (2016, p.63), “*Steigerung* tem a ver com o que aumenta, se eleva, desenvolve, intensifica e acentua, ao mesmo tempo significa algo que se manifesta aos poucos gradativamente, em diferentes intensidades”. Esse aspecto é fundamental, porque, se fôssemos parar na polaridade, certamente correríamos o risco de cair no antigo hábito de dicotomizar, ou seja, separar em duas partes sem relação entre si – o que seria completamente equivocado na observação do brincar da criança. A partir do exemplo da brincadeira de casinha, onde identificamos o princípio da polaridade no contexto deste estudo, gostaria agora de adentrar o princípio da *intensificação*. Compreendendo que esse princípio (*Steigerung*): “[...] impulsiona para o aumento da complexidade, [...] e **diversifica a vida, tirando vários elementos de onde só havia um ou alguns**”<sup>43</sup> (COELHO, 2009, p. 98). Neste contexto, no caso da brincadeira de casinha descrita anteriormente, o princípio de intensificação pode se expressar na diversidade de possibilidades de casinhas que surgem, no brincar livre da criança, mesmo usando praticamente os mesmos materiais para sua construção. Todas são casinhas, mas, em sua expressão, cada qual tem sua forma, “diversificando a vida”, sem deixar de ser casinha. Abaixo, escolhi alguns exemplos.

---

a estas imagens podem ser feito por estes meios. É importante salientar que as imagens têm o cuidado e o objetivo de dar destaque aos gestos do brincar.

<sup>43</sup> Grifo meu.

**Figura 4** – Exemplos de casinhas da Casa Amarela.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013)

O material de estrutura das casinhas é basicamente o mesmo, as tábuas e caixotes fazem o alicerce da construção. Existem alguns elementos novos como bambu, corda, pneu e carrinho que, a meu ver, surgem coroando a multiplicidade de formas apresentadas. Outro interessante diferencial é a posição/interação da criança com “sua obra”. No brincar livre, o princípio da intensificação pode ser visto na diversidade de possibilidades que surgem para o mesmo tema de brincadeira.

Por isso, *Steigerung* é a intensificação, potencialização, gradação. Faz parte dos fenômenos a sua heterogeneidade expressada pela variedade de polaridades, mas também pelos diferentes graus de intensificação. A intensificação expressa a continuidade destes graus distintos. É uma continuidade em permanente movimento, em constante transição. (BACH, 2017, p. 120)

Outro exemplo que ilustra bem essa *intensificação* no brincar da criança aparece em um registro que fiz na escola onde trabalhei na África do Sul. Na sala havia poucas possibilidades de brinquedos, praticamente apenas panos e toquinhos de madeira. Era tão incrível ver como todos os dias as crianças corriam para o cesto de toquinhos e construíam

uma variedade tão grande de possibilidades que fiz um pequeno catálogo de suas obras para o meu estudo. Aqui, vou compartilhar algumas delas.

**Figura 5** – Brincadeira de toquinhos na Escola Zenzeli.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Mais uma vez, podemos ver uma mesma estrutura básica (os toquinhos) que se expressa em uma multiplicidade de possibilidades. O catálogo de imagens da brincadeira de toquinhos, que fiz durante os seis meses em que frequentei essa escola, me trouxe grandes descobertas. Por exemplo, perceber o movimento das formas que, inicialmente, tinham uma predominância muito mais horizontal<sup>44</sup>, e com o tempo foram conquistando a verticalidade, com novos desafios. Na proposta fenomenológica de Goethe, “[...] a intensificação é uma aproximação à essência [...]” (BACH, 2017, p. 120). Nos meus exercícios de observação, noto que a polaridade é mais “fácil” de perceber e compreender, mas a intensificação precisa de tempo e muito registro. Quando finalmente se percebe um processo de *intensificação*, uma explicação clara e objetiva parece não alcançar a profundidade do processo de observação que estamos envolvidos, sendo necessário recorrer à linguagem simbólica.

<sup>44</sup> Mais observações sobre esse estudo estão compartilhadas no livro que foi publicado a partir do meu diário de registros da experiência com as crianças nessa escola na Cidade do Cabo, na África do Sul, disponível no site: <https://www.ndiphilile.com.br/>.

A intensificação não pode ser diretamente abordada, mas apenas indiretamente, daí Goethe ter expressado linguisticamente a intensificação com intermédio do símbolo. Sua linguagem simbólica foi uma maneira de, indiretamente, se referir à intensificação. A essência do ser para a fenomenologia de Goethe nunca é revelada diretamente. (BACH, 2017, p. 120)

Neste estudo, muitas vezes a “coleção de imagens” do gesto da criança ou de suas construções, a meu ver, também pode ser uma forma de simbolizar algo que não é diretamente revelado. Quem quer entender a forma de fazer ciência de Goethe precisa se familiarizar com esses dois princípios, polaridade e intensificação, que são manifestações intrínsecas dos fenômenos da vida.

Conheci a qualidade de observação fenomenológica de Goethe na Pedagogia Waldorf, portanto, também acho necessário falar dessa elaboração como um aspecto importante no caminho que aqui estou propondo. Os estudos desenvolvidos por Goethe na área das ciências naturais foram organizados por Rudolf Steiner, que aos 21 anos foi convidado a editar os escritos científicos daquele autor. Sua grande tarefa foi tornar explícito e sistemático o pensamento de Goethe. Com 35 anos, Steiner finalizou o trabalho no arquivo de Goethe, resultando naquela que é considerada “até hoje [...] a edição mais completa de Goethe” (CALLEGARO, 2007, p. 54). Durante aqueles 14 anos, Steiner publicou vários artigos sobre seus estudos, expondo “[...] que o pensar e a experiência são como a inspiração e expiração que dominam a vida de Goethe” (CALLEGARO, 2007, p. 55). Através da forma de pesquisar de Goethe, propõe Steiner, é possível a renovação da qualidade do olhar para os fenômenos do mundo.

A observação fenomenológica de Goethe é a metodologia de pesquisa que Steiner indica como procedimento de pesquisa para a antroposofia. Logo, quem procura se aprofundar nos estudos dos fundamentos da Pedagogia Waldorf deve compreender e exercitar esse caminho fenomenológico. Essa ferramenta, que entrou em minha vida como uma indicação de estudo e pesquisa específicos para a minha atuação na Pedagogia Waldorf, passou a fazer parte da busca do meu olhar para os conteúdos mais diversos. Por isso compreendi quando a professora e fenomenóloga Ida Mara Freire, ao ser questionada sobre como usar a fenomenologia como método de pesquisa, respondeu certa vez: “Fenomenologia não é um método, é um estilo de vida!”

Na Inglaterra, existe o Schumacher College<sup>45</sup>, que é um centro internacional onde ocorrem formações de pós-graduação em diversos âmbitos, fundamentando-se na perspectiva processual de Goethe. Outro instituto, sediado em Nova Iorque, o Nature Institute,<sup>46</sup> oferece também cursos nessa perspectiva. No Brasil, desde 2014, existe uma filial da Escola Schumacher, e também o Instituto Fonte<sup>47</sup>, sendo que ambos trabalham para o desenvolvimento social e humano inspirados nessa abordagem.

Segundo Craig Holdrege, diretor do Nature Institute, os esforços de pesquisa da natureza de Goethe tinham como objetivo “[...] obter uma compreensão que revelasse a vida e a vitalidade das coisas” (HOLDREGE, 2013 p. 3). Para o estudo de processos vivos, precisamos aprender a ver as relações e interações entre as partes, e não reduzir e fragmentar os fenômenos. Esse mesmo autor se refere a um pensamento objetivo que prevaleceu no âmbito científico e que “[...] pressupõe que a natureza consiste em coisas físicas e entidades que interagem com base em leis físicas impessoais”, acrescentando que “nosso problema foi apaixonar-se pelas coisas e objetos”<sup>48</sup> (ibid., p. 2). Defende ainda que o estudo de processos vivos precisa de outra abordagem. Goethe nos deu algumas pistas de como dar passos nessa direção, que foram resgatadas por Rudolf Steiner. Foi durante minha formação em Pedagogia Waldorf que entrei em contato pela primeira vez com esse caminho de observação. “A prática de buscar a relação entre unidade e multiplicidade, ideia e experiência, universal e particular presente em Goethe encontra sua extensão em Steiner” (BACH, 2017, p. 136).

Nesse contexto, os princípios do caminho de observação da natureza de Goethe são transformados em uma fenomenologia da observação humana, e os passos desse caminho serão descritos, detalhadamente de muitas formas, mais à frente.

### 2.3.1 Encontro com a Pedagogia Waldorf

Convite para mais um encontro? Agora em destaque, com pompa de título.

No texto anterior, ao convidar o grande artista e cientista Johann Wolfgang von Goethe, havíamos anunciado que ele seria o último integrante a fazer parte da ciranda de pensadores que inspiram o caminho de observação fenomenológica proposto nesta tese. Também relatei que minha aproximação às ideias de Goethe aconteceu através do estudo e da

---

<sup>45</sup> Para mais informações: <https://www.schumachercollege.org.uk/>

<sup>46</sup> Para mais informações: <http://www.natureinstitute.org/index.htm>

<sup>47</sup> Para mais informações: <http://new.institutofonte.org.br/>

<sup>48</sup> Tradução nossa.

prática a partir da Pedagogia Waldorf. Como já foi dito, as obras literárias e científicas desse autor inspiraram Rudolf Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf, e deram a base ao seu pensamento filosófico, a antroposofia.

Durante o amadurecimento desta escrita, quando o texto já havia passado pelo exame de qualificação, senti a necessidade de reconhecer que todo caminho proposto parte de uma visão específica do ser humano. Mesmo sem mencionar esse fato anteriormente, as entrelinhas do texto deixam subentendida essa imagem. Expor claramente esse princípio, para que não fique apenas implícito, e sim consciente, e que seja colocado lado a lado com todos os conteúdos e autores que compõem as reflexões deste trabalho, me pareceu fundamental para compreendermos o caminho de observação fenomenológica escolhido.

Na primeira fase da escrita, o entusiasmo voltou-se para a descoberta de autores e conteúdos que se relacionavam com o tema da pesquisa e o ampliavam. Nesse movimento, deixei de me aprofundar em um encontro ocorrido muito tempo antes, mas cujo impacto reverbera sobre toda a discussão teórica desta pesquisa. Naturalizar referenciais antigos, deixando de reconhecer a sua importância e influência em nossas considerações, além de representar uma perda para o estudo, também nos tira a oportunidade de olhar novamente para conteúdos que fazem parte do percurso de aprendizado, atualizando-os e inclusive acrescentando-lhes novas percepções.

Na dissertação de mestrado, apresentei a minha porta de entrada para a Pedagogia Waldorf como a recepção acolhedora do “cheiro de um chá”. Esse encontro, que relembrei páginas atrás, aconteceu ainda em minha fase de experiências profissionais, ao chegar no primeiro dia de estágio em uma escola Waldorf na Inglaterra. Os detalhes, a delicadeza tanto do espaço como dos cuidados da educadora e a diversidade de estímulos, procurando fomentar uma participação ativa da inteireza expressiva da criança, foram o empurrão inicial para minha decisão de percorrer caminhos extensos e desafiadores, com o intuito de aprofundar a atuação e o estudo dessa linha pedagógica.

Hoje, são 20 anos de dedicação ao desenvolvimento da escola de educação infantil Casa Amarela, da qual participei como fundadora, e oito anos como docente de formações livres em Pedagogia Waldorf<sup>49</sup>. Um compromisso profundo, que não pode ficar nas entrelinhas. Por isso, a cada possibilidade que tenho de dialogar sobre o desenvolvimento infantil, trazendo o repertório dos conteúdos da Pedagogia Waldorf, com as reflexões que

---

<sup>49</sup> Cursos livres de fundamentação em Pedagogia Waldorf estão disponíveis em: <http://www.fewb.org.br/>



surgem, principalmente, no grupo de pesquisa do qual faço parte, o Núcleo de Pesquisa Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), mais percebo quão potente é essa ponte de saberes pedagógicos. A abertura para o diálogo, ponderações, intercâmbio de olhares e práticas incentiva a pesquisa plural que rompe com a hegemonia de uma história exclusiva, de um caminho privilegiado, como muitas vezes é apresentado na área de educação. Digo isso porque, ao ser convidada a apresentar a Pedagogia Waldorf em diversas faculdades de Pedagogia de Florianópolis e São Paulo, os alunos se queixam de nunca terem tido a oportunidade de ouvir falar sobre essa proposta pedagógica, e provavelmente de tantas outras pedagogias que não estão consolidadas na visão educacional dominante; ignorando o fato de que: [...] “formar o indivíduo socializado é operar essa formação através de múltiplas vias institucionais e múltiplas técnicas (voltadas ora para o corpo, ora no imaginário, ora para o intelecto, ora para o manual) disseminadas no corpo social” (CAMBI, 1999, p.23).

Quando pergunto a muitas professoras o porquê de não mencionarem a Pedagogia Waldorf, algumas respondem que a desconhecem e que consideram o movimento dessa pedagogia pouco expressivo em nosso país. Procurando compreender melhor essa situação, fui em busca de alguns dados quantitativos que refutam essa constatação. Compartilhar abaixo algumas informações relevantes.

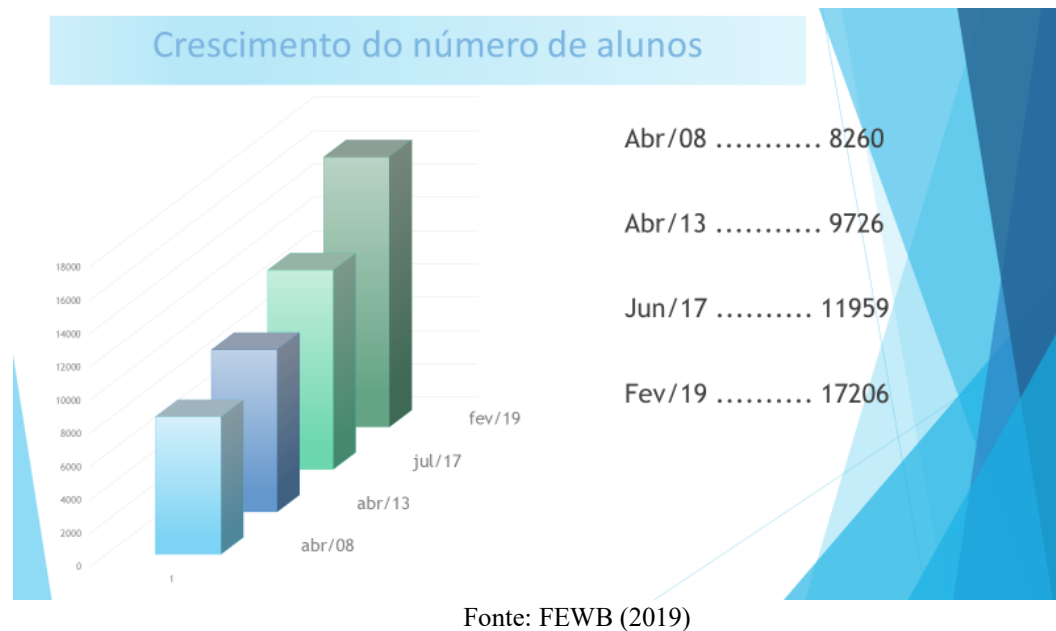
Em 2019, em comemoração aos 100 anos da Pedagogia Waldorf<sup>50</sup>, a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB)<sup>51</sup> fez um levantamento sobre o crescimento do número de escolas – particulares, públicas ou comunitárias –, de alunos e dos centros de formação, construindo um panorama brasileiro da Pedagogia Waldorf mais completo e fidedigno<sup>52</sup>. Ao receber esse relatório, dois aspectos principais me chamaram atenção. O primeiro é o crescimento do número de alunos atendidos pelas escolas, e o segundo, a quantidade de centros de formação de Pedagogia Waldorf no país. Abaixo compartilho os gráficos:

---

<sup>50</sup> Todas as escolas Waldorf do mundo celebraram os 100 anos de fundação da primeira escola pelo filósofo, educador e artista Rudolf Steiner (1861 – 1925). No Brasil, houve muitas comemorações durante todo o ano, em diversas regiões do país, inclusive em Florianópolis. Na ocasião, participei da produção do vídeo comemorativo “Brincar livre em jardins Waldorf no Brasil”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvkQo1ghwts>.

<sup>51</sup> Para mais informações: <http://www.federacaoescolawaldorf.org.br/#>

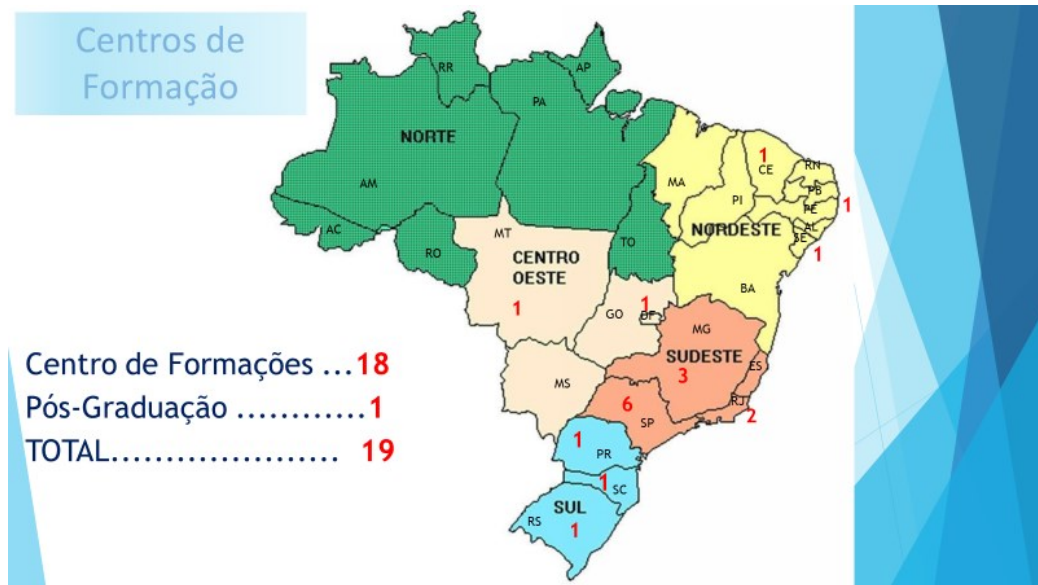
<sup>52</sup> O panorama completo elaborado pela FEWB em comemoração dos 100 anos da Pedagogia Waldorf, atualizado semestralmente, está disponível: <http://www.fewb.org.br/>

**Quadro 1** – Crescimento do número de alunos em escolas Waldorf no Brasil.

No Quadro 1, podemos ver que, durante os quatro momentos de coleta de informação registrados no banco de dados da FEWB, sendo o primeiro em abril de 2008 e o último em fevereiro de 2019, o número de alunos mais que dobrou, passando de 8.260 para 17.206. Importante lembrar que o banco de dados da Federação é composto apenas por escolas federadas, que passaram por um caminho criterioso de filiação<sup>53</sup>. Não são levadas em consideração escolas e iniciativas inspiradas na Pedagogia Waldorf, mas que ainda não atendam aos princípios básicos da proposta. Em um país continental, onde existem pedidos de filiação de norte a sul, o processo certamente é longo e vagaroso, principalmente pelo escasso número de educadores e educadoras<sup>54</sup> disponíveis capacitados para orientar as escolas e os docentes no desenvolvimento de práticas que estejam alinhadas aos fundamentos. Portanto, estima-se que muitas escolas que trabalham com a Pedagogia Waldorf ainda não estejam inseridas nesse panorama.

<sup>53</sup> Para mais informações sobre o processo de filiação: <http://www.fewb.org.br/>

<sup>54</sup> Esses educadores são chamados de tutores. Desde 2014, trabalho também nessa atividade com o grupo de professores da educação infantil. São feitas visitas periódicas, onde o tutor vai construindo um caminho de desenvolvimento com as especificidades do grupo em orientação.

**Quadro 2** – Centros de formação Waldorf no país.

Fonte: FEWB (2019)

O número atual de formações promove uma melhor compreensão do crescimento do movimento da Pedagogia Waldorf no Brasil. No Quadro 2, observamos um total de 18 centros de formação e uma pós-graduação. Os centros de formação são estruturados como cursos livres. Apenas em 2017, foi criada a Faculdade Rudolf Steiner, que oferece graduação e pós-graduação em Pedagogia Waldorf<sup>55</sup>. A formalização da pós-graduação tem como um dos seus objetivos incentivar pesquisas acadêmicas a partir da perspectiva antroposófica. Existe um grande desafio para educadores e educadoras que desejam se aprofundar nos estudos antroposóficos e, ao mesmo tempo, buscar o aperfeiçoamento formal de uma pós-graduação universitária. Além das dificuldades inerentes a esse caminho de estudo, o educador na Pedagogia Waldorf precisa desenvolver a habilidade de “realizar pontes” entre contextos e linguagens diversas. Por fim, através do Gráfico 2, percebemos uma concentração dos centros de formação nas regiões sul e sudeste, ou seja, mais de 75% se encontram nessas duas áreas, sendo que o estado de São Paulo representa 33% do total dos centros. Acredito, assim, que a pouca expressividade dessa corrente pedagógica mencionada por alguns profissionais da educação com quem pude conversar não me parece mais uma realidade, fazendo-se necessária

<sup>55</sup> A Faculdade Rudolf Steiner tem sua sede em São Paulo e oferece graduação em Pedagogia, ampliada pela Antroposofia, e pós-graduação. Para mais informações: <http://faculdaderudolfsteiner.com.br/faculdade-rudolfsteiner/>

a construção de diálogos e pesquisas que criem oportunidades de estudo e entendimento da mesma.

Após essa breve contextualização do movimento da Pedagogia Waldorf no Brasil, quero apresentar agora o principal motivo que me fez convidá-la para este encontro. Toda pedagogia parte de uma compreensão do ser humano, de um princípio definido. E todo o desenvolvimento das práticas pedagógicas depende dessa concepção para construir uma proposta curricular e um caminho pedagógico coerente e consistente. No caso da Pedagogia Waldorf, essa visão é essencial para a abrangência de toda proposta, sem a qual o próprio conteúdo dessa Pedagogia não pode ser entendido.

Todo educador ou educadora pode encontrar uma diversidade de referências bibliográficas sobre as etapas do desenvolvimento emocional, cognitivo e motor. Porém, encontrar esse princípio norteador – a imagem de ser humano – de forma explícita, não é tão fácil. Quem não tece reflexões sobre esse princípio está simplesmente se limitando a “consumir teorias” e assumindo inconscientemente estar de acordo com o ideal pedagógico que está subentendido nas teorias de desenvolvimento. Também gostaria de salientar que não ter clareza desse princípio norteador pode levar a uma atuação docente apenas reprodutora de tendências dominantes. Na introdução do livro *Desvendando o Crescimento*, o psiquiatra antropológico Lievegoed faz referência a esse aspecto tão importante, dizendo que toda psicologia e pedagogia “parte de uma determinada cosmovisão, de um princípio definido – mesmo quando se nega a existência de tal fundamento” (LIEVEGOED, 1994, p.9). O autor dá continuidade a sua reflexão, exemplificando os ideais pedagógicos existentes nas diversas culturas e em diferentes épocas. Com um breve panorama histórico, ele começa citando os gregos, seguindo até a industrialização, e faz uma relação de como a pedagogia pode corresponder ao princípio preponderante de cada época, que na industrialização ele nomeia de “ideal prático”:

A industrialização trouxe o “ideal prático”, o operário especializado. A pedagogia deve se preocupar o mais cedo possível com uma especialização, deixando de lado qualquer aspecto supérfluo, a fim de corresponder ao ideal do “homem-esteira” - que deve integrar-se, como uma pequena engrenagem, à complicada máquina econômica. (LIEVEGOED, 1994, p. 10)

Ao apresentar os ideais pedagógicos relacionados às respectivas épocas culturais, o autor está nos convidando a adotar uma postura de observadores, onde podemos perceber as transformações do princípio norteador de cada proposta pedagógica, sendo ele fruto de uma

série de alterações sociais, econômicas, políticas e culturais. Neste caso, ele está citando o contexto europeu.

Considerando que o caminho de observação fenomenológica do brincar das crianças que estamos propondo se baseia em um método científico e artístico de Goethe, elaborado posteriormente por Rudolf Steiner, torna-se necessário expor como ponto de partida a imagem de ser humano na qual está ancorada a proposta inicial desse caminho. Digo “inicial” porque, durante todo percurso, foi tecida uma colcha de relações com outros autores da fenomenologia, ampliando a reflexão e o diálogo sobre o caminho de observação fenomenológica proposto para as educadoras da Pedagogia Waldorf.

Quando partimos da imagem do ser humano na Pedagogia Waldorf, encontramos como um dos princípios o seu desenvolvimento integral. Como toda essa proposta parte da observação do desenvolvimento humano, também chamada de antropologia antroposófica<sup>56</sup>, somos convidados a observar em nossas crianças e em nós mesmos a compreensão da integralidade do ser humano que está sendo construída. Neste trabalho, não falaremos sobre a proposta pedagógica dessa pedagogia, e sim do caminho de observação das crianças elaborado para os educadores dentro dessa concepção de ser humano.

Rudolf Steiner descreve a natureza humana em diversas perspectivas. Para a especificidade do nosso estudo, citarei apenas a natureza *quadrimembrada*, isto é, seus quatro aspectos, chamados de membros ou corpos do ser humano, que se apresentam como formas particulares de se expressar e se relacionar com o mundo. Não é só a antroposofia que considera que o ser humano apresenta essa natureza. Na história dos povos, diversas culturas e filosofias já apontavam para tal condição. Os gregos antigos, por exemplo, mencionavam a constituição humana como sendo relacionada aos quatro elementos primordiais: terra, água, ar e fogo. Inclusive, foi essa perspectiva que embasou o desenvolvimento do campo da medicina de Hipócrates.

Para explicar a constituição *quadrimembrada*, darei exemplos por meio de trechos escolhidos dos registros de observação de crianças, para construir antes uma percepção viva e objetiva e, só então, trazer a nomenclatura utilizada na Pedagogia Waldorf. Essa forma de trazer o conteúdo é um exercício eterno de entretecer a teoria e a prática, que toda educadora deveria fazer para a apreensão de conceitos e teorias. Para uma observação fidedigna e uma

---

<sup>56</sup> No livro *A Arte da Educação 1 - Um estudo Geral do Homem: uma base para pedagogia Waldorf* (1994), Rudolf Steiner apresenta o que estamos denominando de “antropologia antroposófica”. Para compreender a concepção de ser humano integral, o autor propõe uma ampliação cognitiva humana que pode ser revelada no exercício de uma observação ampliada.

compreensão mais completa possível de uma criança, a primeira indicação é que a professora comece pelos aspectos físicos da criança, ou seja, que faça uma descrição a partir que a observação sensorial pode oferecer:

**J.V.**  
**Casa Amarela (2008)**

*J.V. é um menino pequeno e magrinho. Seus olhos são bem escuros, parecem quase pretos. Chamam a atenção no seu rosto, não porque são grandes, mas sim pela profundidade do seu olhar sobre tudo que observa. Os cabelos são lisos e finos. O formato do corte, tipo “tigelinha”, parece deixá-los mais lisos ainda. A cor é castanho-escuro. A sua pele é clara, mas não branca. O nariz, bem pequeno com traços mais finos, os lábios também mais finos e vermelhos. Assim, no conjunto do rosto, temos uma impressão de delicadeza, e, ao tocar nele, a sua pele é lisa, com uma temperatura pendendo mais para o frio.*

Para a Pedagogia Waldorf, o registro *físico* da criança é fundamental, e se deter nessa anotação é a primeira atitude na tarefa de *desvelar* a nossa aluna ou aluno. É o interesse da educadora pelo que a criança apresenta que lhe faz tirar da frente dos olhos um primeiro véu, o que lhe permite aproximar-se da criança que quer conhecer. Perceber nuances das cores do cabelo, dos olhos, da pele, das formas de cada detalhe do seu corpo, a retira de uma perspectiva geral de criança para que possa entrar em sua singularidade.

Esse não é o único aspecto da natureza humana ao qual a educadora vai precisar se ater, mas é o primeiro, aquele que Steiner denomina de *corpo físico*. Para o autor, nascer é aparecer fisicamente no mundo, em um organismo que lentamente vai se estruturando e se constituindo no percurso da vida. Ainda, segundo a visão de Steiner, a corporalidade humana se relaciona com a expressão do elemento da terra<sup>57</sup>.

Ele segue adiante, mencionando uma segunda corporalidade, que denomina de *corpo vital*, e que pode ser expressa pelas funções vitais que nos mostram que algo está em atividade, em funcionamento. Na observação de uma criança, essa qualidade se mostra como descrito no exemplo a seguir:

---

<sup>57</sup> Rudolf Steiner faz várias relações das corporalidades, não apenas com os elementos, como também com os reinos da natureza. Não será possível adentrar todas essas associações, que envolvem reflexões profundas e complexas acerca da vida. Porém, gostaria de deixar referenciada a relação com os elementos, já que são parte do tema da pesquisa.

**G.**  
**Casa Amarela (2009)**

*Ela é uma menina muito magrinha e pequena, sua cor de pele é mais amarelada, seus cabelos são finos, escassos e secos. Parece sempre estar cansada. Sua mãe já nos disse que, com o ritmo de trabalho da família, todos acabam dormindo muito tarde. Quando ela chega na escola, durante a primeira hora, ela precisa ficar deitada quietinha no colchão que fica embaixo da casinha de panos da classe do maternal. Sempre acho que ela vai dormir, mas não dorme, parece que o silêncio e a penumbra desse cantinho já a ajudam a descansar. Com isso, acaba não participando de atividades do grupo, como o desenho. Um pouco mais tarde, depois desse descanso inicial, ela se sente mais disposta para brincar e interagir com os amigos. Na hora do lanche, come pouco, prefere carboidratos a frutas. No jardim, prefere brincadeiras mais calmas, como ficar sentada na areia. No fim da manhã, é visível no seu semblante e comportamento que está muito cansada. Ela já está na idade de ir para o jardim, mas achamos que, com tão pouca vitalidade, seria mais sensato ela ainda ficar mais um pouco no maternal.*

Nesse registro, começamos por uma descrição física, do *corpo físico*, mas, dessa vez, a observação não se encerra nesse aspecto. A parte física nos ajuda a observar algo que vai além do físico, que é a vitalidade da criança, sua disposição. Ela também se mostra no físico, mas, nesse caso, vai se compondo na ação e na disposição da criança, que Steiner denomina de *corpo vital*. “Um mundo totalmente diverso descortina-se ao homem, ele deixa agora de perceber somente as cores, os aromas e outras propriedades sensíveis dos seres vivos para enxergar também a própria vida destes seres vivos” (STEINER, 1994, p. 32). Enquanto para Steiner o *corpo físico* do ser humano pode se relacionar com o elemento terra, o *corpo vital* tem a ver com o elemento água.

Ao entrarmos mais fundo no âmbito do comportamento da criança, vão surgindo outros elementos como, por exemplo, os sentimentos de alegria, tristeza, frustração e desejo, que vão revelando conteúdos mais internos, as emoções. Não fica difícil de perceber que, aqui, estamos diante de uma observação mais sutil, que pode nos contar sobre as sensações internas ou sentimentos da criança. Eles são demonstrados externamente através do movimento, de expressões corporais e verbais, mas fazem parte de uma vida mais íntima, e que Steiner denomina de *corpo das sensações*. “O terceiro membro da entidade humana é o chamado corpo das sensações ou astral; é o portador de dores e prazeres, instintos, apetites, paixões etc.” (STEINER, 2012, p. 17).

## S.

**Casa Amarela (2002)**

*Em uma reunião individual com uma mãe de uma aluna, onde estávamos falando do percurso da criança durante o semestre, ela compartilhou comigo a seguinte situação: “Na terça-feira, ela faz natação. Toda vez que ela não acha o maiozinho dela, começa a ficar aflita, choraminga e vai ficando nervosa, chegando a gritar. Sempre é igual. Depois de procurar um tempão, então, achamos o maiô e ela se acalma. Ontem foi terça, dia da natação, e aconteceu tudo de novo. Entre muito choro, ela me falou assim: – Mãe, quando eu não acho meu maiô, dá uma coisa na minha barriga e parece que vou explodir! – Foi nessa hora que me dei conta de que ela fica com muita raiva, mas ainda não sabia nomear o sentimento, apenas percebe um mal estar corporal!” Foi muito interessante essa percepção da mãe da identificação de um sentimento pela criança como uma elaboração que precisa do seu tempo de maturação.*

O exemplo acima nos mostra como é, em um nível ainda mais sutil, descortinar percepções do *corpo das sensações*, e como ele exige um processo de maturação da criança e da sua forma de expressão. Para a observação desse fenômeno, também é necessário um caminho distinto para compreendermos melhor essa qualidade mais intimista, e, assim, não dizermos apenas que uma criança “está brava porque está com comportamento agressivo”. Arriscamos ficar numa explicação muito simplista e reducionista da situação. Talvez a criança sinta medo, mas sua expressão exteriorizada é a de um comportamento mais bravo. É necessário fazer um caminho de observação delicado que vá desfazendo lentamente os véus, para que possamos chegar mais próximos da necessidade real da criança. O *corpo astral* se relaciona com o elemento ar.

Essas corporalidades da natureza humana – *corpo físico, corpo vital e corpo das sensações*, como denominado por Steiner – não estão prontas ao mesmo tempo, elas precisam de tempo e precisam passar por um processo de experiências para amadurecerem. O currículo da Pedagogia Waldorf, que abrange desde o cuidado com a alimentação até, por exemplo, a expressividade artística da criança, envolvendo as suas sensações e sentimentos nos mais diversos âmbitos, tem a intenção de proporcionar uma proposta que abarque o ser humano na sua inteireza. Para o nosso estudo, perceber essas corporalidades como dimensões de observação da criança, traz possibilidades interessantes de aprofundamento do conhecimento da individualidade e do desenvolvimento do ser humano, sobre as quais ainda falaremos adiante.



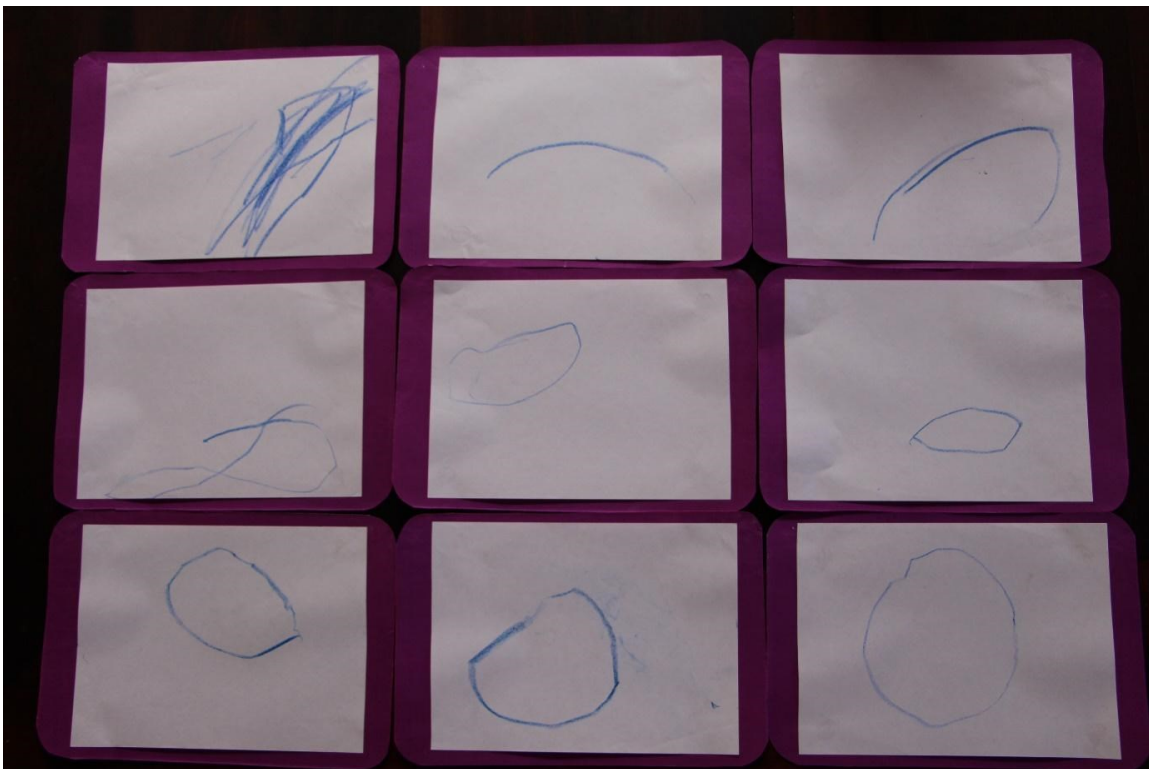
Steiner propõe também uma quarta corporalidade, que pode ser observada de forma muito germinal na criança pequena. Educadoras e famílias de crianças da primeira infância estão habituadas a escutar frases em que as crianças se referem a si mesmas pelo nome: “Pedro está com sede!”; “Gabriel também quer brincar!”. A criança indica a si própria do mesmo modo como aprende a referenciar as coisas do mundo, na terceira pessoa, uma vez que ela ainda não faz distinção clara entre o mundo e ela própria. De repente, ela nos surpreende quando, de um dia para o outro, começa a se chamar de “eu”. “*Eu* quero água”, anuncia. Professoras reconhecem essa transformação, que parece tão singela, mas que modifica toda a relação da criança com o seu entorno. Porém, são poucas as vezes em que conseguimos identificar essa expressão pela primeira vez. Eu mesma, com meus alunos, nunca havia tido essa oportunidade. Percebia com alegria que, em certo momento, eles mudavam a forma de se nomear, mas não havia presenciado a primeira vez em que essa mudança acontece.

Quando meus filhos eram bem pequenos, o mais velho na época tinha por volta de dois anos e pouquinho e estava sentado à mesa, desenhando em uma caderneta que eu utilizava para anotar a lista de supermercado. Eu estava de costas para ele, virada para o fogão, quando de repente ele me fala: “Ma, *eu* tô com fome!”. Encantada, eu me virei para ele. Era a primeira vez que se referia a si com palavra “eu”. Naquele mesmo dia, pela manhã, ainda estava falando: “Gabriel quer água, Gabriel quer brincar!” E, naquele momento, no preparo do jantar, havia dito *eu* pela primeira vez para falar de si. Ele continuou entretido nos seus desenhos, me mostrando mais uma vez a beleza do universo infantil, onde as conquistas se mostram de forma tão singela e sem muito alarde no cotidiano de nossas vidas, carregando uma potência incrível de transformação. Delicadezas do desenvolvimento humano que se manifestam, mas que, se não estivermos atentos, não presenciamos. Depois que jantamos, fui arrumar a cozinha e acabei olhando com mais atenção os seus desenhos no caderninho da lista de supermercado. E lá, na quietude e no cansaço da noite, vi o “rastros” gráfico do momento em que o meu filho falou a primeira vez *eu* para si, e que se expressou concomitantemente, na primeira vez que ele conseguiu desenhar um círculo bem redondinho.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Na observação do desenvolvimento do desenho infantil livre, existe uma coerência entre as conquistas da criança em sua vida e a sua expressão gráfica, tema que também pesquisei.

**Figura 6** – Descobrindo o círculo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (entre 2002 e 2003)

Essa percepção do *eu*, que tem seu início na tenra infância e vai se complexificando no decorrer da biografia humana, Steiner nomeia como um quarto membro da entidade humana: o *corpo do Eu*, que se relaciona com o elemento fogo.

Essa visão *quadrímembra* do ser humano é uma das tantas formas com que Steiner descreve o ser humano para estabelecer uma visão coesa e que, incansavelmente, nos apresenta em um currículo permeado de conteúdo correspondente a cada fase de desenvolvimento, mas que também está aberto às mais diversas expressões artísticas humanas, procurando, assim, compor o crescimento de um ser humano pleno em suas potencialidades.

Na Pedagogia Waldorf, essas corporalidades se transformam e se expressam de formas diferentes durante o desenvolvimento. Como havia dito anteriormente, as reflexões aqui compartilhadas são apenas o ponto de partida de uma visão muito mais elaborada e complexa do ser humano proposta por Steiner<sup>59</sup>. Achei importante mencioná-la, mesmo de forma

<sup>59</sup> Muitos livros podem referenciar esse conteúdo com muito mais detalhes.

resumida, porque ela se relaciona intimamente com o caminho de observação que queremos realizar.

Quando Steiner se encanta pela forma de fazer ciência de Goethe, ele encontra nessa possibilidade caminhos de investigação aplicáveis para elaboração do conhecimento baseado na antroposofia. Neste estudo, focamos apenas nos exercícios de um caminho de observação como uma possibilidade de revelar as diversas camadas de expressão humana, que é importante para toda educadora, e que, para pedagogia Waldorf, se apresenta como um fundamento, já que o currículo se pauta na visão antropológica do ser humano.

Em minha experiência como educadora Waldorf, a observação nos oferece a oportunidade de construir um caminho autônomo, possibilitando uma autoeducação.

A fenomenologia de Goethe depende do próprio ser humano, que, como indivíduo, precisa entrar em um processo de desenvolvimento de suas forças cognitivas para tornar possível a ampliação e revelação da natureza. A concepção de educação de Steiner também centraliza o próprio ser humano como órgão de conhecimento. O ser educador está em desenvolvimento tanto quanto o ser educando. (BACH, 2017, p. 185)

A educadora e o educador, principalmente na Pedagogia Waldorf, deveriam conter a postura fenomenológica, para poder construir caminhos de observação que possam rever, ressignificar e recriar práticas docentes que respondam às necessidades e aos anseios essenciais do ser humano. A escola Waldorf foi idealizada como Escola do Goetheanismo, um espaço cultural para a aplicação prática dessa metodologia (ibid., p. 180). No entanto, esta busca por outra forma de produzir conhecimento e consciência é uma grande tarefa, que, devo admitir, não se faz presente na atuação de muitos educadores e educadoras. Desde o tempo de inauguração dessa concepção pedagógica, onde o empirismo e o pensamento cartesiano impunham seus posicionamentos metodológicos, até hoje, propor uma postura epistemológica diferenciada se coloca como um desafio.

Atualmente, pelo crescimento da Pedagogia Waldorf no mundo, percebe-se que essa forma de ver o ser humano e abordar sua expressão no mundo pode ser uma alternativa interessante para lidar com os desafios atuais. Pensando no contexto desta pesquisa, isto é, a observação do brincar da criança de primeira infância na educação infantil, acredito que a proposta da Pedagogia Waldorf, com o brincar livre, a possibilidade das relações sociais diversificadas e o incentivo à imaginação, pode oferecer um olhar para a infância muito potente. Mas, este é só o começo de um longo caminho que a educadora precisa trilhar para

pensar sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf e suas implicações na vida contemporânea das crianças e suas famílias. Gosto muito quando Girardello (2008) coloca que:

A velocidade das mudanças nos processos e tecnologias de comunicação, assim como nas configurações culturais, acarreta desafios tão grandes para quem trabalha com crianças que é frequente um sentimento de vertigem e desorientação, particularmente entre professores. (GIRARDELLO, 2008, p. 9)

Essa desorientação com relação aos desafios coletivos e individuais de cada criança, nos contextos educacionais, sociais e culturais nos quais estão inseridas, atualmente faz parte da missão da educadora. Portanto, não é suficiente seguir o fluxo da proposta pedagógica em que a escola está inserida; é preciso se colocar diariamente no exercício de rever, repensar, recriar o conhecimento a cada novo encontro com a criança.

Aproximar-se das referências originais de Goethe é entrar em um enorme universo, onde a maioria das publicações se encontra em alemão, além de a ênfase ser maior em obras literárias, que são as mais conhecidas, e menor naquelas voltadas às ciências naturais. Foi nesse segundo campo que Steiner encontrou um caminho científico que, devido às suas características, hoje denominamos de fenomenológico. Goethe não escreveu sobre um caminho de observação de crianças, muito menos do brincar. Tentar acercar-se de Goethe é também buscar compreender melhor por que Steiner propõe a fenomenologia de Goethe como caminho epistemológico da antroposofia para a Pedagogia Waldorf. Após a morte de Steiner, em 1925, um grupo de pessoas vinculadas à antroposofia precisou aprender a metodologia Goetheana para seguir cultivando a proposta de observação acurada e, assim, lidar de forma autônoma com os desafios e as novas perguntas que surgiram, muito diferentes daquelas postas pela realidade da época de Steiner. A partir dessa necessidade, foram surgindo passos norteadores para o caminho de observação Goetheana, que serão descritos com detalhes mais adiante.

### **3 ANDANÇAS PELO CAMINHO**

*“Chegar não é mais valioso que a andança<sup>60</sup>.”*

Ao consultar o dicionário, verifiquei que a palavra “andança” é um substantivo feminino e significa ação de andar, dar passos caminhando. Mas também significa jornada que se faz durante um tempo; viagem; andanças da vida.

Quando ouvi pela primeira vez essa palavra, ela me chamou atenção porque parecia uma combinação dos verbos andar e dançar. No entanto, ao procurar seu significado e a etimologia da palavra, não encontrei nenhuma relação com a dança. Nas considerações feitas durante a qualificação da presente tese, a professora Ida Mara Freire, que no seu amplo leque de experiências inclui a de bailarina, fez uma relação muito bonita da dança com os passos que realizamos para a observação, conteúdo deste capítulo. Ela mencionou que toda dança tem seus passos e que, dependendo do ritmo da música, podem ser dois para frente, um para trás, com um giro ou outras inúmeras variações. Então, ela me deixou com as seguintes perguntas: “Qual o ritmo dos passos da observação fenomenológica para você, na sua vida?” e “Qual a sua dança com os passos que está nos apresentando neste estudo?”.

Eu não soube responder, mas percebo que escolher fazer o doutorado teve, para mim, o objetivo não só de apresentar este caminho em diálogo com outros referenciais, mas, acima de tudo, achar os meus passos de dança no caminho de observação em minha história de vida. Quem sabe até o final da escrita essa dança se revele. Por enquanto, gostaria de pontuar que essas perguntas inspiraram o título do presente capítulo, “Andanças pelo caminho”. E, mesmo divergindo do significado literal expresso no dicionário, a palavra “andanças” me dá a sensação de que andar e dançar caminhar juntos.

Falando em andanças... Ao observar adultos andando, podemos dizer, sob um olhar mais genérico, que andamos com objetividade e em linhas retas, para chegar logo aos destinos cotidianos, otimizando tempo e ganhando eficiência – como ir ao trabalho, buscar o filho na escola ou aproveitar o momento do almoço para ir ao banco. Crianças já são bem diferentes: ao andar, rodopiam, saltitam, vão de um lado para outro e se sentam para contemplar as paisagens e as criaturas que encontram em seu caminho. Assim que voltam a andar, rodopiam, saltitam, vão de um lado para o outro e se sentam para contemplar... E, assim, seguem seu movimento em um fluxo que não foi pré-definido e racionalizado. Isso não significa que elas não tenham urgências ou metas, mas, quando é o caso, usam de uma boa corrida para alcançar

---

<sup>60</sup> Frase que ouvi de um senhor em um posto de gasolina, durante uma viagem para o interior de São Paulo, há muito tempo atrás.

rapidamente o seu destino. O andar de criança, na perspectiva de pais e educadores apressados, presos ao tempo do relógio, pode dar uma impressão de dispersão, de enrolação. Mas e para as crianças? Como é para elas e por que andam assim? Talvez pudéssemos dizer que é, na verdade, um andar bem aproveitado, onde cada passo tem qualidades diferentes e onde se sabe que “chegar não é mais valioso que a andança”!

Neste capítulo, vamos falar das andanças pelo caminho de observação fenomenológica, e isso significa “dar passos caminhando”, como as crianças, sem pressa de chegar. O objetivo aqui será perceber e compreender as diferentes qualidades inerentes a cada passo. É fundamental perceber as diversas nuances de cada passo, e, para ajudar na sua identificação, nós precisaremos nomeá-los. Mais à frente apontarei algumas opções de nomes comumente usadas para essa designação, mas os nomes escolhidos e utilizados neste trabalho guardam uma relação com o olhar apresentado nas “Palavras Iniciais”, quando relatei sobre a ciência de viver na várzea e as memórias do corpo brincante de menina, onde aprendi a reconhecer o encontro de terra, água, ar e fogo em tudo o que somos e fazemos.<sup>61</sup>

Em vez de falar do andar que rodopia, saltita, vai de um lado para outro, faz pausas e senta, vamos reconhecer nas andanças passos com as qualidades da *ciência da várzea*, isto é, *da terra, da água, do ar e do fogo*. Dar nomes, além de revelar qualidades dos passos, também nos ajuda a encontrar uma linguagem comum para construção das reflexões em nossa escrita. O ato de nomear, atribuindo às coisas códigos e símbolos, é algo muito comum, por exemplo, nas brincadeiras infantis. Em um grupo de crianças, quando alguém grita “estátua!”, em um segundo todos os corpos paralisam. A ordem é clara, e todos ao redor, dentro do contexto cultural onde esse símbolo é utilizado para cessar o movimento, sabem de qual brincadeira se trata.

---

<sup>61</sup> Trecho do capítulo introdutório desta tese, “Palavras Iniciais”.

**Figura 7** – Brincadeira de estátua na Casa Amarela.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

De um lado, temos um nome para a brincadeira, neste caso, *estátua*, que oferece um regulamento, um contorno bem definido em relação ao que se deve fazer. Por outro lado, cada criança cria uma estátua totalmente única com seu corpo. Se, no começo da brincadeira, a graça é entender o comando inscrito no nome *estátua*, e assim coordenar uma súbita paralisação do movimento, conforme a criança cresce, ela desloca o desafio para a descoberta de formas mais bizarras e autênticas de reinventar a estátua. Ela já reconhece o nome, já exercitou sua função e, agora, busca originalidade no gesto.

**Figura 8** – Brincadeira de estátua na Casa Amarela.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Dar nomes aos passos do nosso caminho, como na brincadeira de estátua, inicialmente nos ajudará a compreender o caminho de aplicação da observação fenomenológica. Ela nos dará um contorno, um caminho, um método. Chamamos atenção para uma velha e conhecida tentação, a de ordenar, sequenciar, conceituar, se ater apenas ao nome e buscar traçar uma linha reta para chegar mais rápido à meta. Porém, a ideia é que, quanto mais familiarizados estivermos com os passos deste caminho, mais poderemos deslocar o nosso desafio para a expressão da originalidade da relação entre o fenômeno e o observador. Essa possibilidade acontece durante as andanças, e não no seu final. Por isso, faço a escolha de designar cada passo.

Falar dos passos rodopiando, saltitando, de um lado para outro e sentando para contemplar são as andanças que percorri na observação fenomenológica do brincar. Neste capítulo, a partir do relato das diversas experiências que tive, quero chegar à qualidade do olhar que acompanha cada passo. Ao conduzir o processo dessa forma, acredito que os nomes dos passos estarão acompanhados da força da revelação, que pode nos guiar para uma observação mais profunda e inteira do brincar da criança.



### 3.1 UM PANORAMA INICIAL DOS PASSOS

Em 2015, como já disse, pude desenvolver um trabalho em uma escola pública de pedagogia Waldorf na periferia da Cidade do Cabo, na África do Sul<sup>62</sup>. Em vários momentos da minha escrita, compartilharei alguns aprendizados daquela experiência, que carrego comigo. O caminho de observação fenomenológica foi a base para a pesquisa e a compreensão das crianças em um contexto até então desconhecido para mim. Costumo dizer que aquela experiência foi um divisor de águas. Além do amor profundo que pude construir por aquela comunidade, também vivenciei o rompimento com valores e contextos históricos que faziam parte da minha percepção sobre questões como o racismo no Brasil. Foi tão arrebatador em todos os sentidos que, ao voltar para o meu país, iniciei um grupo de pesquisa com educadoras, nomeado Centro de Estudos da Casa Amarela<sup>63</sup>. O meu maior desejo era encontrar uma maneira de deixar acessível a todos as educadoras e aos educadores, independentemente da sua linha pedagógica, esse caminho de conhecimento, um olhar delicado e profundo para todas as crianças.

O Centro de Estudos foi uma possibilidade de estruturar essa forma de olhar para a criança e resultou na produção de publicações, livros e vídeos disponibilizados no site da Casa Amarela, que serviram como exemplos de estudo de campo para a elaboração desta pesquisa. O material trouxe uma visibilidade a esse modo de observação e, conseqüentemente, motivou a procura de diversas educadoras fora da pedagogia Waldorf, interessadas no aprendizado dessa abordagem de pesquisa, inspirada em Goethe.

A nomenclatura mais conhecida para indicar os passos da observação fenomenológica goetheana na formação em Pedagogia Waldorf envolve principalmente percepção sensorial exata, percepção temporal, contemplação e intuição. A outra proposta para designar os passos, escolhida para este estudo, é a referência aos quatro elementos. Essa forma de nomear os passos me foi apresentada pela primeira vez pelo médico antroposófico e fenomenólogo Ricardo Ghelman<sup>64</sup> e está disponível no artigo “A fenomenologia de Goethe aplicada” (2001) A escolha por utilizar esses nomes, que referenciam os elementos, se deve à afinidade que tenho com a vivência sensorial e material da infância, na linha do que diz Piorsky, ao lembrar que a materialidade do brincar está relacionada aos elementos água, terra, fogo e ar, pois “as

<sup>62</sup> Há uma publicação sobre esta experiência disponível em: <http://www.ndiphilile.com.br/>.

<sup>63</sup> Para mais informações: <http://escolacasaamarela.com/centrodeestudos>.

<sup>64</sup> Ricardo Ghelman referencia a origem da relação dos quatro passos de fenomenologia de Goethe com os quatro elementos por meio do estudo de Margaret Colqhoun, aluna do professor Jocken Bockemühl na formação Goethean Science, na Life Science Centre (<https://lifesciencecentre.co/life-science>).

matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino” (PIORSKY, 2016, p. 19). Cria-se aí a possibilidade de uma imaginação transformadora. Também me identifico com a nomenclatura baseada nos quatro elementos pela inspiração advinda das leituras das imagens poéticas relacionadas aos arquétipos dos quatro elementos propostos por Gaston Bachelard. Portanto, utilizarei aqui os nomes para os passos deste caminho de observação que se relacionam com os quatro elementos: terra, água, ar e fogo.

Em 2018, ao compartilhar os frutos das minhas andanças com a amiga e idealizadora do projeto Território do Brincar, Renata Meirelles, fui convidada para coordenar um grupo de pesquisadores sobre o brincar livre, a partir da perspectiva fenomenológica inspirada na observação de Goethe, que tem muito em comum com a forma de pesquisar do Território do Brincar. Criou-se um projeto intitulado “Observação fenomenológica do brincar livre”, voltado a crianças brasileiras nos mais diversos contextos. Esse grupo estudou, vivenciou e foi a campo exercitar essa forma de olhar e finalizou seu trabalho com a produção do documentário *Miradas*<sup>65</sup>, retratando o caminho de olhar do grupo de pesquisadores para o brincar.

Escolhi esse processo como um primeiro exemplo, porque ocorreu durante o período da minha escrita para a qualificação da tese, contribuindo muito para as reflexões e relações da identificação e do significado desses passos. Também porque a pesquisa feita no âmbito daquele projeto se desenvolveu no período exato de um ano, e acredito que fique mais claro apresentar o panorama desta caminhada em um projeto com começo, meio e fim tão definidos.

O grupo de pesquisadores era constituído por oito integrantes, vindos de vertentes de formação e de vidas bem diversas. Os encontros aconteciam mensalmente durante um dia inteiro em São Paulo e eram organizados da seguinte maneira: no primeiro momento, o estudo era dedicado à compreensão e ao exercício dos passos de observação. No período da tarde, os registros dos diários de campo de cada pesquisador eram compartilhados, revelando as descobertas feitas ao longo das semanas transcorridas entre os encontros do grupo. Essa experiência, a meu ver, possibilita o entendimento da aplicação dos passos e, por isso, vou me deter a ela.

---

<sup>65</sup> Realizado pelo Território do Brincar em parceria do Instituto Alana, o filme tem como objetivo compartilhar as possibilidades de uma observação fenomenológica do brincar livre. Procura trazer possibilidades de observação a educadoras e educadores que se inspiram nas imagens do brincar espontâneo retratadas pelo Território do Brincar. O documentário foi lançado em 03/06/2019, em São Paulo, e está disponível gratuitamente na plataforma Videocamp, através do link: [bit.ly/-miradas](http://bit.ly/-miradas).

O processo da pesquisa começou pela escolha do grupo de crianças que seria acompanhado em um ritmo semanal. Esse processo, que parece simples, envolve uma série de contatos e autorizações até finalmente chegarmos à interação e ao convívio com as crianças – que pode, ou não, “dar certo”. Quantas vezes já me perguntei “quem escolhe quem?”. Parece que nós, pesquisadores, temos a decisão nas mãos, mas será que o fenômeno, que no nosso caso é o convívio de um grupo de crianças em um contexto específico, também não escolhe? Esse processo é uma mescla de várias opções, que precisa ser perceptível para o pesquisador fenomenólogo. Portanto, nosso caminho começa com as primeiras impressões, como se vê no registro abaixo, escrito por uma das educadoras participantes:

*O céu estava cinza e pesado na estrada. Não queria que chovesse ou, pelo menos, pedia que não chovesse por muito tempo, pois ansiava por ver as crianças brincando fora, ao ar livre. Logo me distraí desse pensamento, porque o carro entrou em uma curvinha pequena no meio daquela grande estrada. Alguns metros adiante, já não me sentia mais na cidade grande. Baixei os vidros da janela e um ar gelado, gostoso e com cheiro de mato corria pelo meu rosto. Em volta, de um dos lados da estrada, podíamos acompanhar, com vista panorâmica, um vasto matagal que se estendia ao longo daquela estrada estreita – e algumas casas também, espaçadas. O motorista se disse feliz e surpreso em estar lá, disse que não esperava passar por um lugar assim naquele dia. (Pesquisadora Elisa<sup>66</sup> – Unidade de Educação Infantil do Colégio Viver, SP)*

Cada pesquisador foi nos convidando, através de suas primeiras impressões, a nos aproximarmos da singularidade dos diversos campos de pesquisa. A diversidade de formas de registros para as observações é sempre bem-vinda.

---

<sup>66</sup> Para meu trabalho de doutorado, combinei com os pesquisadores que eu iria referenciá-los apenas pelo seu primeiro nome. O material completo da pesquisa foi compartilhado pelo Projeto Território do Brincar e está disponível em: [https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/publicac%CC%A7a%CC%83o\\_terrto%CC%81rio\\_07.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/publicac%CC%A7a%CC%83o_terrto%CC%81rio_07.pdf)

**Figura 9** – Desenho da Kyringue Tekoa, terra indígena Jaraguá Pygua (SP).



Fonte: Pesquisadora Soraia, caderno de campo (2018)

Passo a passo, o grupo foi introduzido a esse novo caminho e, aos poucos, foi convidado a entrar na dança. Começamos pelo **Passo Terra**, apoiados pela firmeza, sustentação e confiança que só a terra pode dar em espaços desconhecidos. Quem nos guia nesse primeiro passo são os sentidos. Eles nos apoiam na descrição do ambiente físico da brincadeira.

*Aqui neste piso, há muitos troncos fincados. Troncos robustos. Alguns permanecem com suas cores naturais, outros foram pintados de laranja e vermelho. Suas alturas são bem diferentes. Os menores medem quarenta centímetros e os maiores chegam a um metro e oitenta. A metade está na sombra e a outra metade brilha por causa do sol ali refletido. (Pesquisador Reinaldo – Escola Comunitária Novo Horizonte, SP)*

O nosso exercício é possibilitar que a descrição não feche a observação em conceitos prontos que provavelmente nos levam a não enxergar o que está diante de nós. *Reinaldo* poderia apresentar o espaço da brincadeira se referindo “àquele brinquedo de troncos do pátio da escola”. Porém, a sua descrição procura o frescor do olhar, aquele aberto e receptivo,

curioso e interessado, que encerra a postura de ver algo como se fosse pela primeira vez. Todas as percepções sensoriais são convidadas na observação do espaço. Cores, medidas de grandeza e texturas são apenas alguns dos elementos que fazem parte dessa primeira fase e revelam um universo de detalhes que passa despercebido toda vez que nomeamos o fenômeno em vez de apenas nos atermos a olhá-lo. Assim, algo que nos parecia tão familiar, como descrever o espaço do brincar das crianças, se torna complexo e desafiador. Percebemos como nossa visão adormeceu e, no exercício de olhar como se fosse a primeira vez, o espaço se transforma em um potente aliado do brincar, como relata a pesquisadora *Bia*, ao descrever a brincadeira de um grupo de meninas escalando um barranco de terra de um parque da cidade de São Paulo.

*Já tem um mês que não chove. O barranco pelado, sem grama e seco, é tomado por oito meninas que rapidamente dividem-se entre as possíveis trilhas para chegar lá em cima. O objetivo é esse. Maria Alice sobe rápido, não dá tempo de olhar pra trás. Ao chegar lá em cima, acocora-se com os braços esticados à frente e dá as coordenadas às outras meninas que vêm subindo. Cada uma ao seu tempo. Sofia vai devagar, estuda todas as possibilidades e decide pela trilha com mais degraus. As mãos são só para apoio, quem faz a força são as pernas, e os joelhos, em 90 graus, servem de alavanca para uma subida tranquila.... (Pesquisadora Beatriz – parque público da zona oeste de SP)*

A descrição do espaço nos convida de forma sensível e delicada a olhar de novo para o “conhecido” brinquedo do pátio de uma escola ou o árido barranco de terra de um parque, mas também para os espaços que nos rodeiam por onde passamos, como ruas, calçadas, casas, escolas, hospitais. Que espaços são esses? Onde as crianças estão? São espaços em que as crianças brincam?

Em geral, nota-se que a criança escolhe um espaço, que pode ser a sombra de uma árvore, a inclinação de um barranco, o lado seco de um tanque de areia ou uma parede e, simultaneamente, o movimento corporal acrescenta ao seu brincar uma qualidade temporal com seus processos, sua fluidez e flexibilidade. A observação transcorre de um contexto espacial para o temporal.

O próximo passo, mais do que um mero procedimento metodológico, surge como um pedido do próprio fenômeno para o observador. A natureza ou essência do fenômeno (brincar) exige que a observação envolva a espacialidade do Passo Terra quase que em conjunto com a temporalidade que configura o **Passo Água**. O movimento, com sua fluidez que envolve e

escorre, agora chama nossa atenção. Seguimos então para o que chamamos de Passo Água. Essa qualidade que se move no tempo é expressa nos enredos, histórias constituídas tanto pelo corpo, pelo movimento e pelos gestos da criança como pela sua oralidade. O registro das observações ultrapassa a concretude e a estrutura oferecidas pela descrição espacial, permitindo a conquista da fluidez e da flexibilidade das narrativas.

*“Vamos subir ali naquela laje?”, sugere uma criança, olhando para o resto que sobrou da demolição de uma casa. Em poucos minutos encontraram uma estrutura de madeira e improvisaram uma escada. Para alguns, as pernas não alcançavam os distantes degraus. Empurraram daqui e dali e lá estavam olhando a caixa d’água da casa da tia, a banca de frutas do avô na rua, o varal do vizinho. E para descer? A escada tinha um ângulo ruim para a descida. Um dos meninos sentou-se à beira da laje, virou o corpo de costas, segurou firme nos tijolos desnivelados e foi descendo lentamente o tronco com as pernas suspensas no ar. Sustentado só pelas mãos, faltava meio metro para seus pés alcançarem o chão. Soltou as mãos e atingiu o solo sem problema. Outros dois olhavam aquilo atenciosamente: “Vai você!”, disse um para o outro. “Por que eu? Vai você primeiro, ora!”. E lá foi ele tentar fazer o mesmo. Pela cautela e lentidão de seus gestos, era visível seu medo. Zeloso, respirava a cada movimento, arranhava a barriga mais do que o necessário. Até que soltou as mãos e saiu aos gritos: “Consegui! Consegui!”. (Pesquisadora Renata – Espaço Brincreto<sup>67</sup>, SP)*

O espaço continua sendo elemento fundamental na observação, mas é o movimento dos enredos de gestos e falas da brincadeira que desenvolve uma qualidade temporal para a observação. O espaço dá esqueleto, enquanto a temporalidade o preenche, fazendo com que o movimento do corpo e da voz tragam fluidez. *Virar, segurar, descer, saltar, ralentar com cautela e fazer com lentidão...* Os detalhes da descrição não têm a intenção de recortar o fenômeno, e sim a de intensificar o olhar e nos sensibilizar, ajudando-nos a atentar para todas as partes que compõem o brincar como um todo.

Observar o espaço e o tempo do brincar espontâneo pode se tornar um universo infinito. Esse exercício traz, a cada nova observação, mais e mais aspectos que nos mostram o quanto ver é muito além do que as informações que os olhos nos dão. O pesquisador, nesse processo de empiria delicada, deixa de lado suas hipóteses e verdades pedagógicas, para se encantar com cada detalhe expresso pela criança que brinca.

---

<sup>67</sup> Esse espaço era um terreno baldio em uma favela de São Paulo, onde um grupo de estudantes informalmente começou a brincar com as crianças da redondeza.

Da mesma forma que a observação processual do Passo Água veio complementar a qualidade espacial do Passo Terra, a continuidade do trabalho das observações nos levou a um olhar mais sutil para aquilo que, às vezes, é invisível aos olhos. É aqui que a fenomenologia aplicada de Goethe avança na sua contribuição ao conhecimento, com percepções qualitativas, mas que estão completamente pautadas nos estágios de observação anteriores. Uma das pesquisadoras, Lia, lidou diretamente com a questão de não ver com os olhos sensoriais, não apenas como passo metodológico, mas como um aspecto intrínseco ao fenômeno da sua pesquisa. Isso porque o seu grupo de crianças frequentava a Associação para Deficientes Visuais de Florianópolis (ACIC). Por esse motivo, Lia nos provocava ainda mais fortemente, a cada encontro, com suas reflexões sobre a força da visão humana: “Querer observar o não ver me permitiu olhar mais para dentro, com todos os olhos possíveis, de dentro e de fora.” Ela contou que foi preciso aprender a observar dando ênfase a outras percepções sensoriais, como o tato mas, além disso, nos falava de um olhar que vinha de dentro, ou seja, da sua subjetividade, que está presente no encontro entre criança e pesquisador, e que, quando trabalhada de forma consciente, pode trazer contribuições preciosas ao processo de investigação.

Nessa nova etapa da observação do sutil, quem nos orientou foi a qualidade do *elemento ar*. Antes de partirmos para nossos campos de pesquisa com mais uma tarefa de observação, nos debruçamos sobre nossas memórias de infância, mais especificamente sobre as brincadeiras ou brinquedos que envolveram esse elemento. A pipa, a saia rodando, o vento no rosto, a competição de segurar o ar nos pulmões debaixo da água...

*Na maioria das férias eu visitava minha avó. Viajava de carro, ônibus e mais algumas horas a pé. Caminhada longa, e pelo cheiro que o vento trazia, eu sabia que a casa dela, no meio do mato, se aproximava. (Pesquisador Reinaldo, ao relatar suas memórias de infância referenciando o elemento ar)*

Essas experiências vividas que tocam o coração, não apenas de quem conta, mas também de quem escuta, foram nos ajudando a entrar nesse universo mais qualitativo, contrariando a perspectiva cartesiana na qual aprendemos que a dicotomia entre sujeito e objeto é necessária para se conhecer um determinado assunto. Era preciso também compreender a sutileza do elemento ar, que iria nos guiar naquela fase da observação. No

**Passo Ar**, fica claro que sujeito e fenômeno caminham juntos na pesquisa, e nosso olhar vai se aprofundar naquilo que não é visível em um primeiro momento.

Depois de meses fazendo observações minuciosas, algumas evidências se mostram mais presentes, a ponto de precisarmos dar a elas mais destaque. Conseguimos identificar o que não é visível para os passos Terra e Água, que são processos das brincadeiras com um sentido que não pertence mais apenas ao mundo externo, mas integram nosso mundo interno. A observação chega a um momento em que podemos “entrever”. Então, a expressão dos registros vem permeada por uma linguagem mais poética, imaginativa, como foi o caso do pesquisador Gabriel, que, após passar semanas observando crianças em uma creche de São Paulo brincando no tanque de areia e na casinha do pátio, relatou:

*As crianças estão dispersas, cada uma no seu canto, como os pequenos grãos de areia seca. Então, apertam-se na casinha, tal qual areia na panela. Banham-se com suas palavras de delícia, de passo dado, de construção feita, e começam a tomar a forma daquele coletivo na casinha. Terra e água sustentam formas; gente e palavra sustentam vínculos. (Pesquisador Gabriel – EMEI Gabriel Prestes, SP)*

A sua última frase: “Terra e água sustentam formas; gente e palavra sustentam vínculos” surge, a princípio, de uma relação aparentemente invisível, porque não nos é apresentada de imediato como um dado físico-sensorial. Não pode ser “enxergada” apenas com uma observação pautada nos sentidos do nosso corpo, requer uma profundidade, uma entrega do pesquisador a olhar muitas e muitas vezes, até que, após um demorar-se na sua observação com um olhar criterioso e envolvido, consegue alcançar essa nova fase, que chamamos de Passo Ar. Relações como as encontradas pelo pesquisador Gabriel vão se evidenciando, e o que antes não transparecia se mostra nitidamente. Esse é um momento muito prazeroso, porque além da alegria da descoberta, também há o exercício da construção de uma reflexão autônoma, abrangendo singelas, mas fundamentais descobertas sobre o universo do brincar. É importante que esse passo seja compartilhado em grupo para que todos possam acompanhar o caminho de observação de cada pesquisador e reconhecer as relações elaboradas. “Portanto, aqui também vale, como em tantos outros empreendimentos humanos, o fato de que só o interesse de muitos dirigidos a um só ponto é capaz de produzir algo excelente” (GOETHE, 2012, p.57).



Lentamente, o grupo foi percebendo a oportunidade de transformação do entendimento e da forma de olhar de cada um. O hábito do pensamento mecânico, conceitual, pronto, foi dando espaço a uma visão mais fluida, processual, holística. Certamente, essa não é uma tarefa fácil e não tem data para acabar. As idas aos campos de pesquisa tinham determinado começo, meio e fim, mas a possibilidade do surgimento desse olhar mais contemplativo carrega o impulso da força da criação que, a cada passo, transforma o velho para deixar que o novo surja. Se, por um lado, isso é bom e desejável, por outro, traz consigo grandes desafios, principalmente às educadoras e aos educadores, que convivem diariamente com propostas educacionais que limitam, através de justificativas pedagógicas, o brincar livre da criança.

E é assim, neste momento de transformação da educadora que, sem pedir licença, o **Passo Fogo** se mostra com toda sua energia, carregando a criação e a subordinação ao mesmo tempo, como “[...] um deus tutelar e terrível, bom e mau” (BACHELARD, 2008, p. 12). A fenomenologia de Goethe, ao mesmo tempo em que intensifica toda a nossa percepção sensorial, possibilita o autodesenvolvimento do pesquisador, ao construir um processo mais autônomo de conscientização e de elaboração reflexiva. Criam-se, assim, novas formas de conhecer a realidade, que se tornam oportunidade e desafio ao mesmo tempo. O pesquisador e o fenômeno saem de uma relação de horizontalidade superficial para se colocarem no âmbito da verticalidade, buscando profundidade e alturas na compreensão do brincar.

Ao coroar os encontros desse grupo ao redor de uma fogueira, percebemos o calor e a transformação que movimentam da terra para o céu, através das chamas que buscam a verticalidade – ora de forma intensa, ora de forma delicada. Nessa relação de profundidade e alturas, o caminho de pesquisa se mescla com os caminhos de vida. E o nosso tema, o brincar livre, se alarga, transborda os limites de temas pedagógicos, psicológicos, desenvolvimentistas, para se expressar como possibilidade de criação humana.

### 3.2 AGORA, PASSO POR PASSO

Após esse panorama inicial, convido o leitor para entrar, passo por passo, na observação fenomenológica. Para isso, vou compartilhar exemplos do meu cotidiano escolar, descritos por registros escritos e fotográficos dos meus diários de campo. Chegar a esta especificidade da aplicabilidade de cada passo através de exemplos tem a intenção de ajudar a compreender esse conteúdo com uma experiência própria, vivida, deste caminho. Reconheço

que, infelizmente, ao fazer separar os passos, corro o risco de estar disseminando um tipo de “receita”, em vez de fomentar um olhar processual e vivo, tão essencial para o caminho de observação. Porém, na minha experiência, reconhecer e exercitar esses passos da forma que vou expor a seguir foi fundamental para o meu aprendizado de exercitar um olhar fenomenológico. Portanto, mesmo que possa soar como uma “instrução”, optei por trazer exemplos de cada passo, com a intenção de tornar mais claro e acessível um conhecimento que tende a ficar restrito a filósofos e profissionais acadêmicos, e que, se chegasse até as escolas, poderia ajudar na transformação de nossas práticas escolares, muito desconectadas das necessidades e dos anseios das crianças. Por ser um exercício que se propõe a trazer uma mudança de paradigma, como realizá-lo sem ter “faróis” sinalizando no chão do dia a dia da escola os passos desta caminhada? Também quero aproveitar para deixar claro que todas as observações compartilhadas nesta tese passaram por esse mesmo processo. Não constituem registros aleatórios, fruto de uma inspiração repentina ou resultado de um olhar fugaz para o brincar da criança. São processos longos e profundos que acompanham a minha atuação docente desde a formação em Pedagogia Waldorf e que hoje, após dezoito anos de sala de aula, estou compartilhando nesta escrita com a intenção de instigar práticas educacionais mais sensíveis e respeitosas à infância das crianças.

### 3.2.1 Passo Terra

**Figura 10** – João deitado em uma superfície côncava.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

**Casa Amarela  
(Outono de 2016)**

*João, um menino de cinco anos, está em uma posição horizontal com as pernas flexionadas. Ele está apoiado em uma superfície côncava de terra, um pouco úmida, de comprimento um pouco menor que seu corpo, já que as pernas estão um pouco flexionadas e a cabeça se apoia no final da curvatura desta concavidade. A largura deste espaço ultrapassa a do seu corpo, mostrando que existe uma sobra de espaço entre os limites da concavidade e as laterais do seu corpo. As pernas do menino estão flexionadas e pendem para o lado esquerdo. Uma delas, a esquerda, está um pouco mais elevada e flexionada, e encontra-se apoiada em uma tábua de madeira que também está dentro desta concavidade. A outra perna acompanha o movimento, mas está apoiada na superfície de terra. Os braços estão flexionados também. O cotovelo direito está apoiado na superfície da terra. As duas mãos estão com os dedos fechados e não encostam na superfície. A sua cabeça está levemente virada para a esquerda, acompanhando a direção das pernas. A cabeça está apoiada sobre a superfície de terra na parte final da curva da concavidade, e não em seu fundo, que é mais horizontal e onde está apoiado o tronco do menino. A sua pele é branca, seus cabelos curtos, castanhos claros e encaracolados. A sua boca está semiaberta, indicando um sorriso, e seus olhos estão abertos, direcionados para algo acima dele do lado esquerdo.*

No registro acima, temos um exemplo do primeiro passo, o **Passo Terra**, que precisa ser minucioso e detalhado para dar a firmeza e sustento ao nosso olhar. Quero aqui ressaltar aspectos importantes desta etapa do registro:

**Olhar como se fosse a primeira vez.** Focar a atenção em detalhes de cada gesto, da expressão da criança, como se fosse a primeira vez que a estivesse vendo. Esquecer, mesmo que momentaneamente, tudo o que já se sabe, ou acredita saber. Um segundo aspecto fundamental é a **escolha das palavras**. O esforço, neste passo, é escolher palavras descritivas. Nesse estágio, descobrimos a dificuldade em fazer uma descrição quando olhamos pouco ou rapidamente para um fenômeno. Também percebemos que nos faltam palavras para uma descrição mais qualitativa e menos conceitual.

Na descrição da imagem acima, por exemplo, em vez de escrever que o menino estava deitado em um *buraco* – que é o nome que usualmente usamos e que pode ser muito pessoal, por se relacionar com a experiência de cada um com buracos –, usamos *concavidade*, que parece nos oferecer uma descrição mais aberta e neutra, trazendo, assim, a possibilidade de construir a imagem do que se apresenta, e não deixar que ela venha pronta. Essa técnica é muito usada em narrativas, para que o leitor fique atento e acompanhe a singularidade da

paisagem que o escritor quer que adentremos. Com o passar dos anos, percebi como o exercício dessa primeira etapa trouxe uma qualidade fundamental para o momento em que uma colega compartilha suas percepções sobre determinada criança com outras educadoras ou pais em uma reunião. É uma forma de nos afastarmos de nomes superficiais que costumam nos aprisionar em estereótipos, como “agressivo”, “bravo”, “sem educação”, entre outros, e que podem fechar nossa relação com os comportamentos mais desafiadores.

A **descrição espacial** também é fundamental para este primeiro passo. É interessante, porque há muita coisa para olhar, e saber que podemos começar pelo espaço ajuda a organizar e a tornar mais preciso o nosso olhar. Isso significa focar na descrição das características espaciais que compõem os contornos, texturas, objetos e corpos que estão inseridos na cena.

### 3.2.2 Passo Água

**Figura 11** – Um buraco no tanque de terra.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

**Casa Amarela  
(Outono de 2016)**

*Durante semanas, toda vez que as crianças saíam para brincar no jardim, elas corriam para brincar de fazer buraco no tanque de terra. Pediam emprestado “as pás de verdade” e juntas faziam um grande buraco. No começo, era mais silencioso, porque a concentração estava em seus gestos, isto é, em descobrir o manuseio dessas ferramentas que eram mais pesadas que o habitual. A terra estava bem dura, e a ferramenta, por mais apropriada que fosse para esse serviço, não conseguia furar o chão batido sem uma força considerável. Um dia descobriram que, se ajudassem com o pé, isto é, se apoiassem o pé na base da pá, conseguiriam ter mais força. Assim, cada dia aumentavam o tamanho do buraco. Logo, muitas histórias foram surgindo. Toda vez que uma criança parava na frente do grupo de “trabalhadores” de buracos, eu perguntava intrigada: “O que vocês estão fazendo?”. Eles respondiam: “Estamos fazendo um buraco para chegar no Japão!” (Eu ria ao ouvir esta explicação, porque não consigo contar as tantas vezes que já ouvi essa frase, nos ambientes mais diversos, ao observar crianças fazendo buracos). Outras vezes, respondiam: “Estamos procurando um tesouro!” Ou também: “Vamos esconder um tesouro!” Um dia desses, eles responderam em tom baixinho: “Estamos fazendo um túnel para fugir da escola!” Então a criança que perguntou, que era menor que eles, arregalou os olhos e perguntou: “Por que vocês querem fugir?” E eles, então, olhavam ao redor e respondiam sussurrando: “Porque a Sandra é muito brava!” Então, a criança pequena olhava para mim com olhos mais arregalados ainda. E eu, que nem professora deles era, também me surpreendi: “Como podia ser brava com eles?” Passada a minha sensação inicial de frustração, acabei entendendo que eles estavam precisando de mais espaço. Acho que minha observação estava muito intensa. E assim eles continuavam trabalhando e conversando sobre o que fariam com aquele buraco.*

*Um dia, a brincadeira de cavar buracos ficou de lado, pois já não interessava mais. O buraco ficou lá, recebendo visitas, como a do João, que apenas relatei no **Passo Terra**. Cada vez vinha alguém correndo, dava um pulo para dentro do buraco e então se deitava. Às vezes, era bem rapidinho e já saíam. Outras vezes, era para ficar.*

**Figura 12** – O que este buraco tem de tão especial?



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*A criança se ajeitava e, pelo tempo que ali ficava, para mim que olhava de fora, parecia bem confortável. Sabia direitinho onde colocar a cabeça para ficar bem apoiada. Esticava toda a perninha, como se conferisse o tamanho do buraco e, se estivesse com algum brinquedo ou material na mão, levava para dentro do buraco também. Ao ver tantas crianças no buraco, eu me perguntava: o que será que este buraco tem de tão especial?*

**Figura 13** – Empurra, agarra, puxa.



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

*Mas, muitas vezes, mais de uma criança queria entrar no buraco. Então era um tal de empurra, agarra e puxa. Às vezes se enroscavam, quase virando um só. Depois, um deles subia no outro, e assim iam até que, de repente, um desistia e saía com sua roupa encardida de terra pelo jardim afora.*

**Figura 14** – Aconchego e descanso.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*Quem ficava se aconchegava, parecendo cansado de tanto empurrar e puxar para conquistar o seu lugar dentro do buraco.*

Essa descrição mais fluida, seguindo o enredo da história, já corresponde ao **Passo Água**. Neste passo, a **escolha das palavras** continua muito importante, porém a descrição deve acompanhar a fluidez dos acontecimentos. As palavras entram no fluxo da narrativa com o objetivo de descrever o que está sendo visto e ouvido, nada mais. Aqui também percebo, após muitos anos de prática pessoal e realizando o trabalho de trazer esse tema nas formações pedagógicas, que, se não tivermos feito o exercício anterior de forma cautelosa, a descrição do segundo passo pode facilmente recair em opiniões e julgamentos. Por exemplo, ao descrever os dois meninos rolando e se empurrando na concavidade, alguns julgamentos podem surgir. Talvez um comentário sobre a sujeira que aquela brincadeira vai fazer ou que esse tipo de brincadeira não funciona e que vai resultar em briga. É necessário refrear esses impulsos e apenas se ater à descrição do que se está vendo. Lembrando que essas observações estão acontecendo no cotidiano de uma professora e que, se houver a necessidade de uma intervenção, logicamente ela deverá ser feita. Mas sem antever hipóteses, como tantas vezes já comentamos aqui, e sim acompanhando a fluidez da brincadeira. Nesse momento já surgem algumas reflexões do observador que faz a descrição. Essas podem vir em forma de pergunta, e não de conclusão, como, no caso: “O que será que este buraco tem de tão especial?”.

Neste passo, entramos na **descrição temporal**, isto é, saímos do âmbito espacial e concreto para seguir a temporalidade da brincadeira. Embora, para fins didáticos, eu esteja identificando e diferenciando o **Passo Terra** do **Passo Água**, é facilmente perceptível que no fenômeno do brincar esses passos são interligados. A brincadeira da criança não ficará parada, em suspenso, apenas para iniciarmos uma observação espacial e, depois, seguir com a temporal. Tempo e espaço se entrelaçam no brincar da criança. Identificar esses aspectos tem a finalidade de nortear o processo de observação. Foi uma grande descoberta perceber que o exercício específico que estamos denominando de **Passo Água** se expressa nas narrativas gestuais e orais. Ao descrever o movimento da brincadeira estou, ao mesmo tempo, relatando histórias que vivem nos gestos e nas palavras. Ao buscar revelar a qualidade aquosa do olhar fenomenológico nos cursos de formação, compreendi a fluência, flexibilidade e leveza que o elemento água inspira nesta etapa.



### 3.2.3 Passo Ar

**Figura 15 – Um buraco, um João e um Caetano.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

#### **Casa Amarela (Outono de 2016)**

##### **“Um buraco, um João e um Caetano”**

*Um buraco bem no meio do tanque de terra. Quem fez já não me lembro, mas não foi de uma vez só. Talvez cada dia um grupo diferente de crianças. Um buraco que começou pequeno e foi aumentando até ter o tamanho certo. Digo tamanho certo porque, de repente, pararam de tirar terra. Ninguém pediu, ninguém mandou, apenas pararam. Por isso, parecia estar do tamanho certo. Agora era assim, algumas crianças, quando corriam para o jardim, pulavam dentro do buraco. Era muito comum ver crianças disputando, se enrolando, brincando neste espaço. Um dia, eu vi que não era um buraco, e sim um **ninho**, como esses de passarinho, que têm a intimidade e o aconchego de que todo filhote precisa.*

Mais um passo foi dado. Depois de tanta descrição detalhada, de tanto olhar, novamente e mais uma vez, surge um sentimento que eu ainda não havia percebido. Como o ar, que não vemos normalmente, mas sabemos que está presente, e que é essencial para nossa

vida. A expressão desse relato é mais poética, sensível. Espera-se que quem o leia sinta “uma verdade” ao fundo do que é dito. Ao compartilhar esse relato com o grupo docente da Casa Amarela, um silêncio acolheu a imagem e a palavra. Após um momento, elas afirmaram com entusiasmo: “É verdade, este buraco é um ninho!” É essencial que esse passo seja feito em grupo.

Mais uma vez, aqui também a **escolha das palavras e da forma** de escrever é relevante para o processo, mas agora desponta com uma qualidade cada vez mais espontânea e sensível do observador, que pode expressar sua singularidade. Reconhecemos que a escolha de palavras leva a algo mais simbólico, como, neste caso, o buraco que se transforma em ninho. As palavras agora estão à disposição de um encontro entre fenômeno e observador, o que possibilita usarmos uma linguagem mais simbólica, poética até. Mas não é um exercício de forçar uma descrição poética sem destino. Ela tem um lastro firme e seguro de observação. Assim, a palavra expressa a inteireza do observador e do fenômeno em conjunto, fluindo no processo de forma viva, que não pode ser restrita a um modelo dogmático e único.

### 3.2.4 Passo Fogo

**Figura 16** – Buracos/ninhos.



Fonte: Arquivo pessoal (2007)

### Casa Amarela-Escola Zenzeleni

*Aqui, estão compartilhados diversos registros que foram me chamando atenção após perceber que um buraco também pode ser um ninho. No caso da Casa Amarela, são coletâneas de imagens fotográficas de anos. Na Escola Zenzeleni, são imagens e relações elaboradas durante o ano da minha estadia lá, em 2015.*

*Vi quando o espaço côncavo, um simples buraco na terra, se tornou um ninho...*

**Figura 17** – Um ninho para imaginar e sonhar.



Fonte: Arquivo pessoal (2016, 2017)

*Aprendi que um ninho reúne afeto, conversas, histórias, ideias, imagens, e é um lugar seguro para imaginar e sonhar.*

**Figura 18** – Um ninho nos braços dos pais.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

*E assim, muitos ninhos fui encontrando. Um ninho nos braços dos pais<sup>68</sup>....*

**Figura 19** – Casas-ninho.



Fonte: Arquivo pessoal (2005, 2007, 2013)

<sup>68</sup> Imagens registradas por mim em festas e mutirões, onde havia pais e crianças reunidos nas escolas.

*Percebi um ninho, também, nas muitas casinhas que vi sendo construídas...*

**Figura 20** – Um ninho nas próprias mãos.



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

*Um ninho na concavidade das mãos que recolhem tudo que o mundo pode dar!*

Tem coisas que não devem ser explicadas para salvaguardar a magia de quem ouve e de quem conta. Segundo Benjamin, “[...] o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Por isso, foi muito difícil expor de forma tão concreta esses passos. Faço questão de lembrar a todo momento a importância de buscar alargar e sensibilizar a percepção, pois os passos são somente pistas neste caminho em que cabem todos os olhares de quem tiver interesse em percorrê-lo.

As narrativas que estou compartilhando nesta tese vêm de uma intimidade única, de encontros especiais com as crianças e suas brincadeiras espontâneas no espaço de confiança e entrega construído no ambiente escolar. Parece-me que, ainda hoje, o contexto de uma tese acadêmica é exigente no sentido de explicar e comprovar. Por mais que estejamos clamando por sensibilidade para nos aprofundarmos na nossa própria existência, para quem sabe

acharmos caminhos mais humanos para nossa vida, as nossas lógicas historicamente sedimentadas parecem não dar conta de abordar a essencialidade da vida.

A persistente resistência à narratividade em nome de modelos redutores de cientificismo irá, estou convencido, logo ceder à compreensão de que a verdade histórica tanto é prioridade do *conhecimento narrativo* como do chamado *conhecimento objetivo*. (KEARNEY, 2012, p. 411)

Se queremos nos aventurar em sensibilidades e dar vazão ao potencial criativo humano, precisamos buscar fazer nossa andança e *dar passos* nessa direção. Mesmo que os passos aqui sugeridos possam, no início, parecer um método rígido e formatado, logo será possível nos desprendermos dessas indicações e construirmos conhecimento vivo através de um olhar mais processual, ou seja, “[...] achar uma nova forma de perceber, imaginar e pensar” (HOLDREGE, 2013, p. 4). Do caminhar nasce um novo olhar, que não apenas vê o mundo diferente, mas torna-se uma ferramenta, um instrumento novo e distinto para compreender aquilo que se revela de novo diante de nossos sentidos.

### 3.3 BREVE HISTÓRICO DOS QUATRO PASSOS

Já relatamos que a base metodológica de estudo e pesquisa na formação em Pedagogia Waldorf é fundamentada na *observação fenomenológica de Goethe*, e que a sua aplicabilidade é exercitada na formação de educadoras através dos **quatro passos** apresentados aqui. O principal objetivo desse relato é orientar as educadoras no seu dia a dia, para uma abordagem fenomenológica de observação das crianças. Minha inserção neste caminho de observação também começou dessa maneira: na formação de professoras e professores em Pedagogia Waldorf.

Eu não sei bem quanto aos demais colegas, mas me recordo que, inicialmente, fiquei impactada com minha incapacidade de **ver** o fenômeno durante os exercícios propostos na minha formação. O meu olhar estava habituado a basear-se em coisas que eu já sabia, imaginava e até sentia, e não nas manifestações do fenômeno em si. No início, foram proposições muito simples como, por exemplo, observar um jarro de água ou uma colher. A indisposição de olhar com atenção para um objeto tão comum, e que todos conhecíamos, era geral no grupo de estudantes!

Uma das técnicas para incentivar nosso olhar para o fenômeno e conseguir descrever com detalhes o objeto era desenhar esses objetos. Ao fazer isso, ficou claro que todos tínhamos

uma representação geral e abstrata da colher, tão dominante que chegava a nos cegar para as especificidades daquele objeto. Porém, para conseguirmos desenhá-lo e descrevê-lo, era necessário perceber todas as suas características, como tamanho, peso, grossura, material, curvatura, entre outros. Esses elementos acabavam por nos mostrar a sua originalidade e complementavam a imagem geral que havíamos pressuposto.

Aqui desponta um aprendizado fundamental desse processo, isto é, a imagem geral é uma compreensão das experiências que cada um de nós constrói na relação com o objeto. A representação geral também pode ser chamada de conceito. Mas percebemos durante nossas andanças que o conceito não carrega mais a força criativa do vir a ser. Como diria Marilena Chauí (2002), é necessário “reativar seu sentido” para que o conceito não se torne algo velho, morto.

Voltando ao exercício de observação fenomenológica, entramos em um novo âmbito, no qual é possível começar a compreender que a funcionalidade da colher se mostrava não apenas no movimento do uso daquele objeto, que é pegar, carregar um líquido ou sólido, conduzir, mexer, separar, cortar, medir, abrir, etc. Esse uso foi nos levando a algumas relações como, por exemplo, a ideia de que a colher, para ser uma colher, precisava de dois aspectos principais: a sua concavidade e a haste de apoio. Encontramos uma infinidade de possibilidades de materiais e de formas, mas, para identificarmos a colher, essas duas partes precisavam existir. Ao participar desse processo de observação, a colher deixa de ser um simples objeto que todos conhecemos e pelo qual não mais nos interessamos, e se torna um objeto que, a cada olhar, nos revela algo novo. Essa qualidade que parecia dar vida ao fenômeno observado foi o que mais me interessou. Esses exercícios de observação foram realizados com objetos, plantas, animais e, por fim, com o ser humano. Era o momento que eu tanto esperava. Esse olhar me trazia uma perspectiva mais criativa e potente na atuação com as crianças e, por isso, passou a fazer parte de toda a minha vida profissional, trazendo frutos e entusiasmo ao meu caminhar.

Esses exercícios práticos me levaram a conhecer uma forma delicada de aproximação a um fenômeno, uma observação mais silenciosa, sem preencher os espaços com indagações e questionamentos que o invadissem desrespeitando sua manifestação. No caso da criança pequena, revelou-se uma oportunidade de deixá-la mostrar sua inteireza no brincar livre, principalmente pela sua corporalidade e imaginação. Ter essa atitude de aproximação delicada é aquietar tudo que sabemos sobre crianças para, então, conseguirmos observar a singularidade daquela criança, e não partir do “genérico”.

É dessa maneira que futuras professoras de Pedagogia Waldorf costumam ser introduzidas à observação fenomenológica de Goethe. Esse processo, porém, não é ensinado como uma teoria, mas sim como um conjunto variado de exercícios que nos levam a reflexões profundas e provocam uma mudança de perspectiva. As ponderações em grupo são fundamentais e nos ajudam a aguçar mais ainda o nosso olhar.

Descobri, com a repetição desses exercícios, que existem procedimentos recorrentes, mas que nunca entraram em minha vida como uma receita. Os passos, a meu ver, são como a luz de um farol que ilumina o caminho para as embarcações que estão navegando no escuro da noite, e que, mesmo ajudando, orientando e sinalizando, não tiram a regência do navegador; no nosso caso, não bloqueiam a autonomia do observador, do fenômeno e da relação entre ambos.

Essa forma de observar faz parte dos registros das minhas crianças em sala de aula, mas também de um interesse individual que percorre minha trajetória de vida. Foi apenas para a elaboração desta tese que me aprofundei no contexto histórico do movimento da fenomenologia e sua importância, estudo valioso que me trouxe grandes contribuições, indicando que a observação é fundamental como base, um ponto de partida deste caminho, mas ela não é tudo. No capítulo 2, “Um caminho de observação fenomenológica”, assinalamos alguns encontros, procurando ampliar o contexto da aplicabilidade fenomenológica desse estudo para questões mais filosóficas e históricas, mostrando “que ela é um gigante processo de articulação para que eu me encontre como pessoa que descobre um processo de construção de conhecimento. Ela é tão poderosa que ela não se prende a um caminho único.”<sup>69</sup>

Em cada um dos autores convidados – Husserl, Merleau-Ponty e Bachelard – pude perceber o esforço de articulação filosófica com seu próprio caminho, mas ao mesmo tempo evidenciando as premissas fenomenológicas, cada qual no seu contexto de estudo. Por fim, encontro Johan Wolfgang von Goethe para me aproximar “[...] da abordagem e os métodos desenvolvidos por Goethe em sua busca por um caminho de conhecimento, por uma epistemologia que fosse uma maneira participativa e holística de *enxergar para dentro* do mundo” (KAPLAN, 2014, p. 2). Quem se dedicou a elucidar o método de fazer ciência de Goethe foi Rudolf Steiner, entretanto, em nenhum momento o nomeou como “passos de um caminho de observação fenomenológica de Goethe”. Na própria historicidade do mundo

---

<sup>69</sup> Fragmento de uma conversa com Jonas Bach, em 18/12/2018, sobre o método da observação de Goethe.



científico, existe um movimento de releitura e atualização desse método. Com ajuda de Bach (2017), pude acompanhar *a fenomenologia na concepção de Goethe*<sup>70</sup> e *a fenomenologia na concepção de Steiner*<sup>71</sup>. Nesse estudo, ficou claro que os passos citados como observação fenomenológica de Goethe na Pedagogia Waldorf não foram elaborados por Goethe e tampouco por Steiner. Durante os anos em que Steiner se dedicou às pesquisas científicas de Goethe, ele decifrou uma metodologia a partir da qual construiu uma teoria do conhecimento em que estivesse implícita a cosmovisão de Goethe, e que se diferenciava das correntes do pensamento alemão do final do século 18<sup>72</sup>. Dessa forma, construiu-se um caminho metodológico de fundamentação específico para o estudo da antroposofia, mas que ainda está muito longe dos passos que foram compartilhados neste estudo. Por causa dessa série de transformações pela qual passou o processo de fazer ciência de Goethe, tornou-se necessário compreender melhor esse fazer científico particular, para então compreender *os quatro passos* da observação fenomenológica Goetheana como metodologia para professoras atuantes.

Atualmente, existem poucos registros desse caminho. Comecei pelo único artigo acadêmico encontrado em nosso país, já citado anteriormente, escrito por Ghelman. O artigo faz uma breve introdução à fenomenologia de Goethe e rapidamente entra na descrição da metodologia dos *quatro passos*, sem oferecer a relação entre eles e a forma de fazer ciência de Goethe, ou tampouco com a releitura feita por Steiner. Para esclarecer esse ponto, busquei conversar diretamente com o autor, através de diversos diálogos realizados por meio de mídias como *Facetime*, áudios de *Whatsapp*, além de encontros em Florianópolis, São Paulo, Minas Gerais e na Suíça. Reuni as informações e relatos como peças de um quebra cabeça, com o intuito de encontrar o fio dessa história.

Foram muitas conversas, pois, a cada vez que alguém se lembrava de mais algum fato ou referência, ou então quando surgia alguma nova dúvida, todo o processo recomeçava, mostrando que aquela única pergunta já poderia ser tema de uma tese. Mesmo não sendo o foco desta escrita, eu gostaria de mencionar importantes referências para compreendermos o surgimento dos *quatro passos*, e deixar registrado, de forma breve e resumida, um caminho pouco descrito.

Nessa reconstrução temporal, não posso deixar de agradecer ao Jonas Bach, que me instigou na busca dessa história; ao Ricardo Ghelman, pela escrita de seu artigo, que nos dá

---

<sup>70</sup> Capítulo 4 do livro *Fenomenologia de Goethe e Educação: a filosofia da educação de Steiner* (BACH, 2017).

<sup>71</sup> *Ibid.*, capítulo 5.

<sup>72</sup> Nos catálogos das obras de Steiner, é sempre possível encontrar uma grande quantidade de publicações sobre os estudos e reflexões de Goethe, na sua maioria em alemão e inglês.

uma referência acadêmica dos *quatro passos*; ao Sergio Spalter, que, entusiasmado com a minha pergunta, me cedeu todos os seus contatos; e, por fim, ao João Felipe Ginefra Toni, pesquisador da seção de Ciências Naturais do Goetheanum, que atualmente está fazendo um pós-doutorado na Universidade Friedrich Schiller, de Jena, com uma pesquisa sobre morfologia e educação botânica de Goethe.

Em uma dessas conversas, sempre com muitas perguntas, referências e reflexões, João estava, naquele exato momento, estudando na biblioteca de Jena, e me relatou que nessa biblioteca existe um setor especial que possibilita a pesquisa nos livros, anotações e esboços originais de Goethe. Os livros não podem ser emprestados, mas estão à disposição para consulta. Essa revelação foi emocionante para mim, pois imaginar Goethe não apenas como uma abstração distante e inalcançável, mas como um pesquisador, curioso, entusiasmado, tornou-o mais vivo e presente. Mesmo com a “distensão histórica”, reconheço que algumas gotinhas de seu entusiasmo encontraram terras férteis nesta escrita. Mesmo constatando que o que descrevo são releituras que foram se transformando conforme os contextos e olhares em que foram produzidas, é fundamental pontuar que tudo começou, um dia, com a simples curiosidade e amor pela vida, como nos mostram os relatos de observação de Goethe frente a natureza.

A imersão de Toni nos estudos originais de Goethe me ajudou a ver com mais clareza que a grandiosidade do processo de produção poética, literária e científica de Goethe está muito distante da *observação fenomenológica de Goethe* apresentada pelo processo dos *quatro passos*. Eu lembro que essa questão surgiu para mim logo no início do processo de escrita, ao me aproximar de alguns conteúdos elaborados por Goethe. Por isso, fui perguntar para o fenomenólogo Ghelman onde ele havia estudado sobre os *quatro passos*. Ele explicou que tinha feito uma formação na Escócia, com outros médicos brasileiros, sobre a prática e a pesquisa da ciência Goetheana, com Margaret Colqhoun, no Life Science Center<sup>73</sup>. Ao pesquisar sobre a autora, encontrei um texto no seu próprio site em que ela descreve o processo científico de Goethe. Ela faz uma orientação inicial: “Antes de tudo, precisamos deixar para trás nossa consciência cotidiana, nossas preocupações e nos tornarmos abertos ao que está ao nosso redor. As crianças pequenas ainda têm essa capacidade e é nosso esforço aproximar-nos dessa experiência”<sup>74</sup>. Em seguida, descreve sete estágios de observação com qualidades diferenciadas.

---

<sup>73</sup> Mais informações em: <https://lifesciencecentre.co/life-science>.

<sup>74</sup> Tradução nossa.

Foi com o pesquisador Toni que soube que Margaret Colqhoun é falecida e que ela, juntamente com Craig Holdrege, meu professor no curso sobre observação Goetheana, foi aluna de Jochen Bockemühl, pesquisador e coordenador da sessão de Ciências Naturais do Goetheanum<sup>75</sup>, sede mundial do Movimento Antroposófico. Nesse centro, existem onze linhas de pesquisa, que são denominadas seções e que trabalham com pesquisa, ensino e implementação prática em diferentes áreas do conhecimento. Na seção das Ciências Naturais há um grande foco na ciência Goetheana. Desse grupo de pesquisadores surgem inúmeras publicações que se aprofundam nessa forma de fazer pesquisa e realizam releituras e relações com o campo de estudo da antroposofia, traduzindo-a para uma linguagem mais atual.

Colqhoun e Holdrege, que foram alunos pesquisadores dessa seção, tomaram caminhos próprios, nos quais cada qual fundou um centro de pesquisa. O de Colqhoun, como dito anteriormente, é localizado na Escócia, e o de Craig Holdrege, nos Estados Unidos. Constatar a singularidade desses caminhos é fácil quando temos acesso às publicações. Por exemplo, no livro *New Eyes for Plants: a workbook for observing and drawing plants* (COLQHOUN; EWALD, 2004). A parte artística da observação dos fenômenos mostra-se aí com mais força do que no livro de Craig Holdrege, *Thinking like a plant: a living science for life* (2013), que tem sua força na linguagem descritiva e reflexiva sobre os processos observados. Colqhoun apresenta o processo como uma série de estágios que podemos trilhar, enquanto Holdrege enfatiza a descrição de processos sem nomear suas etapas. Ao indagar Craig Holdrege, pessoalmente<sup>76</sup> sobre os *quatro passos*, ele respondeu que os conhece, mas não os utiliza, por acreditar que muitos pesquisadores se restringem a eles, tornando o processo de observação, que é tão vivo, uma mera receita.

Os dois professores que criaram centros de pesquisa trilharam essa abordagem a partir dos estudos da antroposofia. Porém, também foram docentes da Schumacher College, que oferece cursos livres e de pós-graduação na fenomenologia de Goethe, sem tecer relação com a antroposofia.

No Brasil, tivemos um grupo de pesquisadores, na sua maioria da área médica, que participou das formações oferecidas pelo centro de pesquisa Life Science Trust, orientado por Margaret Colqhoun. Isso me faz acreditar que a vertente que relaciona o processo de observação aos quatro passos tenha tido grande influência desse grupo inicial de formação.

---

<sup>75</sup> Mais informações em: <https://www.goetheanum.org/en/>.

<sup>76</sup> Durante a formação dada por ele no período de 11 a 23 de novembro de 2019, em Florianópolis.

Ao questionar Toni sobre os *quatro passos* como *metodologia fenomenológica de Goethe*, ele me respondeu com uma imagem que me causou grande impacto: “Os quatro passos são a fresta de uma pequena janela em uma grande mansão.” Assim, ele começou a relatar uma longa história que não terminou nas primeiras duas horas em que conversamos, mas nas várias outras conversas que tivemos durante várias semanas, me ajudando a lembrar de pequenos fatos e nomes que me dariam pistas para organizar essa história. Pelas pesquisas feitas até então, consegui chegar a Colquhoun e Holdrege, mas Toni indicou mais nomes como possíveis fontes de informações, para que eu pudesse ampliar minha busca.

Como já citei, o próprio Steiner também não fez a indicação de passos e estágios, portanto, procurar entender esse caminho foi ficando cada vez mais interessante. Ernst Marti (1903 – 1985) e Gunter Wachsmuth (1893 – 1963), ambos alunos de Steiner, foram os primeiros a elaborar, após a sua morte em 1925, outras relações, além daquelas feitas por Steiner, referentes à forma de fazer ciência de Goethe. Esses dois autores têm muitas publicações<sup>77</sup> disponíveis. Na sinopse de muitos dos seus livros, percebemos a forte investigação que faziam na relação do goetheanismo com a antroposofia. Nessa busca, mesmo que breve, percebi quantas vezes a forma de fazer ciência de Goethe foi sendo elaborada e atualizada no contexto da antroposofia. Compartilho abaixo um fragmento de Jochen Bockemühl, que, antes de se aposentar, coordenou durante muitos anos a seção das Ciências Naturais do Goetheanum<sup>78</sup>:

[...] A fenomenologia goetheana (assim são chamadas as observações de Goethe) é um método científico capaz de trazer a clareza da ciência natural ao contexto dos fenômenos. O método fenomenológico envolve o treinamento de observadores para observar a atividade do próprio pensamento. Em seguida, ela usa essa atividade como um meio de percepção.[...] <sup>79</sup>

O que me chama atenção é que aqui surge a expressão *treinamento de observadores*. Se for mal interpretada, ela pode nos dar uma sensação de rigidez. Porém, no contexto da

<sup>77</sup> Existem sites, tanto em alemão como em inglês, onde todas as obras de Rudolf Steiner e colaboradores estão disponíveis (<https://www.rsarchive.org/Books/>). O catálogo completo das obras de Steiner em português pode ser encontrado no site da Editora Antroposófica, em:

[https://www.editoraantroposofica.com.br/arquivos/Cat%C3%A1logo\\_completo\\_obras\\_Rudolf\\_Steiner.pdf](https://www.editoraantroposofica.com.br/arquivos/Cat%C3%A1logo_completo_obras_Rudolf_Steiner.pdf).

<sup>78</sup> Bockemühl faleceu no dia 21/05/2020.

<sup>79</sup> Esse pequeno fragmento foi lido em uma das aulas que tive em novembro de 2018 com Craig Holdrege no Brasil. Entrei em contato com o Nature Institute, em busca da referência do texto para a citação nesta tese, mas não obtive resposta.

ciência Goetheana, treinamento em observação tem o sentido de exercitar, capacitar e preparar para novas habilidades de observação.

Wolfgang Schad (2008) tem publicações relevantes nessa área e tem disponível um artigo traduzido, mas não revisado, para a língua portuguesa, sobre o que é goetheanismo, colocando-o em um contexto histórico – uma vez que essa palavra se tornou muito comum no meio antroposófico, mas pode se confundir com um simples modismo. Se compreendermos a forma com a qual Steiner a utiliza, perceberemos que ele caminha para uma forma de olhar para o mundo que cria fortes possibilidades de mudanças de paradigmas.

Por todos os motivos citados acima, reforço o cuidado com o uso dessas palavras no contexto desta escrita. Quando a ideia é compreender o contexto histórico, procuro me referir à *forma de fazer ciência de Goethe*. O termo *observação goetheana* é utilizado para explicar processos práticos de observação. Já *fenomenologia de Goethe*, termo cunhado por Bach (2017), é usado aqui quando a reflexão mostra quão próxima a fenomenologia se encontra da forma de fazer ciência de Goethe.

Em seus principais trabalhos científicos – “A Metamorfose das Plantas” (1790) e “A teoria das cores” (1810) –, Goethe desenvolveu diferentes abordagens. Steiner diferenciou o conhecimento da natureza inorgânica e orgânica em seus fundamentos de uma epistemologia, a partir da forma de fazer ciência na visão de Goethe. Cientistas naturais orientados pela antroposofia e em conexão com as visões de Goethe e Steiner estruturaram abordagens relacionando a forma de fazer ciência de Goethe e a visão de ser humano proposta por Steiner. Nesse sentido, os *quatro passos* podem ser relacionados com a perspectiva quadrimembrada do ser humano proposta por Steiner, citada anteriormente no tópico “Encontro com a Pedagogia Waldorf”.

A observação de *quatro passos*, amplamente difundida nas formações da Pedagogia Waldorf, tem auxiliado a introduzir a sua base epistemológica de forma aplicável, pois existe uma relação histórica e epistemológica entre Goethe e Rudolf Steiner, que demanda um estudo profundo e complexo. Os *quatro passos* são, de fato, “a fresta de uma pequena janela em uma grande mansão”, mas que, a meu ver, disponibiliza às educadoras um caminho de observação fenomenológica da criança, referenciando e sensibilizando para uma longa e complexa caminhada que tem sua origem no estudo de Rudolf Steiner sobre a forma de fazer ciência de Goethe.

A observação é uma parte fundamental do processo, mas não alcança as reflexões mais filosóficas às quais o caminho pode levar. A pesquisa de pós-doutorado de Bach (2017), no

departamento de História e Filosofia da Unicamp, dedicada ao estudo da fenomenologia de Goethe e ao estabelecimento da relação da observação e da reflexão, pode ser considerada a referência nacional mais completa disponível sobre o tema, tendo sido publicada também em livro: “Fenomenologia de Goethe e Educação: a filosofia da educação de Steiner” (BACH, 2017).

### 3.4 REGISTROS

O registro dos conteúdos das aulas no diário de classe sempre foi uma prática exigida em todas as escolas onde trabalhei. Porém, o registro pessoal sobre minhas impressões da aula e das crianças sempre foi uma necessidade e um hábito pessoal, no sentido mencionado por Cecília Warschauer (1993, p.61): “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida”.

Portanto, vivi dois tipos de registro: um no diário, aquele de tipo tradicional, onde anotava a frequência das crianças e o conteúdo de cada aula; outro mais pessoal e livre, para minhas reflexões e impressões. Foi apenas depois de conhecer a produção de Madalena Freire, em seu livro *Observação, registro e reflexão* (1996), que pode ser considerado uma referência central a respeito desse tema, que comecei a ter consciência da importância dessa ferramenta como uma possibilidade de formação permanente, em que o professor constrói um caminho mais autônomo. Compreender o registro como instrumento formativo acabou “autorizando” algo que eu vinha fazendo de forma espontânea e pessoal. O registro de diálogos entre crianças, a percepção individual de cada criança e a constante reflexão sobre o próprio trabalho foram fundamentais no meu desenvolvimento profissional, que tinha como base a experiência.

Os registros usavam principalmente a linguagem escrita. Mas, desde o início, a imagem, que no meu caso sempre se deu através de uma máquina fotográfica, foi fundamental, como se as fotos aprofundassem o olhar, de modo que eu pudesse ver e rever quantas vezes quisesse as imagens das crianças brincando, seus gestos, expressões e construções que, no cotidiano, às vezes acontecem de maneira rápida demais. Warschauer, acompanhando a elaboração de Freire, e ao mesmo tempo diferenciando-se dela, identifica esse exercício como uma possibilidade de construção de um autoconhecimento: “Escrever o que vem na cabeça (e no coração) é perigoso, pois não obedece, necessariamente, a uma

ordem lógica ou linear, expondo contradições ou possíveis incoerências do autor, presentes em seu inconsciente” (WARSCHAUER, 1993, p. 64).

A autora explora a escrita do diário da professora como um espaço potente: os relatos e a descrição dos conteúdos de aula estão entremeados com outras possibilidades, como a imaginação. Se considerarmos essas qualidades como “perigosas”, perderemos a chance de possibilitar a criatividade, a estimulação de imagens e a aproximação de “[...] uma poesia, uma beleza, um conteúdo espiritual, que estão completamente ausentes de nossa civilização, justamente por causa da desconfiança com relação à subjetividade” (ibid., p. 66).

Relaciono muito esse aspecto com minha dissertação de mestrado, onde trabalhei com narrativas autobiográficas sobre a infância de professoras e professores<sup>80</sup>. A importância reflexiva que esse exercício traz à educadora é enorme, mas foi sua potência imaginativa o que mais me chamou atenção. A Pedagogia Waldorf traz a forte consideração de que, além das histórias de vida serem um caminho de autoeducação, “[...] estas imagens construídas pela nossa experiência de vida fazem do exercício autobiográfico uma fonte de inspiração e imaginação para a prática docente” (ECKSCHMIDT, 2011, p. 54).

Warschauer (1993) termina sua reflexão perguntando se enxergar a poesia na própria vida não seria um passo para enxergá-la na nossa prática docente, nos conteúdos oferecidos, na própria escola. Na minha experiência de registros escritos e de imagens, essa possibilidade foi sempre a principal inspiração quando, ao término da aula, eu me debruçava durante horas sobre um caderno, escrevendo das crianças ou selecionando imagens que eu havia captado nas mais diversas ocasiões do cotidiano. Sim, eu gastava muito tempo fazendo isso, porque registrar dá trabalho... Para escrever, ver o outro, se ver e nunca, nunca perder a esperança de trazer ao encontro entre professora e aluno(a), na dor e na alegria, o melhor de nós.

**Disciplina Práticas de Ensino  
1994 (primeiro semestre da graduação)**

*Hoje aconteceu uma coisa muito triste que nunca vou esquecer! Todo mundo brincava no pátio da creche. Era uma corrida só. É tão pouco tempo de recreio que as crianças parece que querem aproveitar o máximo, correndo sem parar. C. estava sentada bem no meio do*

<sup>80</sup> ECKSCHMIDT, S. *A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2011.

*pátio de terra, desenhando no chão com as pontas dos dedos. Ela me chamou atenção. Também, sentada assim bem no meio, quase sendo atropelada... Ela desenhava no chão e depois olhava para mim. Parecia me chamar com seu olhar. Fui toda feliz ao seu encontro. Queria estar lá e não na sala de professores, onde me sentia estranha. Lá parecia que olhavam para mim com desdém, afinal eu só era uma estagiária. O que seria eu no meio de tantas professoras tão experientes... Sentei do lado da C. e logo comecei a perguntar: Por que você não está brincando de correr? O que foi? O que aconteceu? E sei lá mais o que eu perguntei. Ela ficou quieta, também acho que eram tantas perguntas seguidas, como daria para ela responder? Então, finalmente silencieei e atentei ao desenho dela no chão de terra batida. Parecia uma menina. Perguntei se era ela. Ela respondeu que era a boneca dela, que era uma “Barbie”, e que parecia muito comigo. Tinha o meu cabelo, o meu jeito, os meus olhos, a minha pele...*

*A cada característica que ela falava, ela olhava no fundo dos meus olhos, e eu ia murchando, quase ficando sem ar. Quando ela falou da pele, fez o seguinte gesto: pegou a ponta da sua unha e riscou o seu próprio braço deixando um leve traço mais claro, porque a sua pele estava bem sequinha, e a sua pele é negra. Depois, pegou o meu braço e fez o mesmo gesto em mim, mas não deixou um rastro. Mais uma vez, ela olhou nos meus olhos e disse: “Eu queria ser como você e minha boneca!” Meu coração rachou no meio e, em um ímpeto desesperado, abracei-a com toda minha força, como se fosse conseguir tirar de dentro dela uma história de preconceitos, hierarquias, invisibilidade, racismo... E que estavam, nos seus seis anos de idade, já tão profundos que faziam marcas em sua pele, como uma tatuagem que não sai mais. Agora escrevendo, lembrando, choro de novo e de novo. Nunca mais vou esquecer, também fui tatuada. Vou carregar essa marca para sempre, e me lembrar dessa menina em todos os lugares que eu for trabalhar, protegendo e cuidando de todas as crianças.*

### **3.4.1 Observação e registro na Pedagogia Waldorf**

A minha prática de observação e registro foi acompanhada por um crescimento das possibilidades de ampliação da consciência, mas foi na Pedagogia Waldorf que essa prática tomou uma dimensão enorme no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Eu estava no segundo ano no curso de formação de Pedagogia Waldorf (1998-2001), quando fui convidada a assumir minha primeira sala de jardim-de-infância, com crianças de 3 a 6 anos de idade. Embora eu já tivesse experiência em muitas escolas, nenhuma delas seguia essa linha pedagógica, e eu estava ainda cursando a parte da fundamentação filosófica da minha formação, portanto, lidando com temas mais teóricos, e não com as práticas pedagógicas da sala de aula. Mesmo assim, resolvi aceitar o desafio.<sup>81</sup>

<sup>81</sup> Durante toda a minha “jornada” na Pedagogia Waldorf, mas principalmente nos anos iniciais da minha prática pedagógica, tive uma tutora, Luiza Lameirão, que ao mesmo tempo em que me ensinava os fundamentos da Pedagogia Waldorf, me incentivava a buscar conhecimento de forma autônoma.



A professora anterior estava prestes a mudar de país e me passou de forma muito sensível e prática os conteúdos, ritmos, histórias, festas, informações sobre as crianças, reuniões de pais, entre muitos outros temas. Mas a sua forma de fazer a observação e o registro tiveram destaque durante nossos encontros e trocas. Não sabia ao certo por que, mas parecia que eu teria a chance de errar e melhorar em todos os aspectos, exceto na questão do registro diário: essa nunca poderia falhar, os registros teriam que ser feitos a respeito de cada criança.

Em 1919, quando foi fundada a primeira Escola Waldorf em Stuttgart, na Alemanha, Rudolf Steiner assumiu a condução das reuniões de professores e professoras. Regularmente, através dos registros das observações dos educadores e das dele próprio, desenvolvia reflexões profundas sobre as crianças. Desde então, a observação conjunta de crianças nas reuniões pedagógicas, com a participação de todo o corpo docente, tornou-se uma prática semanal regular. As ideias e explicações da *antropologia antroposófica*<sup>82</sup> oferecidas pelo fundador da Pedagogia Waldorf são uma ajuda decisiva neste processo. Quando nos envolvemos com esse conteúdo de forma paciente e atenciosa, nosso olhar é aguçado. Isso “torna a pessoa observadora” (SEYDEL, 2009, p. 11).

Quase todo o referencial teórico de Steiner é composto por livros organizados a partir das transcrições de suas conferências. Por isso, é muito difícil achar um texto ou livro escrito pelo autor, especificamente sobre a observação de crianças. No percurso de suas ideias, surgem algumas indicações. Mas, de forma geral, é o exercício de compreender o seu olhar antropológico do ser humano que nos leva ao ato de observar cada vez mais profundamente a criança.

Recentemente, encontrei o livro *The Therapeutic Eye: how Rudolf Steiner observed Children* (SELG, 2008). O autor, Peter Selg, reúne citações de Rudolf Steiner sobre a prática da observação e reflete sobre elas, levando em consideração um contexto mais terapêutico. Ele cita vários trechos em que Steiner fala da atividade de observação para as educadores e educadoras. O primeiro capítulo, “O olhar aprofundado pelo amor”, começa com a seguinte citação: “[...] educadores(as) são pessoas que perceberam o ser humano no sentido mais profundo e, tendo desenvolvido essa atitude de observar genuinamente o ser humano, aproximam-se da criança com o amor que resulta de tal atitude” (STEINER apud SELG, 2008, p. 20).

---

<sup>82</sup> Antropologia antroposófica é o estudo do ser humano na perspectiva quadrimembrada do ser humano, como foi descrito no capítulo 2, em “Encontro com a Pedagogia Waldorf”.

Outro livro importante sobre o tema, que foi traduzido e publicado recentemente pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil<sup>83</sup> é *Eu sou Tu: conhecimento infantil com responsabilidade pedagógica* (SEYDEL, 2015). A obra busca auxiliar a observação de crianças com uma fundamentação organizada e metódica, para que as professoras possam construir caminhos criativos aos desafios propostos nos mais diversos contextos da atualidade, que muito diferem da situação social e cultural de fundação da primeira escola Waldorf. Já em seu início o autor trata da importância do reconhecimento de cada criança, da postura de manter viva a eterna pergunta: “Quem é você?”. Essa pergunta nos moverá para o eterno olhar de novo, “[...] porque a imagem mental que se faz do outro não se encaixa, necessariamente, com sua realidade” (ibid., p. 16). Quantas vezes o enigma que a criança me trazia era muito maior do que eu imaginava? Isso me faz lembrar de uma história que desejo compartilhar para retratar essa constatação.

**Casa Amarela  
(Outono de 2007)**

*Mais um dia em que Acalu chegou bravo na escola. Gritava e esbravejava com todo mundo. Quando finalmente se acalmou, pegou panos, cadeiras, cordas e começou a construir algo. Parecia uma casinha. O seu semblante era concentrado, mas ainda estava muito bravo. Então, vi Gerônimo se aproximar dele e perguntar-lhe o que estava fazendo. Ele respondeu em alto e bom som: “Uma armadilha para eu me matar!”. Tremi por dentro e me perguntei: “Quem é você? O que posso fazer para te ajudar? O que está acontecendo com você?” Mas, assim que todos souberam que era uma armadilha, adoraram a ideia e também queriam fazer uma. A parte “para eu me matar” parece que só eu ouvi. Fizeram armadilhas para ursos, leões, ratinhos, monstros e, assim, a história tomou um rumo muito diferente... Foi difícil arrumar a sala, que parecia uma grande armadilha que iria engolir todos nós!*

Esse menino foi meu aluno durante toda a sua infância, e acabei me aproximando muito de seus pais, o que me deu a oportunidade de acompanhá-lo em seu caminho de vida. Agora, ele está próximo dos seus 18 anos. É um jovem sensível e profundo. Acho que nunca deu tanto “trabalho” como na fase da sua primeira infância. Foi um grande professor para mim! O seu brincar livre foi, sem dúvida, sempre um lugar muito potente e livre de sua expressão.

---

<sup>83</sup> A Federação das Escolas Waldorf tem como missão promover, fortalecer, defender e zelar pela essência e os interesses da Pedagogia Waldorf em todo o Brasil, apoiando, orientando e representando as escolas associadas em seus processos de autonomia e qualidade pedagógica, por meio de formações, acessórias, publicações entre outros.

### 3.5 PROCESSOS IMAGINATIVOS NOS PASSOS DE UM CAMINHO DE OBSERVAÇÃO

Um dos aspectos que também me encanta no registro da observação fenomenológica é a intimidade com que nos relacionamos com as imagens, nesse que Italo Calvino denomina de “processo imaginativo que parte da palavra para chegar à imagem visiva”, no qual, “conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos” (CALVINO, 1990, p. 99).

O interesse nos processos imaginativos também fez parte do meu mestrado, além de ser um tema essencial para a Pedagogia Waldorf, onde eu atuo. Segundo Steiner, professoras “[...] deveriam levar, de preferência, imagens para a educação das crianças, porque estas favorecem as imaginações e fantasias” (STEINER, 1992, p.38). Ele está se referindo às imagens sugeridas pelas palavras, pelas múltiplas formas narrativas. Para esse autor, ensinar por meio de imagens, a partir das formas narrativas, é um meio de a professora oferecer uma prática pedagógica viva, imaginativa. Portanto, a minha atenção às possibilidades dos processos imaginativos da educadora vem de longa data, e não poderia ser diferente neste estudo da observação fenomenológica inspirada na abordagem de Goethe – lembrando que, na sua proposta, ele busca reintegrar a arte com a ciência:

As duas tradições científicas que possuímos como herança, a tradição grega (Aristóteles – século III a.C.) e a tradição da Revolução Científica (Galileu, Descartes – século XV d. C.), procuram explicar a realidade, porém não captá-la em sua essência. Enquanto na Revolução Científica a ciência fecha as portas para as artes, no século XVIII a arte é convidada para participar do método científico por Wolfgang von Goethe, que reintegra a arte como “maior intérprete da natureza”, inaugurando uma metodologia fenomenológica. (GHELMAN, p. 260)

Outro fator que também me fez querer pensar com mais detalhes nos processos imaginativos desta caminhada foi uma pergunta que a professora Soraia Chung Saura fez durante a qualificação, sobre qual seria a referência conceitual de imaginação no caminho de uma fenomenologia aplicada de Goethe. Quando ela chamou atenção para esse aspecto, me lembrei de que um dos encantamentos para quem participa do processo de observação aqui sugerido é a possibilidade poética e criativa a que cada um pode chegar. Assim, me pareceu pertinente que possamos tecer considerações na busca de maior clareza sobre os processos

imaginativos envolvidos nos passos do caminho de observação fenomenológica aqui proposto. Porém, é importante que fique claro que as reflexões que serão tecidas aqui nunca foram um tema para Goethe enquanto discussão teórica. Apesar disso, percebo, na espontânea raiz artística e prática da obra do autor, que todo o seu caminho de observação está imerso nessa integração da arte com a ciência. Nesta reflexão, vou procurar relacionar os passos do caminho de observação, descritos anteriormente, com os conteúdos e autores que são referência do grupo de pesquisa do qual faço parte, o Núcleo, Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA). Gostaria de partir do estudo de Girardello (1998) que, ao se aprofundar sobre o conceito de imaginação em sua tese, recorre ao filósofo Richard Kearney, o qual diz que a melhor resposta à pergunta “o que é a imaginação?” é *narrar* a história do conceito (KEARNEY, 1988, p. 17). Girardello organiza uma revisão desse conceito em torno das três metáforas sugeridas pelo autor para a função atribuída à imaginação em diferentes épocas históricas.

[...] num primeiro paradigma, que perdurou desde a Bíblia até o final da Idade Média, a imaginação é entendida como um *espelho* que reflete a realidade; para o pensamento moderno, a imaginação age como uma *lâmpada* que produz a realidade visível a seu redor; e na visão que ele chama de pós-moderna, a imaginação corresponde a um *labirinto de espelhos*. Esse esquema deve ser entendido como uma genealogia, e não como um aprisionamento cronológico, uma vez que os autores em um período histórico muitas vezes apresentam características predominantes em outro. (GIRARDELLO 1998, p.10)

Para a compreensão das metáforas atribuídas a cada um desses períodos históricos, foram relacionados inúmeros autores das diversas épocas, procurando trazer uma narrativa que pode nos orientar na compreensão de um conceito tão escorregadio e ao mesmo tempo tão instigante para filósofos, teólogos e educadores de todos os tempos. Não me aprofundarei em cada uma dessas perspectivas. A ideia é que o estudo apresentado por Girardello a partir de Kearney permaneça como uma base reflexiva para pensarmos como a concepção de imaginação foi se adensando e aprofundando sob uma perspectiva histórica. Neste texto, quero relacioná-la, através da caracterização de suas qualidades, com os passos do caminho de observação, mostrando também um aprofundamento a cada nova fase.

O primeiro passo do caminho de observação, como já foi descrito, caracteriza-se por ser um relato da observação direta do que se está vendo, tateando, ouvindo e percebendo.

Assim, através de uma descrição detalhada<sup>84</sup>, é formada uma representação mental do que está sendo observado, que irá suscitar imagens em quem a ler. É necessário um olhar minucioso, objetivo, espacial e bem concreto para a criança e o seu brincar<sup>85</sup>. Essa primeira tarefa, que parece tão simples, se mostra invariavelmente como uma etapa desafiadora para muitas educadoras que têm o hábito de fazer observações mais gerais, onde o conteúdo se resume, principalmente, a comportamentos “contestadores” das crianças. Não que esse tipo de consideração não seja importante, mas, antes disso, muitos outros passos são necessários para conquistarmos um caminho de observação fenomenológica.

Certa vez, para dar um exemplo, uma professora pediu a minha ajuda na observação das crianças de sua sala. Uma delas foi apresentada de uma forma muito breve e conclusiva: “João é muito agitado”. Esse diagnóstico nos distancia da criança, mesmo que a professora esteja, justamente, com toda sua boa vontade, solicitando ajuda para se aproximar e lidar com o desafio que se apresenta. Com uma afirmação desse tipo, quem nunca viu João vai continuar sem vê-lo, afinal, não é possível fazer uma imagem da criança apenas a partir das palavras “João é agitado”! Mas, como nosso pensar necessita de alguma maneira fazer representações imagéticas do conteúdo das falas, o que acontece quando ouvimos as palavras “João é agitado” é que acabamos criando relações com outras imagens. Neste caso específico, eu lembrei de outras crianças agitadas, depois dos meus dois filhos quando pequenos, que eram muito “agitados”, e até a imagem da professora conversando comigo com gestos agitados passou pela minha cabeça. Vi mentalmente tudo isso, menos o menino João. E como vamos poder falar, ajudar, refletir sobre o João, se não partimos de uma boa observação que nos consiga dar elementos para formar uma imagem dele? Então, pedi à professora que me descrevesse o seu aluno, detalhe por detalhe, para que eu pudesse conhecê-lo um pouco mais. Ela começou pela idade, tamanho, cor do cabelo e dos olhos. Até então, estava fácil, mas conforme fui perguntando mais detalhes, ela não sabia ao certo o que responder, não lembrava ou nunca tinha reparado naquilo. Uma reflexão que pode nos ajudar a compreender a importância dessa relação entre olhar e descrever vem de uma professora de escrita:

Há um velho ditado, em redação: “Não conte: mostre”. O que é mesmo que isso quer dizer? Não nos conte sobre a raiva (ou qualquer outra dessas palavronas, como honestidade, ódio, amor, mágoa, vida, justiça, etc.);

---

<sup>84</sup> Nessa primeira etapa, também já mencionamos e usamos a possibilidade do desenho e da fotografia, que ajudam o observador a perceber os detalhes e a construir uma imagem mental, mas que, neste contexto, invariavelmente chegará à palavra.

<sup>85</sup> No capítulo 3, os passos desse processo foram descritos com exemplos.

mostre-nos o que fez você ficar com raiva. Quando lermos o que você escreveu, vamos sentir raiva também. Não diga aos leitores o que eles devem sentir. Mostre-lhes a situação e aquele sentimento vai despertar dentro deles. (...) Quando você assiste ao nascimento de uma criança, pode acontecer que você chore, ou cante. Descreva o que vê: o rosto da mãe, o turbilhão de energia quando o bebê enfim entra no mundo depois de várias tentativas, o marido respirando junto com a mulher, passando um pano úmido na testa dela. O leitor vai entender, sem que você tenha que discutir a natureza da vida. Quando você escrever, mantenha ligação direta entre seus sentidos e aquilo sobre o que está escrevendo. Se você escreve a partir de ideias que lhe afloram à mente em primeira-mão – antes que os pensamentos-de-segunda-mão tomem conta, e comentem, critiquem, avaliem – não há o que temer. As ideias-em-primeira-mão são experiências reflexivas da mente. São o mais perto que um ser humano pode chegar, em palavras, de um pôr-do-sol, de um nascimento, do rugido da cidade ao longe. Nem sempre conseguimos ter ideias espocando em primeira-mão, mas é bom termos consciência delas. Elas nos ajudam a usar as palavras como espelhos para refletir imagens. (GOLDBERG, 1986 p. 68) <sup>86</sup>

Natalie Goldberg não explica, mas descreve, mostra o seu ponto de vista e, assim, nos ajuda a compreender por que “João é agitado” não é suficiente, não oferece uma imagem do menino João. No primeiro passo da observação fenomenológica, o registro precisa refletir como um espelho o que estamos vendo. Para isso, é necessário que se *mantenha ligação direta entre seus sentidos e aquilo sobre o que está escrevendo*. Então, pergunto, quando a professora não está conseguindo descrever o seu aluno, o que está nos dizendo sobre seu olhar para a criança?

Muitos motivos existem para que uma educadora não consiga observar as crianças, desde as pressões do cotidiano escolar até a falta de compreensão da real importância da observação. Entre tantas razões possíveis, quero chamar a atenção para um aspecto, talvez, a princípio, menos evidente. A educadora olha para a criança a partir de uma determinada teoria de desenvolvimento. Faz parte da formação de sua formação estudar tais teorias para compreender a criança e propor atividades adequadas, por exemplo. Mas, quando essa teoria vira a única lente de nossos olhos, corremos o risco de deixar de ver a criança. Também aqui, Goldberg pode nos ajudar. Ela diz:

Seja específico. Não diga carro, mas Cadillac. Não fruta, mas maçã. Não pássaro, mas gaivota. Não “um homem neurótico e inseguro”, mas “Harry, que corre a abrir a geladeira para sua mulher pensando que ela quer uma maçã, quando ela está indo acender um cigarro no fogão”. Cuidado com os rótulos pop-psicológicos. Vá além do rótulo e chegue ao que é específico naquela pessoa”. (GOLDBERG, 1990, p. 68)

---

<sup>86</sup> Tradução de Gilka Girardello.

Podemos traçar um paralelo entre o que ela chama de “rótulo” e os conceitos gerais de uma teoria, quando eles precedem e condicionam o nosso olhar e impedem que vejamos a singularidade de cada criança. Na prática, isso significa não olhar!

As reflexões de Prout (2010), na perspectiva da Sociologia da Infância contemporânea, também podem nos ajudar, com sua crítica às oposições dicotômicas que herdamos dos discursos da modernidade, e que fizeram parte da construção do nosso olhar para a infância. O autor mostra a fragilidade das nossas percepções quando partimos de dicotomias, de categorias teóricas excludentes. Ele sugere “[...] observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (PROUT, 2010, p. 739). Se o nosso objetivo é a observação do brincar livre na escola, inicialmente precisamos oferecer ali à criança um espaço e um tempo que só podem ser garantidos ao avançarmos na compreensão da integridade da expressão infantil em sua brincadeira. A partir da afirmação do direito ao espaço e ao tempo para o brincar livre na escola, que provoca grandes transformações na rotina escolar, a educadora precisa conhecer possibilidades que possam ajudá-la a observar e compreender a complexidade da expressão da criança contemporânea. Quando, então, aquela professora me disse “João é agitado”, estava partindo de uma posição binária: aluno agitado não adaptado à escola, *versus* aluno concentrado adaptado à escola. Esse olhar simplista não abarca a diversidade e a multiplicidade da expressão humana, tão defendida pela observação fenomenológica e também pela sociologia da infância contemporânea.

Deixar de olhar e de descrever o aluno com seus detalhes não se deve apenas a uma falta de tempo e de interesse, ou à rigidez de rotinas escolares: há a necessidade de uma mudança de postura frente à criança ou, como diria Machado (2010, p. 12), há a necessidade de um *agachamento*, “de modo a ir perto do chão, onde a criança habita”. Consequentemente, é preciso uma mudança de paradigma que envolve toda a estrutura escolar atual, mas que pode começar por uma atitude específica de observação, como mencionado por Prout, e como estamos tentando construir e compreender em uma postura fenomenológica de observação.

A cada passo deste caminho de observação, vão surgindo inúmeras reflexões que trazem mais consciência para nossas escolhas. A professora, em vez de me enviar para ver João, pediu mais um dia para que pudesse, ela própria, observar o que “faltava ver” para conseguir descrevê-lo, de modo que, juntas, formássemos uma imagem do “nosso menino”. No dia seguinte, ela olhou “de novo” para o menino. Quando me relatou o que havia anotado

em seus registros, uma imagem cheia de vida foi se constituindo. Não tenho o registro da própria professora, mas as minhas anotações do que escutei sobre as observações que fez:

**Escola Waldorf de Recife (2014)**

*João tem o cabelo curto, liso e preto. É tão liso que, mesmo quando passo a mão e coloco a sua franja, que está mais comprida, de lado, ela volta e encobre seus olhos parcialmente. Suas sobrancelhas são bem pretas, espessas, e têm um contorno levemente arredondado, acompanhando a parte superior dos olhos. Agora, ao olhar o preto do seu cabelo e sobrancelhas, percebo quão branca é sua pele, fica bem contrastante...*

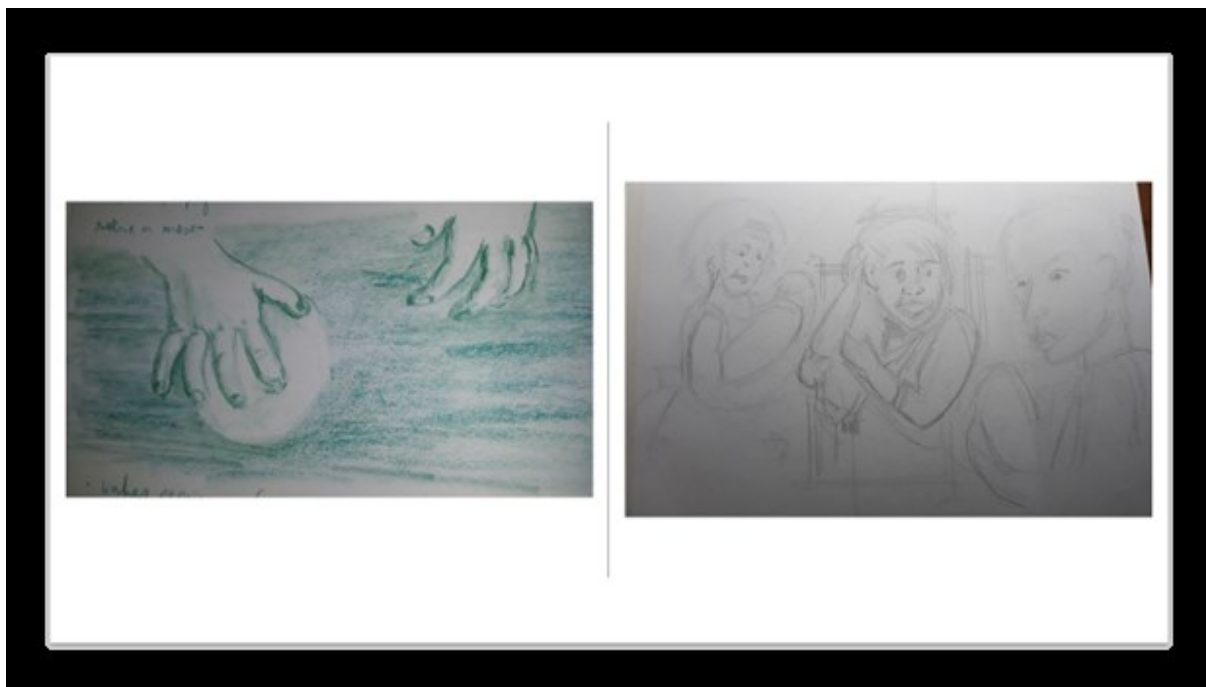
Assim, ela me contou, concentrada e alegre, cada nova descoberta que havia feito, mostrando que a agitação era apenas uma pequena faceta de um menino tão encantador. Foi com essa descrição detalhada do menino que consegui fazer uma imagem mental dele. Tanto que, depois, quando fui fazer uma visita no recreio, o reconheci imediatamente, no meio de todas as crianças. Essa imagem descritiva cria a possibilidade de “uma visão interior sem sufocá-la” (CALVINO, 1990, p 108.). A imagem tem a capacidade de ser aberta, cheia de nuances, não se fecha de forma conclusiva, como seria dizer apenas que “o menino é agitado”. Essa qualidade do primeiro passo de observação, de formar imagens que procuram repetir e reproduzir o que está sendo visto, pode se relacionar com a metáfora do *espelho* citada por Kearney. Ressalto que o exemplo dado é o de um primeiro exercício, que ainda focou apenas na descrição da aparência física do menino, não no movimento e na interação no seu brincar. Aos poucos, a partir desse olhar atento, a professora começou a enxergar como aconteciam as suas brincadeiras e sua participação com o grupo. Dessa forma, vamos nos aprofundando na observação, para perceber como acontece que João é “agitado”.

Em 2019, ao conduzir um grupo de pesquisa sobre a observação fenomenológica na Faculdade Rudolf Steiner em São Paulo<sup>87</sup>, percebi que alguns participantes, antes de compartilhar suas descrições escritas, faziam alguns esboços de desenhos para ajudar nos registros que seriam, posteriormente, apresentados ao grupo.

<sup>87</sup> Para mais informações: <http://frs.edu.br/cursos/grupos-de-estudo/observacao-do-brincar-das-criancas-na-educacao-infantil-um-caminho-fenomenologico/>



**Figura 21** – Desenhos da educadora Angélica.



Fonte: Educadora Angélica (2019)

Para criar com palavras uma descrição da criança que brinca, que seja capaz de suscitar imagens em quem lê ou escuta, esses esboços ajudam muito. Aqui, também é interessante perceber que os gestos corporais da criança começam a chamar atenção e que eles vão compondo junto das falas das crianças pequenos enredos de brincadeiras.

*Com a mão direita, está tentando pegar um carrinho de dentro de um caminhão de plástico. Com a mão esquerda, por sua vez, segura um carrinho laranja. Está sentado e suas pernas não tocam totalmente o chão. Desiste de pegar o carrinho de dentro do caminhão e coloca o carrinho laranja dentro dele. Fecha o caminhão. Abre o caminhão. Tira dois carrinhos, um com cada mão, de dentro do caminhão. Põe o carrinho laranja no chão e, com ele, faz movimentos para frente e para trás em um piso de E.V.A. (Ana Paula Lemke)<sup>88</sup>.*

No caso das crianças bem pequenas, muitas vezes a observação do brincar se resume à descrição das ações corporais, que pode ser muito trabalhosa. A experimentação corporal, tão típica dessa fase, muitas vezes se concentra em situações polares, que já se configuram como

<sup>88</sup> Ensaio escrito com depoimentos e relatos dos participantes do grupo de estudos *Observação do brincar das crianças na Educação Infantil: um caminho fenomenológico*, oferecido na faculdade Rudolf Steiner, durante o segundo semestre de 2019. Texto disponível em: <http://frs.edu.br/biblioteca/>.

sendo a própria brincadeira: dentro/fora, sobe/desce, direita/esquerda, tira/coloca. Durante a descrição, a repetição desses movimentos polares alternantes, que vão para lá e para cá, mostra que o brincar nessa idade não precisa de muitas coisas. Inicialmente, parecem simples ações corporais, mas têm uma intencionalidade, por isso as caracterizamos como gestos, que serão apresentados com mais detalhes no capítulo 4. Com o desenvolvimento da fala, esses gestos vão sendo acompanhados pela oralidade da criança, nos mostrando pequenos enredos, histórias de corpo e fala.

Essa descrição, como no primeiro passo, ainda tem como principal objetivo o espelhamento da imagem. Porém, como estamos acompanhando o movimento da brincadeira infantil, a imagem é colocada em ação (imagem-ação). Se, no primeiro momento da observação, que tem uma característica mais espacial, a imagem tem a tendência a estagnar, a se fixar, neste passo ganhamos fluidez e nos aproximamos da “vitalidade” do fenômeno. Essa palavra é muito usada na pedagogia Waldorf e se relaciona com a força vital, o vigor, a dinâmica de bem-estar expressa corporalmente, que também se reflete no entusiasmo, na disposição, no estar cheio de vida em um processo de aprendizado.

Bachelard (2001) fala da diferença entre a *constituição de imagens*, que podemos relacionar mais com o primeiro passo de observação, e a *mobilidade de imagens*, que se ajusta à formação de imagens em movimento do exercício de observação dos enredos, tanto gestuais como também orais, do brincar. Para esse autor, a segunda possibilidade é mais importante, porque ela é “[...] um tipo de mobilidade espiritual maior, mais viva, mais vivaz” (BACHELARD, 2001, p. 2). Educadoras que fazem essa etapa do registro se surpreendem com a fluidez e vitalidade da brincadeira infantil, aproximando-se do que Holdrege denomina como *pensamento vivo* no exercício da observação fenomenológica de Goethe:

[...] é possível ir além do pensamento-objeto e desenvolver o que eu chamarei de pensamento vivo. Pensamento vivo é uma forma participativa de conhecer que transcende a dicotomia presente em homem-natureza, sujeito-objeto, ou ideia-matéria, que está tão enraizada na mente ocidental e forma o alicerce do pensamento-objeto. (HOLDREGE, 2013, p.3)

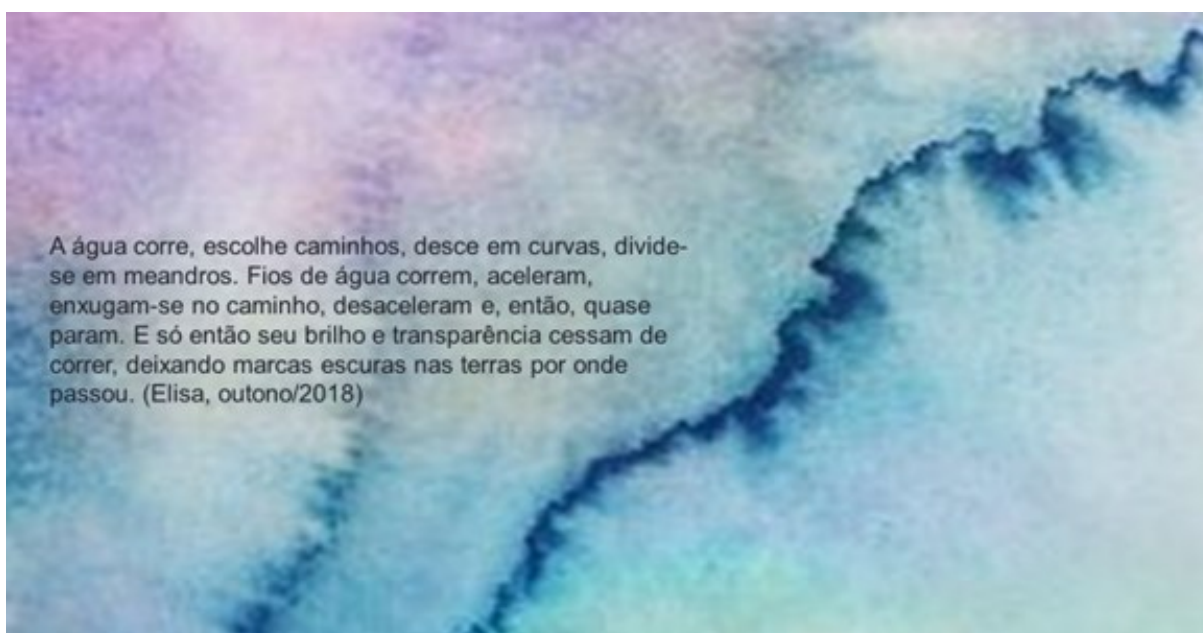
Para ele, que tem como um de seus principais guias o trabalho científico de Goethe, esse caminho vivo de observação, de se relacionar com os processos de mudanças e transformações dos fenômenos do mundo, faz com que “[...] nosso pensamento se torn[e] mais dinâmico” e permite acessar “a fonte da criatividade, a partir da qual ideias novas e férteis podem surgir” (HOLDREGE, 2013, p. 8). Quando se refere a um pensamento vivo

como uma possibilidade de ir além de um pensamento-objeto, Holdrege está se referindo ao equívoco do condicionamento em que a ciência positivista opera, ao encaixar a realidade à racionalidade.

O exercício de observação fenomenológica inspirada em Goethe proposto aqui sugere colocar razão e imaginação não como condições opostas, mas sim complementares da vida humana.

Uma das participantes do grupo de pesquisa que deu origem ao filme *Miradas*, do qual já falamos anteriormente, ao compartilhar um dos relatos da sua observação dos processos contínuos do brincar, surpreendeu a todos pela poesia da sua escrita. Citarei a seguir um fragmento dessa observação, referente a uma criança que, sentada sobre um pequeno barranco de terra, despeja lentamente a água da sua panelinha. A criança repete esse gesto inúmeras vezes, pela simples alegria que tem de ver a água escorrendo barranco abaixo. A pesquisadora, então, compartilha:

**Figura 22** – Registro da pesquisadora Elisa.



Fonte: Pesquisadora Elisa (2018)

A escuta desse relato trouxe uma qualidade sonhadora, poética e imaginativa tão reveladora para o grupo de pesquisadores que não seria mais possível submeter o exercício de observação, tampouco o brincar, apenas a metas pedagógicas. Brincar livremente com a água de uma panelinha não envolve apenas a cognição ou a motricidade da criança, “[...] o

elemento material (água) envolve a alma inteira” (BACHELARD, 2002, p. 13). Educadoras que participam do processo de observação fenomenológica exercitam a mobilidade das imagens na observação da riqueza múltipla do mundo da brincadeira, que se expressa na linguagem, sensibilizando tanto quem faz a observação como quem escuta o relato dela.

Voltemos para as metáforas da história da imaginação organizadas por Kearney e citadas por Girardello, que têm, como um norte, me ajudado a perceber as diferentes qualidades dos processos imaginativos no nosso caminho de observação. No momento em que a educadora está buscando a vitalidade da observação, identifiquei uma característica do processo imaginativo que, a meu ver, pode se relacionar à metáfora da *lâmpada*, que Kearney usa para falar do tipo de imaginação que “produz a realidade visível ao seu redor” (GIRARDELLO, 1998, p.10). A novidade aqui, no percurso histórico da imaginação, é que ela deixa de ser mera cópia de uma realidade empírica. Por exemplo, quando a pesquisadora relatou a brincadeira da criança e sua experiência vendo a água escorrer, existe ali algo a mais, uma fluidez, uma vitalidade, algo que se aproxima da poesia; de alguma maneira, é um processo mais criativo do que uma observação simplesmente reprodutora. Por mais minuciosos que possam ser os registros, buscando *espelhar* a imagem do que está sendo visto, o movimento dos enredos das brincadeiras infantis é complexo, cheio de rupturas e, ao mesmo tempo, flui em ritmos próprios. O próprio ritmo tem intervalos, e, justamente nesses momentos, surge uma qualidade mais criadora, de *lâmpada*, que torna visível esse algo a mais, indo além do que antes era apenas uma busca de espelhamento.

Girardello (1998) cita vários autores que comentam essa outra forma de compreensão da imaginação, entre eles Hannah Arendt, que nos ajuda a compreender, a partir do filósofo grego Anaxágoras, que “as aparências são uma *entrevisão* do invisível” (ARENDRT, 1993, p.102). Ela explica que “olhando para as aparências [...], tornamo-nos conscientes de, entrevemos algo que não aparece” (ARENDRT, 1993, p.102). Gosto dessa colocação, porque, no nosso caminho de observação do brincar da criança, esse processo acontece sem nos darmos conta. Afinal, estamos tentando espelhar com exatidão o que vemos. Observar uma criança espacialmente traz uma qualidade de imagem muito diferente daquela que se produz na observação temporal.

A sucessão de registros do brincar da criança que compartilho nesta pesquisa, e a possibilidade de acompanhar grupos de crianças ao longo de três a quatro anos consecutivos, me ajudaram a perceber que havia gestos que, inicialmente, eu chamei de *gestos duradouros*, ou *recorrentes*, isto é, ações da criança que apareciam repetidamente, com o passar dos anos,

em diferentes grupos. Essa característica foi chamando minha atenção e, assim, comecei uma coleção fotográfica de gestos, que separei em temas, como descreverei mais adiante em uma reflexão sobre a brincadeira de balanço. Essas imagens de 18 anos em sala de aula me ajudaram a identificar, nas crianças algumas expressões que eram mais individuais e outras, mais culturais. Essas imagens também me surpreenderam quando vi que aqueles gestos reapareciam na brincadeira livre a cada novo grupo de crianças que eu acompanhava.

Eu ficava fascinada ao observar essa qualidade de gestos recorrentes nos grupos de crianças da Casa Amarela, e também em tantos outros contextos de escolas no Brasil que eu visitava periodicamente, fazendo orientações para a educação infantil. Essa característica ficou evidente, e talvez mais consciente para mim, na experiência que tive na escola Zenzeleni, na África do Sul, contexto completamente novo. Nessa experiência, eu pude mais uma vez registrar aqueles mesmos gestos *duradouros*, que se repetiam, independentemente do contexto cultural, social e étnico das crianças.

Era hora de mergulhar mais fundo! Eu queria muito entender melhor aquela qualidade do brincar. Até então, eu me movimentava, já com certa destreza e segurança, em um Mar de Histórias<sup>89</sup> gestuais e orais do brincar da criança, que eu havia registrado durante muitos anos da minha prática docente, e que me deram a percepção de um fluxo vital e criativo no brincar. Mas foi a evidência de que aqueles gestos eram recorrentes o que me fez seguir adiante na observação fenomenológica do brincar. Como todo mergulho, quanto mais profundo, mais escuro e misterioso fica o mar. A educadora, quando está imersa no processo de observação, em um dado momento, após muitos e muitos registros, percebe que, através de seus relatos, vão surgindo, mesmo que ainda timidamente, imagens que não refletem simplesmente o que ele vê, que não são de espelhamento e tampouco provêm de processos criativos conscientes ou deliberados de quem observa. Nos relatos, surgem algumas imagens que parecem vir de fontes mais profundas, como poderemos acompanhar no exemplo de um registro do meu diário de campo na Escola Zenzeleni:

*Todos correm para o jardim atrás da menina [que está] com a corda na mão. Rapidamente, eles passam os olhos pelo terreno e procuram o melhor lugar para os seus pés descalços. A areia, longe dos pedregulhos e da grama, que está cheia de coisas que pinicam o pé, parece ser o melhor lugar! A menina com a corda na mão mostra que tem a liderança. É ela que escolhe quem vai bater a corda. Escolhe duas amigas, os meninos protestam. Fico na dúvida se a escolha foi por amizade ou por habilidade. Mas assim que começam a bater*

<sup>89</sup> Referência ao livro *Haroun e o Mar de Histórias*, de Salman Rushdie (1991).

*corda percebo que a escolha foi por competência [...]. Sem ninguém dizer nada, as crianças vão se encaixando em uma fila que se organiza paralela à corda que já está rodando. Nesta posição, todos na fila podem observar atentamente quem está pulando corda. Alguns cantam, pulam no lugar, torcem e se retorcem de alegria pela brincadeira. Finalmente chega a hora. A criança sai da fila centopeia, onde era um por todos e todos por um, para agora, sozinha, assumir o seu desafio. Ela tem alguns minutos para escolher se quer entrar na corda batendo, se quer começar com a corda parada ou escolher a canção. O que ela não escolhe, mas já sabe, é que terá apenas uma chance.*

*Por que será [só] uma chance? Como educadora, eu acho que daria duas, talvez três... Mas hoje meu exercício é olhar e, quem sabe um dia, compreender.*

*Chegou a vez da Tinama, e embora ela estivesse muito agitada na fila centopeia, aproximou-se vagarosamente. As meninas que batem corda olham para ela esperando pela sua escolha. Ela responde tão rápido que parece que foi sem pensar, ou talvez eu é que não saiba que esta decisão havia sido feita há muito tempo atrás. Ela quer entrar na corda já girando. Percebo pelo seu olhar que aquela corda se tornou algo muito próximo de um grande portal. O pezinho de Tinama alisa a areia do chão, uma vez o direito, uma vez o esquerdo. Ela parece sentir o calor da areia. Ela olha para o grande portal com uma inspiração, e depois para os amigos, como se fosse a última vez. Como se ela estivesse hipnotizada, o seu olhar acompanha a corda, e devagarzinho os braços vão se elevando. Então percebo que quem olha são pés, braços, mãos, o corpo todo [dela]. Ela segue o ritmo da corda até as pontinhas dos dedos, por meio de um movimento sutil e delicado acompanhando o ritmo da corda. Aqueles pequenos minutos pareciam ser uma eternidade, mas de repente ela decide entrar. Vi o impulso da decisão vir dos seus pés, porque os braços e as mãos pareciam sonhar na cadência da corda. De longe, era possível antever. Os seus pezinhos haviam se antecipado, e, como um chicote, a corda bate com força sobre sua cabeça. Ah, como ficou brava, resmunga com as meninas que estão batendo corda, dizendo que elas eram as grandes culpadas. Mas, sem demora a corda volta ao seu ritmo, e o próximo da fila se coloca em posição. Tinama cala sua braveza, e subitamente vejo de novo aquele olhar com os pés, braços, mãos e coração, admirando a entrada da sua amiga no portal das cordas em que tanto quer entrar.<sup>90</sup>*

Esse relato evoca algumas imagens cujos significados podem ir além da mera reprodução do que está sendo observado. Dou as mãos às pesquisadoras Soraia Chung Saura e Renata Meirelles, considerando, na perspectiva das teorias do imaginário (DURAND, 2002), a linguagem do corpo também como uma linguagem simbólica. Em um texto escrito em parceria por nós três, Soraia Chung Saura explora as imagens do registro acima, com as seguintes reflexões:

Simbolicamente, cordas e fios estão atrelados ao destino humano. Podem definir os encaminhamentos de todo um povo, como nos labirintos do Minotauro, na Odisséia. Interessante notar que na própria descrição da brincadeira de corda no diário de campo, fortes elementos relacionados à palavra destino irrompem na escrita: “portal”, “cruzar o portal”, “como se

<sup>90</sup> Registros do diário de campo de uma pesquisa sobre o brincar espontâneo das crianças da educação infantil na Escola Waldorf Zenzeleni, na região de Khayelitsha, África do Sul, durante o período de janeiro a julho de 2015.

fosse a última vez”, “minutos que duram uma eternidade”, a decisão de entrar, de jogar-se, de arriscar-se... E diante do erro, a “morte” imediata e a substituição da criança. Fios, cordas e destino humano estão atrelados, pois contêm em si a ideia de dificuldade e de perigo de morte. Em diferentes culturas, os fios nos emaranham e nos impedem de subir. Saltar é elemento ascensional, gesto de elevação presente na brincadeira com corda. E o impulso vital de pular é estender-se, alçar, crescer, chegar ao alto mais rápido. Não ser emaranhado, desafiando a corda que pode levar a criança ao chão em segundos. Além disso, as cordas são elementos ligadores, e há inúmeras correlações entre “ligar” e “enfeitiçar”. “Como que hipnotizada, o seu olhar acompanha a corda e devagarzinho os braços vão se elevando.” Cordas e laços enlaçam, enfeitiçam. Sobretudo, formam relações. O grande ajuntamento de crianças em torno das brincadeiras com cordas e seus desafios – entre eles o de nunca cair – formam grupos festivos e alegres em todos os períodos históricos e em todos os cantos do planeta. (SAURA; MEIRELLES; ECKSCHMIDT, 2016, p. 73)

Esse potencial imagético, que aqui acima foi relacionado à observação de uma simples brincadeira de pular corda, surge quando a qualidade dos gestos não é “simplesmente a disponibilidade de uma hora fugaz”, mas “o prosseguimento com bastante constância”, para que possa ser expressa sua “poética específica” (BACHELARD, 2002, p. 4). Só é possível usar a imagem “portal das cordas”, em vez de apenas dizer que a criança quer entrar na brincadeira de pular corda, porque, após o registro minucioso do gesto corporal de muitas crianças se posicionando para “entrar na corda”, o que a educadora *vê* está ligado “a um devaneio material primitivo, a sabedoria tranquila e permanente que se enraíza numa constância substancial” (BACHELARD, 2002, p. 4) e que vai muito além de simplesmente *ver* se uma criança tem ou não a coordenação motora para pular corda.

No Centro de Estudos da Casa Amarela, uma educadora escolheu observar a brincadeira de pular corda das crianças. Quando as colegas leram seus registros, mencionaram diversas imagens para nomear esta “entrada na corda”. Algumas diziam que o gesto era tão solene que parecia que a criança passaria por um portal especial, uma porta sagrada, ou que se parecia com um divisor de águas, um limiar, ou até que um novo mundo iria surgir. Embora essas imagens sejam diversas, todas parecem querer expressar uma essência semelhante. Mesmo que, naquele instante, as educadoras não tivessem se apropriado ainda das teorias do imaginário, os passos que constituem o caminho de observação fenomenológica inspirado em Goethe trouxeram a elas a possibilidade de elaborarem imagens como “portal”, “divisor de águas”, “limiar”, “sagrado”, entre outras. Portanto, evidenciou-se ali uma qualidade simbólica que se expressa pelos gestos recorrentes da brincadeira, aprofundando a importância do brincar livre na escola. Imagens primordiais como essas são construídas ao longo do tempo e

atualizadas e reatualizadas nas culturas, manifestando-se nos mitos, nas religiões, na literatura, no cinema, nas artes em – e no brincar! No caso das crianças pequenas, tais imagens as ajudam a lidar com os mistérios do mundo. É no brincar, com o corpo e a fala, que as crianças elaboram, com o auxílio do amplo repertório da cultura da infância, questões ontologicamente humanas, por isso estruturantes.

Essa recursividade das imagens e sentidos nas brincadeiras infantis, para a Sociologia da Infância, faz parte do que Manuel Sarmiento chama de “gramática das culturas da infância”:

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita.[...] E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interacção, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (...) O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo. (SARMENTO, 2004, p.17 -18)

Aqui, não posso deixar de lembrar e mencionar o estudo de Lydiá Hortélio que fez parte de meu processo de “alfabetização”, que é como ela chama o processo de aprender “a compreender a criança identificada em seu próprio movimento, em sua verdadeira cultura” (HORTÉLIO, 1987, p.2) – e que até hoje é de grande inspiração para meu caminho de olhar para o brincar.

A razão não dá conta de expressar a profundidade a que a observação pode chegar. Uma linguagem mais simbólica, metafórica, pode representar de maneira mais íntegra as relações que se estabelecem no brincar, que não se restringem ao dualismo da racionalidade cartesiana.

Desenvolver outras formas de racionalidade ou outros modos de conhecer a realidade é a um só tempo desafio e necessidade. É desafio porque a racionalidade instrumental tem seus mecanismos de perpetuação e dominação, marginalizando os modos diferenciados que não referendam seus pressupostos. É uma necessidade, pois a instrumentalização da racionalidade esvaziou referências amplas de fundação de sentido para existir. (BACH, 2007, p. 41)



Jonas Bach (2017), ao esclarecer os parâmetros que permeiam o processo de pesquisa de Goethe, chama atenção para a *versatilidade das representações* dos fenômenos, que na obra do autor alemão podiam se apresentar de forma poética ou metafórica, expressando-se em uma linguagem simbólica. Muitas vezes, testemunhei algo semelhante nos meus próprios registros, assim como nos de outras educadoras: a possibilidade de uma construção sensível e imaginativa da observadora, conquistando a percepção de realidades mais profundas do brincar da criança.

Se formos mais uma vez sobrevoar a história do conceito de imaginação sugerida por Kearney, veremos que um fator fundamental para compreendermos a abrangência dos processos imaginativos foi o desenvolvimento da noção do inconsciente, que nos leva a concepções mais contemporâneas da imaginação. Apenas com essa compreensão, é possível acessar a profundidade das imagens que vão surgindo na coletânea de gestos que descobrimos serem recorrentes na cultura infantil. Para Merleau-Ponty (2011, p. 38), “nosso campo perceptivo é feito de “coisas” e de “vazios entre as coisas”. Quando chegamos nesta fase, portanto, o terceiro passo da observação do brincar, já percorremos um longo caminho por todas as “coisas” que colecionamos: todos aqueles enredos gestuais e orais criados pelas crianças, que movimentaram imagens em fluidez e vitalidade, nos possibilitando ver algo que ainda não havíamos visto. Com um olhar disposto a mergulhar nas profundezas escuras e misteriosas do brincar, que incluem suas dimensões inconscientes, consideramos perceber por dentro do que vemos, exercitamos um olhar que vai vasculhar o invisível.

Depois de atendermos ao convite para esse mergulho no mar profundo, no último passo deste caminho de observação, o fenomenólogo Ricardo Ghelmann (2000, p.269) nos chama para “o topo da montanha”. Porém, antes de subir a montanha, relembro por onde andamos: busquei, até este momento do trabalho, refletir sobre as diversas qualidades dos processos imaginativos que constituem este caminho de observação fenomenológica, me inspirando na narrativa histórica do conceito de imaginação sugerida por Kearney (1988). Começamos pelo exercício da educadora de “espelhar” em detalhes a criança e sua brincadeira. Após a descrição física da criança e do seu entorno, a observação foca a descrição do movimento expresso nos enredos de gestos e falas. Embora o exercício ainda tenha muito do espelhamento do que está sendo observado, a qualidade dos registros pede a fluidez e a vitalidade de simples narrativas. Nesses registros, evidencia-se o que é recorrente, principalmente nos gestos infantis. Mais um passo é dado no caminho de observação: nesse

momento, o terceiro passo, não espelhamos mais apenas o que estamos vendo, tateando, ouvindo, e sim buscamos acessar uma dimensão muito mais profunda de gestos e falas recorrentes. O registro da educadora, então, dá um salto, com a possibilidade da versatilidade das representações do fenômeno, como Bach coloca. Assim, experimentamos uma possibilidade imaginativa que me parece próxima ao que Kearney associa à de uma *lâmpada*: uma ação imaginativa que “projeta sobre as coisas a luz que gera internamente” (KEARNEY, 1988, p. 131). Aqui, já não são mais apenas imagens espelhadas, existe algo novo, revelado pelo fenômeno, mas é preciso uma boa caminhada para chegar neste momento. Nesse caso, a linguagem do registro sai de sua concretude espacial e até temporal para o uso de metáforas, que nos deixam ver entre as coisas. E agora, para onde vamos?

No processo de aprofundamento do olhar e das imagens que os registros de observação vão constituindo, a educadora chega ao quarto passo, ou, como Ghelman denomina, o “topo da montanha”. Para esse médico e fenomenólogo goetheanista, nesse momento do caminho de observação “você e o fenômeno são uma coisa só”. E assim se manifesta o que ele chama, no caso de pesquisadores(as) da área médica, de “intuição terapêutica”, e no caso de pesquisadores(as) da área da educação, de “intuição pedagógica”, que ele explica como sendo a

[...] integra(ção) de dois mundos ou duas naturezas de um mesmo mundo: a natureza sensória que nos chega de fora e a natureza que nos chega de dentro, a partir do mundo das ideias, ambas fundidas no fenômeno (*phen*: manifestação; *nomen*: nome, essência). (GHELMAN, 2001, p. 270)

Portanto, no caso dos registros de observação de educadoras que se inspiram neste caminho, nesta fase elas vão além do sentido literal do que viram, e começam a explorar alguns de seus sentidos essenciais, por meio de criações narrativas. Anteriormente, neste capítulo, trouxemos alguns exemplos sobre o Passo Fogo, que é o quarto passo, ou *o topo da montanha*; mas é apenas no capítulo 4 – em “Entre gestos e palavras... Narrativas quase inventadas” – que será compartilhada uma coletânea de registros dos meus diários de campo, que irão procurar elucidar a característica imaginativa que carrega em sua essência panoramas singulares e profundos da expressão do brincar da criança. Nesse momento, o educador não se perde em um *labirinto de espelhos*, metáfora que Kearney associa ao conceito de imaginação em versões contemporâneas, marcado pela paródia, pelo “incessante jogo de uma cópia copiando outra cópia” (KEARNEY, 1988, p. 288). Girardello, ao discorrer sobre a proposta de Kearney, nos explica que, nesse contexto, as imagens da cultura de massa não

teriam mais relação com a realidade. Sendo assim, percebe-se que muitas narrativas, entre outros “produtos”, que são oferecidas para as crianças, são “puro simulacro”.

Da *intuição pedagógica* que faz parte deste passo da observação, onde a educadora se vê no *topo da montanha* de um longo processo, surge uma escrita criativa, uma história, que pode ser elaborada por reflexões, ou até por imagens de reis e rainhas. As imagens que compõem a criação das narrativas se distinguem completamente do *labirinto de espelhos* mencionado por Kearney. São imagens “inventadas” por educadoras, mas que têm sua raiz em um longo caminho de observação, portanto, são carregadas da essência do que se viu e sentiu. Essas histórias criadas e inspiradas após o processo de observação têm as qualidades do que Kearney sugere como sendo o papel de uma imaginação para os tempos atuais:

Uma imaginação pós-moderna responsiva à dimensão ética das coisas deveria ser crítica. Mas precisa também ser *poética*, no sentido amplo de invenção e de criação presente na palavra *poiesis*. [...] De fato, podemos dizer que ela precisa brincar *porque* é ética -- para garantir que seja ética de modo liberador, de modo a que anime e amplie nossa resposta ao outro, ao invés de nos enclausurar em um moralismo severo de ressentimento e recriminação. (KEARNEY, 1988, p. 366)

Ao voltar à pergunta inicial que move as reflexões deste texto – qual seria a referência conceitual de imaginação no caminho de uma fenomenologia aplicada de Goethe? –, percebemos que cada passo exige uma qualidade imaginativa específica. Foi por isso que, mesmo não tendo me aprofundado na totalidade da obra de Kearney, encontrei na mobilidade do panorama histórico do conceito da imaginação apresentado por ele um caminho para relacionar essas diversas dimensões da imaginação com os passos do caminho de observação fenomenológico aqui proposto. E a meu ver, mesmo havendo diferenças entre cada conceito apresentado, eles mostram complementaridade, permitindo experimentar uma forma de fazer ciência onde razão e imaginação se integrem.

Neste capítulo, estão reunidos alguns dos registros do brincar livre que fazem parte da minha coletânea de 18 anos como professora de educação infantil. Embora toda a escrita da tese esteja permeada com exemplos de relatos de observações do brincar livre, eles estão sempre associados a explicações e reflexões sobre o caminho de observação que está sendo apresentado. Nas próximas páginas, a ideia é convidá-los para uma experiência mais contemplativa da leitura desses registros.

Para alguns, a proposta de se relacionar de maneira contemplativa com os registros de observação de um diário de campo do brincar livre pode causar estranhamento. Contemplação é uma palavra que, muitas vezes, associamos com uma postura meditativa, artística ou espiritual. Em uma das descrições encontradas no dicionário *Michaelis* da língua portuguesa, está as seguintes definições: “Ato ou efeito de contemplar; Concentração profunda e demorada do olhar e da atenção em algo que geralmente se considera belo e agradável ao espírito” (CONTEMPLAÇÃO, 2020). Sergio Spalter, médico e pesquisador fenomenólogo, diz que para Goethe a contemplação é, no processo de observação, “[...] o gesto anímico do fenômeno, isto é, a qualidade ou sentimento que emana, penetrando nossa alma” (SPALTER, 2002, p. 4). Isso significa que traz em si uma impressão da essência de uma manifestação; uma marca tão sutil que é capaz de adentrar os recônditos do nosso mundo interno.

Podemos, também, buscar compreender o sentido da contemplação ao falar da abertura e da presença do olhar da criança interessada em algo, que tantas vezes pude testemunhar. Ela não tem uma atitude de simplesmente verificar o mundo ao seu redor, ela o contempla e se entrega para o que der e vier. Posso dizer que contemplar, para a criança pequena, é como estar unida ao mundo, um lugar sagrado que merece toda sua atenção. Cada detalhe recebe foco e concentração, mas de uma forma arejada e ampla. Chega a ser uma atitude de admiração, porque ela parece estar vendo algo consagrado nas coisas pequenas e corriqueiras do mundo, que muitas vezes o adulto não vê mais. Bachelard (2009), ao explicar sobre a escolha do método fenomenológico na sua investigação dedicada à imaginação poética, fala do seu desejo de aprofundar,

[...] como fenomenólogo, a psicologia do maravilhamento, a menor variação de uma imagem maravilhosa deveria servir-nos para sutillar nossas investigações. A sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se. (BACHELARD, 2009, p. 3)

Nesse sentido, o convite para contemplar, admirar, maravilhar-se tem um fundamento de perspectiva fenomenológica. São uma oportunidade de sair de nossos hábitos de pesquisar o brincar e abrir as portas para as sutilezas da expressão da criança.

Os registros que compartilharemos abarcam desde aspectos mais singelos, que nos levam às “solidões primeiras, solidões de criança” (BACHELARD, 2009, p. 94), até relatos que nos levam a percepções dos diversos contextos históricos, sociais e culturais das diferentes infâncias que foram registradas.

Também é fundamental esclarecer que muitos dos meus registros serão de um grupo de crianças da educação infantil da Escola Zenzeleni, na Cidade do Cabo, na África do Sul, experiência que já foi citada algumas vezes. Estou ciente de que grande parte do referencial teórico que fundamenta o meu caminho de observação vem de uma perspectiva de pensadores europeus, podendo sugerir uma perspectiva hegemônica relacionada com o que Quijano chama de “mito do eurocentrismo”:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (QUIJANO, 2005 p.126)

No entanto, meu exercício da observação fenomenológica sempre tem sido o de buscar compreender a criança a partir dela mesma, assumindo o imprevisível, afastando-me, assim, dos pré-conceitos e deixando-me ser guiada pelo desejo das crianças, numa atitude de mútua confiança. Essa postura fenomenológica, que percorro há tantos anos na atuação como educadora, me permitiu uma entrega à comunidade IsiXhosa<sup>91</sup>, grupo étnico das crianças que frequentavam a escola. Foi ao compartilhar o meu olhar para a beleza da criação brincante daquelas crianças sul-africanas com a comunidade de professores e famílias da escola, que as portas se abriram para eu ser aceita e fazer parte. É a partir desse lugar de receptividade para a criança, para *todas* as crianças, que convido à leitura desses registros. Antes de estarem descritos neste texto, eles foram conteúdo de conversas em muitas reuniões com as famílias e educadoras daquela comunidade.

---

<sup>91</sup> O povo IsiXhosa é o segundo maior grupo étnico da África. A população IsiXhosa vive no Sudeste e no Sul da África do Sul, concentrando-se na Cidade do Cabo. Durante o regime do Apartheid, lhes foi negada a cidadania sul-africana, fazendo com que ficassem confinados nas regiões mais periféricas, como a região de Khayelitsha, onde está localizada a escola.

Neste capítulo, registro gestos e falas do brincar livre das crianças e que estão entrelaçados com a sua cultura, o seu ambiente social e toda a sua vida, como poderemos ver em alguns exemplos a seguir.

Começaremos pelo que denominei de “Narrativas gestuais e orais do brincar da criança”. Esses registros são os mais frequentes nos meus diários. Eles se relacionam com os passos iniciais do processo de observação, isto é, passos Terra e Água, como descrito no capítulo 3. O olhar parte de detalhes físicos e espaciais do brincar da criança, para então acompanhar o seu desenrolar no tempo, acompanhando o movimento tanto gestual como da fala das crianças na brincadeira. Essa sucessão de ações e falas do brincar vão compondo um enredo, uma história, narrativas que são chamadas por Vivian Gussin Paley (1991) de “histórias em ação”. A meu ver, essa é uma forma muito interessante de chamar atenção às educadoras para o fato de que toda brincadeira é uma narrativa associada ao corpo, aos movimentos, às ações ou, como vou chamar aqui, aos gestos da criança. Muitas vezes, os estudos sobre o brincar e suas narrativas se associam muito mais a um registro da oralidade da criança do que de seus movimentos e gestos. Por isso me encanto sempre com a obra de Paley, que, embora tenha um foco no imaginário infantil, nunca desassocia a corporalidade da expressão das crianças. No artigo em que Girardello e Souza (2020) fazem uma análise do trabalho dessa autora, elas fazem referência à “brincadeira narrativa”, que é a brincadeira com histórias, envolvendo criação autoral e encenação por parte das crianças, e que está na origem de uma metodologia pedagógica criada por Paley através de suas observações e registros do dia a dia. A importância de vincular a expressão corporal à produção das histórias, ao registrar o brincar da criança, evidencia que, para a criança na primeira infância, fala e corpo são uma coisa só.

No percurso da escrita desta tese, estou sempre me referindo às ações do corpo no brincar como *gestos*, porque elas não são uma simples ação física, sem sentido, mas têm uma intenção, um significado encadeado ao contexto concreto da brincadeira, e também aos seus elementos simbólicos e imaginários. Para o etnólogo francês Marcel Mauss (1872-1950), no ensaio “As técnicas do corpo”<sup>92</sup>, o corpo tem a qualidade de ser “o primeiro e o mais natural instrumento do homem” (MAUSS, 2003, p. 407) e, como tal, seu objeto e meio técnico. Assim, o corpo é tanto objeto quanto sujeito da cultura, um conjunto de técnicas cujo significado não se reduz à ideia de instrumento, mas a atos tradicionais e eficazes que não

---

<sup>92</sup> Esse texto foi originalmente uma palestra para psicólogos em 1934, considerada por muitos o embrião da antropologia do corpo.

diferem da experiência mágica, religiosa, simbólica. Em outras palavras, as técnicas corporais ou a “arte de utilizar o corpo” são o resultado de processos educativos transmitidos tradicionalmente. Andar, nadar, correr e dormir, mais do que simples atos e gestos naturais, são técnicas desenvolvidas ao longo da história, por meio da educação. O corpo, então, é menos uma questão de biologia do que a soma desses elementos. Mais do que um dado natural, é o uso ou a maneira como o homem se serve dele que permite pensar o corpo como fato social total. Os gestos, então, são expressões comportamentais de grande significação: são veículos de ideias, valores e práticas. Do ponto de vista mítico, são atos simbólicos de fundação. Com efeito, antes de se ver no gesto apenas um movimento, o resultado de uma mecânica ou uma simples ação, sua verdadeira natureza reside na qualidade de estabelecer relações, de promover a sociabilidade, enfim, de produzir sentido.

Intitular uma singela coletânea de registros de observação do brincar livre como “Narrativas gestuais e orais do brincar da criança” exprime a densidade de conceitos muito caros à educação, como a narrativa, o gesto e a oralidade. Para evitar qualquer tipo de consideração equivocada a respeito deste capítulo, que pretendo que seja mais uma experiência contemplativa do que explicativa, tentei até mudar seu nome. Porém, a cada nova tentativa que surgia, como “brincadeiras narrativas”, “histórias brincantes”, ou mesmo “histórias em ação”, emprestando o termo cunhado por Paley, eu sentia falta de que o título carregasse o caminho de observação fenomenológica proposto nesta tese, e que demonstrasse o sentido que atribuo aos registros.

No capítulo “O corpo como expressão e fala”, do livro *Fenomenologia da Percepção* (2011), Merleau-Ponty recorre à noção de gesto para esclarecer a comunicação feita pela palavra, buscando no corpo não só a compreensão da linguagem, mas também o entendimento de uma questão mais abrangente, a expressão humana. Segundo o autor, há um modo de *apreensão sensível* na base da compreensão da fala e do gesto corporal. Apreende-se o significado da palavra, assim como se abrange o sentido de um gesto. Por isso, “[...] eu não percebo a cólera ou a ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 251). A fenomenologia, caminho de pesquisa desta tese, entende expressividade e corporeidade como sendo sinônimos. Segundo Merleau-Ponty (2011), a forma de se expressar e de se comunicar com o mundo acontece através do corpo. É na experiência com o nosso corpo, com o outro e com o mundo, que se entende os fenômenos de modo organizado e espontâneo. É em nosso corpo que a existência se realiza. A expressão, pode-se dizer, é um

elo entre o sensível e o significado. Aqui, vale ressaltar que a fenomenologia francesa, especialmente, após Merleau-Ponty e sua atenção ao corpo, abriu espaço a um enfoque filosófico para a questão do gesto. Um dos pensadores mais recentes que atribuiu ao gesto a característica de “fenomenológico” foi Vilém Flusser<sup>93</sup>. Na introdução de um de seus últimos livros, chamado justamente *Gestos* (1991), ele oferece um “Esboço para uma introdução a uma Teoria Geral dos Gestos”, onde, ao buscar a definição do termo, chega a dizer que:

Gesto é um movimento no qual se articula uma liberdade. Embora seja o gesto, enquanto movimento que é, tão determinado e explicável quanto qualquer movimento, tais explicações não satisfazem porque não atingem a liberdade que se articula no gesto. A competência de uma teoria geral dos gestos seria o estudo das articulações (expressões) de liberdade. Seria teoria “formal” porque seu campo seria não a liberdade, mas as expressões da liberdade. (FLUSSER, 1991. p. 16)

Portanto, quando escolho intitular o grupo de registros que irei apresentar como “Narrativas gestuais e orais do brincar da criança”, é à inseparabilidade e à comunicabilidade do gesto e da fala na observação e no registro fenomenológico das brincadeiras que estou me referindo. São registros que procuram dar evidência a cada gesto e a cada palavra dita, como fluxos contínuos de imagens que compõem a brincadeira da criança.

Logo em seguida, trago uma tríade: “Gestos que me movem”, “Palavras que me surpreendem” e “Rastros que me comovem”. Essa composição se constitui de três faces de um mesmo momento da observação fenomenológica, o Passo Ar. Nessa tríade de narrativas, a linguagem daquilo que é passível de ser mensurado e verificado dá espaço a uma linguagem simbólica, que carrega em si a possibilidade de uma imaginação mais criadora – o que foi explicitado no capítulo anterior, dedicado aos *processos imaginativos dos passos de um caminho de observação*, com a metáfora da lâmpada que Kearney usa ao narrar a história da imaginação. Essa amostragem de narrativas procura carregar a leveza e a mobilidade do Passo Ar da observação fenomenológica goetheana. Para Bachelard (2011, p. 10), “[...] os fenômenos aéreos nos dão lições muito gerais e muito importantes de subida, de ascensão, de sublimação”. Essa verticalidade que o autor relaciona com elemento ar é a qualidade fundante destas observações. Os registros ascendem a imagens mais sutis, que precedem o caminho longo e criterioso de registros concretos no âmbito da espacialidade e da temporalidade, mas que agora pedem uma leveza que volatiliza a percepção.

---

<sup>93</sup> Vilém Flusser (1920 – 1991) foi um filósofo tcheco-brasileiro. Mudou-se para o Brasil durante a Segunda Guerra Mundial, fugindo do nazismo. *Gestos* (1991) é a última publicação do autor em vida.



Começo pelos “Gestos que me movem”, registros narrativos que partem do convite feito por gestos do brincar, que durante o exercício de observação me impactaram e, assim, inspiraram a escrita. Depois escolhi, entre meus diários de campo, narrativas que foram inspiradas por palavras ou frases das crianças, e que deram origem ao grupo de registros que denominei “Palavras que me surpreendem”. Elas trazem consigo afetos e poesias anunciadas na oralidade da criança. Por fim, trago os “Rastros que me comovem”, que são vestígios de um brincar: quando todos já foram para casa, a educadora dá uma última olhada pelo espaço antes de ir embora e encontra rastros, pistas do brincar. Uma panelinha, montinhos de areia, folhas deixadas pelas crianças no jardim quando a brincadeira já cessou. Esse olhar silencioso pode ser convite para reflexões sobre o que passou e o que está por vir. “Por esse convite recebemos, em nosso ser íntimo, um doce impulso, o impulso que nos abala, que põe em marcha o devaneio salutar, o devaneio verdadeiramente dinâmico” (BACHELARD, 2002 p. 4).

Para finalizar a coletânea de registros escolhidos neste capítulo voltado à contemplação, temos “Entre gestos e palavras... Narrativas quase inventadas”. Essas narrativas se revelam como uma “intuição pedagógica”, que faz parte do caminho de observação proposto. Como já foi descrito anteriormente, a educadora se vê no topo da montanha de um longo processo, produzindo então uma escrita criativa, uma história que se relaciona com a qualidade do elemento fogo e remete ao eterno devir, transformando-se a cada instante, como elemento essencial do ser humano e da própria vida. Chamo tais narrativas de intuições pedagógicas para dizer que elas são criações inspiradas e dedicadas a algumas crianças, que de alguma maneira me chamaram atenção e me desafiaram a uma relação pedagógica singular. São histórias que foram um tanto inventadas e outro tanto inspiradas pelas descobertas vividas nos processos de observação. Nesse grupo de registros, além das histórias que considero mais leves, por estarem dentro de imagens do contexto infantil, também surgem outras que parecem expressar a densidade de reflexões sobre um longo caminho. Penso que essas narrativas são minha conquista mais recente e singular.

Nessa última coletânea, já não estamos mais falando de uma brincadeira específica. São histórias, minicontos talvez, ou quase-poemas, que nascem inspirados por gestos e palavras percebidas nas observações, mas que se relacionam essencialmente ao plano da imaginação. Para nos ajudar a perceber a qualidade dessa imaginação, Georges Jean nos indica:

De fato, é [...] a duração ou a temporalidade fictícia que nos permite sonhar os relatos ou as histórias. Quanto ao espaço, só existiria na construção que instantaneamente realizamos no "interior" de nós mesmos: o espaço interior [...] <sup>94</sup>. (JEAN, 1990, p. 13)

Essas narrativas ganham mais relevância ao considerarmos o espaço “interior de nós mesmos”. Na Pedagogia Waldorf, esse espaço interno é considerado como o lugar possível para a aprendizagem e autoeducação da professora. Steiner segue os passos de Goethe para encontrar procedimentos epistemológicos para a fundamentação da antroposofia <sup>95</sup>, ampliando o olhar fenomenológico de um campo específico da natureza, como proposto por Goethe, para o fenômeno do conhecimento e do autoconhecimento humano. Para Steiner, “[...] o método de observação da natureza é transformado em fenomenologia da consciência humana” (BACH, 2017, p. 130). Nesse processo de observação fenomenológica, cada passo descrito no capítulo anterior traz uma qualidade, aprofundando a nossa atenção perceptiva, reflexiva e também imaginativa.

No Passo Fogo, pesquisador e fenômeno se fundem. Assim, uma percepção nova surge como uma “intuição”, como um novo entendimento que se manifesta, expressando-se em uma diversidade de possibilidades. No meu caso, essa manifestação se dá pela criação de narrativas que estou chamando de “quase inventadas”. Gestos e palavras são entrelaçados em imagens subjetivas da observadora e retratos da própria brincadeira, compondo pequenos enredos, ora mais reflexivos, ora mais imaginativos, que falam da criança e de reflexões sobre a infância como uma possibilidade imaginativa e poética, inspirada pelo que diz Bachelard:

Existe um parentesco entre a lamparina que vela e a alma que a sonha. Tanto para uma quanto para a outra o tempo é lento. Então o tempo se aprofunda, as imagens e as lembranças se reúnem. O sonhador inflamado une o que vê ao que viu. Conhece a fusão da imaginação com a memória. Abre-se então a todas as aventuras da fantasia, aceita a ajuda dos grandes sonhadores e entra no mundo dos poetas. (BACHELARD, 1989, p. 19.)

As *narrativas quase inventadas* que sugiro como parte desta proposta de observação são, assim, uma fusão entre percepção, imaginação e memória, e possibilitam ao educador um processo vivo e ativo – e por isso, criativo – de compreensão do ser da criança, além de se apresentarem como uma fonte rica e inesgotável de autoconhecimento.

---

<sup>94</sup> Tradução nossa.

<sup>95</sup> A antroposofia, do grego “conhecimento do ser humano”, foi introduzida no início do século 20 pelo austríaco Rudolf Steiner e fundamenta a Pedagogia Waldorf.

Os passos, na trilha aqui sugerida, são como pistas que norteiam, mas não fecham. Cada passo, em si, já é um acréscimo ao nosso olhar para o brincar das crianças. Às vezes, fico anos praticando uma observação para um mesmo tipo de brincadeira, que será exemplificado mais à frente em sua qualidade mais espacial e temporal. Isso me traz muitas descobertas, renovando completamente a minha maneira de ver e interagir com o universo da criança.

Fazer este caminho de observação fenomenológica não quer dizer que precisemos percorrer de forma linear os passos Terra, Água, Ar e Fogo. Pode ser que eu comece pelo detalhe da espacialidade, para seguir logo depois para as narrativas mais fluidas e, de repente, sinta a necessidade de voltar para detalhes espaciais que ainda não tenham sido suficientemente observados. Nesse caminho de idas e vindas, pode acontecer de, algumas vezes, alcançarmos a sutileza e a transformação da qualidade do Passo Ar, ou então, do Passo Fogo. As narrativas quase inventadas são uma possibilidade de produção da educadora para o coroamento de um longo processo de observação, são fruto de processos extremamente individuais. Para mim, surgiram inicialmente histórias inspiradas pelas crianças que observei, mas também já acompanhei professoras que se expressam através de poesias, melodias ou de outras formas criativas. No caso de educadoras, acredito que a criação de histórias pode ser um excelente exercício criativo que, após um longo processo de observação, traz um olhar sensível para o universo infantil. Depois da apresentação do conteúdo das narrativas que serão apresentadas abaixo, lembro a você, leitora ou leitor, mais uma vez, do convite feito neste capítulo, para uma leitura dos registros em uma atitude mais contemplativa. Espero que faça bom proveito:

#### 4.1 NARRATIVAS GESTUAIS E ORAIS DO BRINCAR DA CRIANÇA

**Escola Casa Amarela (Outono de 2017)**  
**“Casa mal-assombrada”**

*Meu olhar percorre o jardim. Vagarosamente caminho entre lugares de sombra e sol. Muitas crianças estão correndo, acabaram de sair das salas. Correm para o balanço, correm para as panelinhas, correm de mãos dadas, correm para correr... Alguns, mas bem poucos, perambulam, permitindo que a combinação do sol e da brisa fria de outono seja suficiente. Entre tantas opções, meu olhar, de repente, fica intrigado, curioso com dois meninos no tanque de terra. Com gravetos delicados parecem construir uma “casinha”. Ignorando a fragilidade da estrutura, a alegria silenciosa deles parecia se concentrar no desafio de equilibrar no topo desta “casinha” uma bolinha de terra. Os gestos, sem a necessidade de palavras, apresentam a narrativa. E quando já não aguento mais, como para ter certeza do que estou vendo, interrompo e pergunto: “Ravi, o que vocês estão fazendo?” Sem levantar o olhar, ele responde, como se fosse a coisa mais óbvia do mundo: “Uma casa mal-assombrada.”*

**Figura 23** – “Casa mal-assombrada”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

**Escola Zenzeleni (Verão de 2015)**  
**“Cuidando do meu bebê”**

*Logo cedo, com o sol de rachar, as crianças eram chamadas pela professora para entrar na sala. Enquanto a professora se organizava com as tarefas do dia, as crianças começavam a brincar livremente. A primeira brincadeira de praticamente todas as meninas era escolher um tecido e uma boneca para enrolar o “seu bebê” nas costas, gesto tão comum das mães desta cultura. Curvar o tronco, equilibrar o bebê nas costas, “às cegas” colocar o pano e fazer todas as amarrações não era tarefa fácil. Apenas as meninas mais velhas (seis anos) tinham a autonomia para estes gestos. Esta prática diária das meninas, de enrolar os seus bebês, me tocava profundamente...*

**Figura 24** – “Cuidando do meu bebê”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

**Escola Zenzeleni (outono de 2015)****“Toyi-Toyi!”<sup>96</sup>**

*Após o lanche, as crianças correram para o jardim para brincar. Mais um dia de sol forte, mas eles não pareciam se incomodar. A alegria de correr, escalar, pular era mais forte do que o calor do sol. Logo descobriram que o jardineiro havia passado pelo jardim e podado as plantas na beirada do muro. Os meninos então pegaram aquelas folhagens espalhadas pelo chão e, em forma de brincadeira começaram a se bater com elas. Não eram galhos duros, apenas folhagens grandes. Fiquei apenas observando o movimento deles. Pareciam estar se divertindo, mas devagarzinho a brincadeira tomou outro rumo, e aquele bate-bate para todos os lados foi mudando. De repente, todos estavam batendo a folhagem apenas sobre um menino.*

**Figura 25** – Brincadeira com as folhagens.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

<sup>96</sup> Esse e outros relatos do meu diário de campo foram publicados em ECKSCHMIDT, S. *Ndiphilile: Eu estou viva*. São Paulo: Eco Livros, 2015.

*Falando um pouco de inglês e usando mímica, fui até eles e peguei algumas daquelas folhagens para sugerir fazer outra coisa, uma cabana. Eles até foram ver minha “construção”, entraram debaixo da folhagem, mas não estavam muito animados. Parecia que minha proposta não saciava a energia e a potência que exalavam ao correr e pular pelo jardim. Definitivamente, não era um momento de brincar de casinha. Voltaram a pegar as folhagens e fazer gestos fortes batendo ao redor, mas não mais uns nos outros. Acho que entenderam minha preocupação.*

**Figura 26** – Energia e potência nos gestos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

*Fui acompanhando o movimento.... Até que um menino chamado Yolani começou a pular com mais força e a gritar “Toyi-Toyi!”, entre outras coisas que eu não entendia.*

**Figura 27 – Yolani grita “Toyi-Toyi!”**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)



*No mesmo instante, os meninos que estavam ao seu redor se juntaram a ele, pulando e cantando “Toyi-Toyi!” bem alto.*

**Figura 28** – Meninos acompanham cantando.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

*As meninas, que estavam do outro lado do jardim, brincando de pular corda, correram em direção a eles, pegaram mais algumas folhagens que encontraram pelo jardim e começaram a fazer o mesmo movimento, entoando a mesma canção rítmica. Em segundos todo aquele grupo de crianças de cinco e seis anos se uniu e, como em um só movimento, pulava e cantava pelo jardim: “Toyi-Toyi, Toyi-Toyi!”*

**Figura 29** – As meninas também se somam ao coro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

*Fiquei muito impressionada com a força de coesão do movimento. Não sabia ao certo o que estava acontecendo, apenas percebia, pelos seus gestos e canção fortes e unidos, que aquela era uma expressão muito potente. Foi então que me lembrei da palestra da professora Ida, após o seu pós-doc na África do Sul<sup>97</sup>, onde relatou sobre a dança/canção de resistência pela população negra no período do Apartheid, chamada de Toyi-Toyi. É dito, entre outros fatores que libertaram a África do Sul, que as canções de protesto através do canto rítmico de Toyi-Toyi desempenharam um papel significativo<sup>98</sup>. Eu não acreditava estar presenciando uma manifestação histórica tão forte nesse pequeno grupo de crianças, que a estavam expressando de forma brincante no meio da escola! Uma grande oportunidade para mim, como espectadora, e ainda maior para as crianças, de poderem se manifestar livremente a respeito de uma história que traz consequências para o seu povo até hoje. Corri para a classe para validar com a professora minha “interpretação”. Ela saiu da classe, viu as crianças e confirmou minha observação com um ar preocupado. Me contou que o Toyi-Toyi ainda vive nas comunidades, principalmente nas mais carentes, e é realizado para reivindicar seus direitos à escola, saúde e melhores condições de vida. Com certeza, as crianças já assistiram*

<sup>97</sup> A professora Ida Mara Freire fez uma pesquisa de pós-doutorado na University of Cape Town (2011–2012).

<sup>98</sup> Embora a professora Freire tivesse compartilhado alguns materiais sobre o *Toyi-Toyi* comigo, eu também aproveitei e fui até a biblioteca da Universidade da Cidade do Cabo para estudar e me aprofundar um pouco mais no *Toyi-Toyi*. É muito interessante compreender a força da dança e do canto para o povo africano, e o histórico desse tipo de manifestação como um movimento de resistência existente em várias regiões da África, em uma diversidade de ritmos e gestos.

*à manifestação, por viverem em Khayelitsha<sup>99</sup>. Ela terminou sua explicação, foi até as crianças e pediu que entregassem as folhagens e parassem com aquilo. Elas obedeceram e assim acabou a canção/dança Toyi-Toyi<sup>100</sup>.*

**Figura 30** – A força de uma manifestação histórica.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

<sup>99</sup> Khayelitsha nasceu durante o regime separatista do Apartheid, como assentamento dos negros expulsos da região mais central da cidade do Cabo. Atualmente, acolhe imigrantes de todo o continente africano, que buscam na África do Sul melhores condições de vida. É considerada uma gigante favela (*township*), que se situa na periferia da cidade.

<sup>100</sup> Tive mais uma oportunidade de presenciar o *Toyi-Toyi*, dessa vez com um grupo de trabalhadores rurais. Eles ficaram três dias cantando e dançando em frente à administração de uma grande fazenda de morangos. Era bem próximo da casa em que eu morava e, assim, pude acompanhar a manifestação. Perto do almoço, quando o sol estava muito forte, eles paravam, para recomeçar mais tarde. O grupo, bem grande no início, foi diminuindo conforme os dias passavam. Mas um pequeno grupo de mulheres cantou e dançou *Toyi-Toyi* por três dias. Só observei de longe. Havia carros de polícia e muitos trabalhadores. Fiquei admirada e senti o impacto da força com a qual esse movimento se manifesta, tanto entre crianças brincando no ambiente escolar quanto entre os trabalhadores rurais.

**Casa Amarela (Outono quase inverno de 2016)  
“Lascas de Chocolate”**

**Figura 31 – “Lascas de chocolate”.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*O sol de outono querendo virar de inverno vem chegando de mansinho, ilumina o jardim convidando as crianças a brincar. O tanque de terra está com uma densidade de chão batido, isto é, muito duro e compacto. Mas Raul, com seus seis anos de muita brincadeira, pega a enxada e começa a cavar. Realmente está difícil, então ele posiciona a enxada na beira do buraco e assim consegue tirar lascas. É o que a terra batida está permitindo. Raul pega a lasca de terra na mão com todo cuidado...*

**Figura 32 – Raul pega a lasca de terra.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

... E me mostra.

**Figura 33** – Peso, forma, umidade.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*Também mostra para os amigos, que analisam peso, forma, umidade... De repente, surge uma ideia. Foi exatamente assim: da forma, textura, temperatura e cor daquele pedaço de terra que surgiu uma ideia.*

**Figura 34** – Em busca das lascas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*Todos vão em busca de lascas de terra do chão batido.*

**Figura 35** – Observando a técnica.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*Existe uma técnica para fazer lascas de terra, que todos querem aprender. Sem falar, apenas observando, quem não sabe aprende pelos gestos de quem sabe.*

**Figura 36** – Como pedras preciosas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*Com todo cuidado, como se fossem pedras preciosas, as lascas de terra são retiradas do chão batido.*

**Figura 37** – No chão, ficam as marcas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*No chão, vão ficando as marcas... Os rastros da retirada das lascas.*

**Figura 38** – Um novo desafio.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*E o gesto de tirar lascas foi se aperfeiçoando e transformando. Quando todos já sabiam fazer, um novo desafio surgiu! As lascas foram sendo cortadas em pedaços pequenos, com a ponta da pá, e colocadas em tábuas que eles chamavam de bandejas especiais.*

**Figura 39** – Divisão de tarefas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*E, de repente, havia muitos e muitos pedacinhos de lascas. As tarefas foram divididas: tinha os que retiravam lascas, tinha os que cortavam as lascas em pedaços, tinha os que organizavam os muitos pedaços em uma mesa dentro da casinha, chamada de cozinha.*

**Figura 40** – “Quem quer lasca de chocolate?”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

*Tinha os que levavam as lascas em tábuas, tipo bandejas, gritando pelo jardim: “Vendem-se lascas de chocolate! Quem quer? Quem quer?”. Assim, uma fábrica de lascas de chocolate foi construída!*



## 4.2 UMA TRÍADE

### 4.2.1 Gestos que me movem

**Figura 41 – “Pés”.**



Fonte: Território do Brincar (2013)

**Território do Brincar<sup>101</sup> (Verão de 2013)**  
**“Pés”**

*Pés...descalços.  
Fortes, ágeis,  
Amarrados.  
Seguros, flexíveis e  
Sempre descalços.  
Para onde vocês vão, pés...descalços?  
Sensíveis,  
Almejam se libertar da terra para alcançar o céu.  
Quem sabe lá podem sonhar e brincar.  
Para onde vocês vão, pés...descalços?*

<sup>101</sup> Desde 2013, trabalho como consultora do projeto Território do Brincar (<http://territoriodobrincar.com.br/>).

**Figura 42 – “Outro tempo”.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2009)

**Casa Amarela (Verão de 2009)  
“Outro tempo”**

*Menina pequena  
Pelo jardim caminha.  
Quando a rede encontra,  
Se aninha.  
E assim com um leve balançar,  
Pra lá e pra cá...  
Ela nos lembra  
que para brincar,  
de um outro tempo vamos precisar!*

**Figura 43** – “Um olhar que sonha longe!”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

**Escola Zenzeleni (Outono de 2015)**  
**“Um olhar que sonha longe!”**

*Olhar distante,  
carrega em seus braços um bebê enrolado em panos.  
Não está sozinha, mas parece sozinha.  
Seus braços acolhem e seguram este bebê, mas seu olhar sonha distante, longe da presença  
dos gestos dos seus braços.  
Será que ela consegue ver o mar distante que surge depois do aglomerado de casinhas de  
madeira, longe do calor, do cheiro constante que aperta as nossas almas.  
Ela e eu, ou eu e ela, desejamos o horizonte do mar aberto,  
o cheiro da maresia e a suavidade do voo das gaivotas.*

#### 4.2.2 Palavras que me surpreendem

##### **Casa Amarela (Primavera de 2015) “Pronto, posso entrar?”**

*Era cedo, a manhã estava apenas começando. As crianças estavam brincando livremente na sala enquanto eu organizava o lanche. Como de costume, embora em uma atividade, eu estava atenta ao que acontecia no brincar. O meu grupo de meninas se juntou e elas estavam construindo uma cabana com quase todos os panos da classe. Havia muitos! Ficaram na parte mais rebaixada da classe usando todo o espaço. Começaram pelos panos grandes. Cada menina pegava em uma ponta para, juntas, erguerem os panos que seriam os telhados de suas cabanas. Este gesto foi só o começo, demoraram muito tempo nesta construção. Não havia ninguém na sala que não estivesse se encantando com a obra que surgia aos nossos olhos. Um grupo de meninos – Enzo, de quase três anos, Ícaro e Acalu, quase seis<sup>102</sup> – foram se aproximando. Quando a casinha estava finalmente pronta, eles disseram: “Queremos brincar!”*

*As meninas logo negaram, dizendo: “Vocês nem ajudaram!” E depois comentavam entre si: “Depois de tanto trabalho querer brincar agora, não vale!” Os meninos então se aproximaram um pouco mais e, em um tom de cochicho, quase sussurrando, disseram: “Se vocês não deixarem a gente entrar, falamos com a professora Sandra. Lembra do nosso combinado? Todo mundo pode brincar com todo mundo.” Mesmo com dificuldade, afinal estavam sussurrando, consegui ouvir. Preciso confessar, não acreditei, fiquei chocada com a “manipulação” do combinado da classe para “interesses próprios”! Não interfeiri. Com os anos, passei a confiar muito mais nas soluções criativas das crianças do que nas minhas interferências ditas “pedagogicamente corretas”. Continuei fazendo meu trabalho...*

*As meninas se reuniram. Desta vez, eu não conseguia ouvir nem ver, elas entraram na cabana e, como estava mesmo muito bem-feita, os meninos e eu ficamos de fora da conversa/reunião das meninas. Depois de um tempinho, saíram todas juntas. Se colocaram na frente dos meninos. Um minutinho de silêncio e olhares, que para quem estava assistindo, os pequenos da sala e eu, foi muito tempo. Então, apenas Sofia, a mais velha, falou: “Tá bom, vocês podem entrar, mas precisam respeitar a regra da casa.”*

*Os três meninos, com um sorriso de desdém, perguntam: “Tudo bem e qual é a regra?” Sofia responde por todas: “Usar saia, esta é a regra da casa!” Novamente confesso que me choquei... agora com a solução encontrada. Eu só conseguia pensar: “Ainda bem que não interfeiri, ainda bem que não interfeiri...” Os meninos abriram os olhos e, com cara de espanto e fúria, reagiram instantaneamente. Acalu e Ícaro gritavam e andavam pela sala se afastando das meninas, batendo com força os pés no chão: “Tá louco, saia não! Não sou marica!” Foram sentar lá do outro lado da sala. Enzo, o menor, ficou por uns instantes meio perdido, olhava para seus ídolos, os meninos grandes, e olhava para casinha maravilhosa. De repente, pega um pano enrola em volta da cintura e diz: “Pronto, posso entrar?”*

<sup>102</sup> As classes de Jardim de Infância em escolas de Pedagogia Waldorf têm grupos de crianças de três a seis anos.

**Casa Amarela (Outono de 2002)**

**“AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA”**

*Nos encontramos cedo. O sol já brilhava com toda a sua intensidade. Pá, carrinho de mão, botas e boné! A sensação era de alegria, mas muita alegria mesmo, aquela que a gente não consegue guardar com o corpo, então a gente corre pelo jardim e grita:*

*AA*

*Ou, grita e corre:*

*AA*

**Figura 44** – “Um só coração”.



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

**Escola Casa Amarela (Verão de 2020)**

**“Um só coração...”**

*No final do ano de 2020, após quase um ano sem ver as crianças devido ao isolamento social, uma mãe liga para escola perguntando se podia deixar um desenho que o seu filho havia feito para presentear a sua professora. Que alegria receber um presente de um aluno! Quando a família chegou ainda dentro do carro, todos de máscara, o menino entrega o desenho que estava enrolado com uma fita para a professora. Ela abre cuidadosamente e se encanta com o presente e pergunta emocionada: “Que lindo, você desenhou dois corações?!” Ele respondeu: “Não profe, é um só coração!”.*

### 4.2.3 Rastros que me comovem

**Figura 45** – “Ela morreu?”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014)

#### **Casa Amarela (Primavera de 2018)**

##### **“Ela morreu?”**

*Boi no chão! Cabrinha descansando! E a Bernunça? Dormiu?  
Depois de brincar, brincar e brincar de Boi, foram todos lanchar. A professora cantou, chamou, mas Ian enrolou, demorou e, com passos lentos, se aproxima. De cocorinha, gesto que se faz presente toda vez que vamos olhar um detalhe com muita atenção, abre a boca da Bernunça e olha lá dentro...*

*Então sussurra:*

*– Ela morreu?*

**Figura 46 – “Reflexão”.**

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014)

**Casa Amarela (Primavera de 2014)  
“Reflexão”**

*Vou buscar a minha câmera e, quando chego, as crianças já foram embora. Só sobraram baguinhas, alguns gravetos amontoados parecendo uma mini fogueira e uma panelinha. Parecem pistas... Rastros da brincadeira que ali aconteceu... Fragmentos do processo de criação que por ali já passou. O contato com este material me permite intuir e imaginar o que foi. Quantas histórias vão se construindo. De repente me vejo sonhando e criando possibilidades, que se inspiram nos rastros do brincar. Me desloco da racionalidade do dia a dia das minhas tarefas pedagógicas e me aproximo de um lugar de sonho e criação. Reflito sobre educação.*

**Figura 47 – “Pontes”.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

**Casa Amarela (Verão de 2020)<sup>103</sup>**  
**“Pontes”**

*Por que pontes? Porque ensinaram, viram, conhecem... Ah, talvez porque vivemos em Florianópolis, que tem como cartão postal a Ponte Hercílio Luz! Sim... Mas, será? Por que pontes? Pequenas, grandes, estreitas, largas... Feitas de folhas, galhos, madeiras, areia, terra, pedra, chinelo, canudinho de suco quando ainda se usava... (Estava em um bar daqueles de beira da praia, com chão de areia, quando avisto embaixo da mesa: uma “ponte”! Desta vez, de canudinho que caiu da mesa do bar, depois de servir a sua função primária). Na beira do mar, da lagoa, no tanque de areia da escola, nas poças de água depois de um temporal, sempre encontro uma ponte deixada para trás, de alguma brincadeira de criança. Por que pontes? Porque junta aquele com este. Porque deixa passar carrinhos de cá para lá e de lá para cá. Porque, embaixo, passa um rio com jacarés e tubarões que vão nos devorar se formos nadando. Porqueeeeeeeee.....*

*Porque faz encontrar,  
 Você e eu,  
 Eu e você.*

<sup>103</sup> Passeio na Lagoa do Peri, antes da pandemia.



## 4.3 ENTRE GESTO E PALAVRA... NARRATIVAS QUASE INVENTADAS

**O menino que queria ser rei**

Para Pedro (2005)

*Era uma vez um menino que se chamava Shing-ling. Ele era chinês e morava com sua mãe e seu pai em uma pequena aldeia. Todo dia, ao acordar, eles iam para o campo para plantar arroz. Todos os dias! Primeiro plantavam, cuidavam de cada broto de arroz até crescer, e depois colhiam. Shing-ling ia com eles desde bebezinho, quando ainda ficava amarrado nas costas da mãe. Aprendeu a engatinhar no meio do arrozal, e assim foi crescendo e aprendendo a ajudar os pais na plantação. Ele era um filho muito querido. Ajudava com boa vontade. Sempre sorrindo, vinha correndo dar um abraço nos pais.*

*Um dia Shing-ling parecia ter acordado triste. Queria ficar sozinho. A mãe e o pai nem se preocuparam, porque acharam que logo ia passar. Mas não passou. Além de triste e calado, ele também ficou irritado e começou a ficar bravo, brigando com os amigos e os pais. Então, um dia, quando Shing-ling já estava na cama para dormir, seus pais foram até ele e abriram a janela do quarto, deixando a luz da lua entrar.*

*– Filho, disse a mãe. Você consegue ver a lua? Ela está grande, bem redonda e iluminada. A luz da lua é muito especial. Ao mesmo tempo em que ela ilumina toda a noite escura, não força os olhos a se fecharem como a luz do sol faz. É uma luz serena e amorosa. Assim é o brilho do seu coração: sereno e amoroso. É o que você tem de mais especial! E, se a nossa luz não está brilhando, tem alguma coisa errada. Por que você está tão triste e bravo?*

*Shing-ling olhava para lua em silêncio. Ficou assim por um tempo, quando respondeu:*

*– Eu quero ser rei! Não quero plantar e colher arroz todo dia! Quero ter meu cavalo, correr pelos campos, usar uma capa que voa no vento.*

*Sua mãe olhou-o no fundo dos olhos e disse:*

*– Você pode ser rei! Reis são muito especiais, mas eles não ficam apenas cavalgando com roupas chiques e coroa de ouro pelos campos afora. Precisam de muito mais que isso. Para ser rei, é preciso primeiro ser rei no coração! Ser corajoso, enfrentar perigos! Na encruzilhada, saber escolher o caminho certo para não se perder, ser um amigo querido de todos e, um dia, fazer uma viagem bem longa, sem pai, nem mãe, nem amigos. Nessa viagem, haverá “testes” para, então, se conseguir passar pelos desafios, receber sua coroa de ouro.*

*Shing-ling chorou muito naquela noite. A ideia de ficar longe dos seus pais, amigos e até do campo de arroz, que ele conhecia tão bem, o amedrontava. Ser rei já não parecia ser tão legal. E assim ele dormiu, sob a luz serena da lua.*

*No outro dia, ele acordou feliz e disposto a ajudar seus pais. Seus olhos voltaram a brilhar. Shing-ling cresceu, foi para escola e, quando virou um menino bem grande, chamou seus pais e disse:*

*– Quero ser rei, estou pronto para fazer a viagem!*

### Construtor de casinhas

Para Tomás (2007)

*Era uma vez Ícaro e Tomás. Todo dia, às 7:30h da manhã, a porta da escola se abria e lá estavam Ícaro e Tomás. Ícaro corria saltitante na frente, e Tomás, ao lado de sua mãe, quase pendurado na sua mão, andava lentamente.*

*Ícaro me dava um breve abraço e, saltitando, ia perguntando se podia brincar disto ou daquilo...Meu olhar consentia e ele corria alegremente para dentro da sala.*

*Tomás estava quase na frente da porta quando começava sua brincadeira de esconde-esconde. Pra lá e pra cá, enroscava-se na saia da sua mãe, escondendo todo o seu corpo, mostrando apenas seus dois olhinhos que estavam fixos, olhando para mim.*

*Eu perguntava: “Cadê o Tomás? Não veio?” A mãe respondia: “Não, hoje só veio o Ícaro!” De repente, Tomás corria para dentro da sala e se escondia debaixo da mesa. Todos os dias, Tomás e eu brincávamos de esconde-esconde na porta da classe. Debaixo da mesa, Tomás ficava. Um dia após o outro. Convites não faltaram. “Tomás, vem brincar de trem com a gente?”, “Tomás me ajuda?”, “Tomás, quer desenhar?”. A mesa até mudou de nome, diziam: “Pega a casinha do Tô!”*

*Mas, debaixo da mesa, da sua casinha, ele só saía na hora de brincar no jardim. Lá fora, corria até os caixotes que estavam guardados em um canto do jardim. Lá, ele pegava um deles, se sentava dentro e, de lá, observava toda a brincadeira.*

*Um dia, levamos os caixotes para dentro da sala e, do lado da casinha do Tô, fomos construindo um trem. Cada caixote era um vagão E não é que o menino saiu debaixo da mesa e pulou para dentro do caixote? Que alegria foi para todos nós! Assim, todo dia era brincadeira de mesa com caixotes: casinha e trem.*

*Mas ninguém gosta de brincar de uma coisa só, então o Tô descobriu que o trem podia virar caminhas com panos e pelegos confortáveis, podia virar cozinha, fogão, prédio (quando em cima da mesa), avião, foguete, escritório para computador, casinha de cachorro e até prisão!*

*Um dia, ele chegou e os caixotes já estavam todos sendo usados. Naquele dia, tinham construído um circo. Tudo foi usado: caixotes, panos, tábuas, almofadas, cadeiras e muito mais. Tô voltou pra baixo da mesa que sobrou. Todos foram assistir o circo. Tinha palhaço, bailarina, leões bravos, muito bravos, macacos e um apresentador. Que delícia que foi! Ganhei cadeira, pipoca e suco. Foi um espetáculo e tanto. Quando parecia que todos já tinham ido, o apresentador chamava: “Quem quer apresentar? Quem quer apresentar?” Foi tanta folia que as crianças chegaram a ficar cansadas. Então, de repente, a gente ouviu lá debaixo da mesa: “Eu quero!”*

*O apresentador logo se animou e perguntou:*

*– Tô, o que você vai apresentar?*

*– Construções!*

*Sem perguntar nada, o apresentador grita:*

*– Mais uma apresentação: Tomás, o maior construtor do mundo!*

*Tomás foi até o centro do palco empurrando o cestinho de tocos e começou a construir, construir e construir sem parar: casinha, trem, foguete, ponte, e até um prédio que tinha o tamanho de um adulto!*

*E a brincadeira que era circo virou de construção, todos participaram. Eu? Fiquei sentadinha, com a minha pipoca e suco, pensando a que horas eu tinha perdido esta flexibilidade de ser no mundo!*

**A Nave**  
Para Caetano (2017)

*Todos correm! Todos correm como se fosse pela última vez, a última chance, o último respiro... Entre luz e sombra, correm. Correm em direção ao seu destino.*

*Sabem, enquanto correm, que o primeiro, apenas o primeiro que alcançar a nave que está pronta para partir vai poder escolher o destino de todos. Correm e gritam. Quando estão quase lá, Caetano dá o último salto, e a nave, que já se movimenta, ele a domina com seu corpo triunfante.*

*Lá de cima, olha para os outros e fala em alto e bom som:*

*– Se afastem, eu vou escolher quem pode subir!*

*Toda energia entusiasmada da corrida se dissipa e só sobram corpinhos miúdos e submissos. Caetano escolhe a tripulação. O menor de todos os corpinhos miúdos e submissos, como se adivinhando seu destino, se aproxima com passos lentos e começa a sussurrar. Fala tão baixo que Caetano, o soberano, precisa se curvar do alto da sua nave, para escutar. E assim, encurvado à frente do menor dos corpinhos miúdos e submissos, ele escuta o sussurro:*

*– Se você não me escolher, nunca mais brinco de Porto Alegre!*

*Caetano arregala os olhos e, com um único movimento, se reergue. Assim, como que iluminado por uma súbita bondade divina, Caetano, o soberano, proclama:*

*– Hoje todos podem embarcar!*

**A luz de um relâmpago em uma noite escura**  
Para Joaquim (2018)

*Manhã de outono. O menino caminha com seu andar lento e desengonçado. Desengonçado por quê? Eu tento identificar, mas não encontro o que desengonça. Talvez sejam os braços, um pouco mais compridos que o habitual.*

*Ele chega ao seu destino. Sobe um tronco, depois o outro. Fica de um pé só. Eita, começa a tremedeira. Só por um instante, ele volta a se apoiar. Mais uma vez. Fica de um pé só. Eita, começa a tremedeira! Só por um instantezinho, ele volta a se apoiar. Mais uma vez. Fica de um pé só. Eita, começa a tremedeira! E, só por um instantezinho, o meu corpo, não o dele, pede para ele voltar a se apoiar, se segurar.*

*O instante se torna hábito. O menino de um pé só e com tremedeira sabe quando o apoio se torna hábito e, de uma vez só, desengonçado como ele só, se lança!!!*

*Não acreditei!*

*Só eu vi aquele gesto, como a luz de um relâmpago em uma noite escura.*

**Gestos Cortantes**  
Para Valentina (2019)

*Sentada confortavelmente sobre o chão batido. A cozinheira mostra no semblante a sua concentração para misturar, em uma panela de ferro trazida do Maranhão: arroz, feijão e mousse de chocolate. Era uma cozinheira bem famosa. Sem tempo de comentar os ingredientes que foram utilizados para a elaboração deste prato com um paladar tão diferenciado, acontece algo surpreendente. Um dos espectadores não se contém e, com um gesto súbito, enfia o seu dedo indicador na panela.*

*Não é o que dizem por aí, que toda ação tem uma reação? Com um gesto cortante, a cozinheira dá uma colherada de pau na cabeça daquele que ousou perturbar o fluxo dos acontecimentos. Um silêncio tenso invade a todos, acompanhando de olhos arregalados, como se estivessem prontos para... Tudo!*

*Mas, o instante passou e tudo voltou ao que era: a cozinheira concentrada no seu prato especial, enquanto os espectadores sonhavam, através dos seus movimentos rítmicos, experimentar arroz, feijão e mousse de chocolate.*

## 5 NO BALANÇAR: OLHANDO PARA UM GESTO DO BRINCAR

*Quando eu era pequena, havia duas coisas que eu precisava muito: estar com meus bichinhos e fazer algo que me trouxesse a sensação da minha alma voar livremente pelos ares. Um lugar que me trazia este sentimento era um balanço que era feito por uma corda presa em uma árvore de eucalipto muuuito alta, no terreno baldio ao lado da minha casa. Eu segurava a corda e subia o muro da minha casa para poder dar o impulso. E, com toda coragem, pulava do muro! O vento no meu rosto, o cheiro de eucalipto, e os pássaros cantando...era maravilhoso. (Professora Flora<sup>104</sup>)*

O tema da minha dissertação de mestrado foram as narrativas autobiográficas da infância de educadores(as). Desde então, esse conteúdo também faz parte das minhas aulas, em cursos de formação para professoras. Quantas vezes eu já ouvi relatos sensíveis de lembranças da *sensação* de balançar. Não é à toa que o balanço, junto ao escorregador, o trepa-trepa e a gangorra, faz parte do “kit” recreativo que compõe praças, parques e pátios escolares, entre tantos outros lugares que são organizados para o brincar.

Ao observar crianças na escola, no momento em que saem correndo de suas salas para o jardim, o balanço, sem nenhuma dúvida, é um dos brinquedos favoritos delas. Essa preferência e a importância que o balanço tem, tanto para as crianças como para os adultos, sempre me chamaram atenção. Mas foi durante o balançar paciente, onde toda mãe embala os seus bebês para dormir, para acalmar ou aconchegar em um delicado vai e vem, que relacionei esse acalanto a uma das tantas expressões do gesto que mais tarde denominamos como “brincar de balanço”.

Nesse caminho “retrospectivo” do balançar na vida da criança, também me lembro de reparar nas mães grávidas, tão comuns entre as famílias na educação infantil. Encantava-me vê-las andar com suas barrigas redondinhas, em um balançar ora mais fluido, ora mais pesado, que me fez perguntar se esse não seria o primeiro balanço de todos nós. Não identifiquei essas reflexões em livro algum, elas fazem parte da vida, algo tão característico da observação fenomenológica que, inicialmente, nos convida a fazer uma apreensão minuciosa do fenômeno. Nesse caminho, os gestos do brincar vão se evidenciando, permitindo fazer

---

<sup>104</sup> Relato de uma das participantes da pesquisa de campo da dissertação de mestrado (ECKSCHMIDT, 2011).

relações com outras dimensões da vida e mostrando que o direito ao brincar livre para a criança é muito mais fundamental do que muita gente pensa!

A minha observação dos balanços tornou-se uma grande aventura de investigação. Por onde ando, estou atenta aos balanços e às crianças. Fui reconhecendo o balançar acolhedor, o sonhador, o balançar forte e desafiador, e também o balançar que, cansado de ir para frente e para trás, começa a girar. As descrições, reflexões e descobertas sobre o balanço tomaram coragem de virar texto apenas após a minha experiência de observação do brincar livre na Escola Zenzeleni, na África do Sul, que compartilho abaixo. Lembro-me de que o primeiro olhar para as crianças sul-africanas me trouxe com muita força as diferenças, no sentido da singularidade cultural daquela comunidade, ao mesmo tempo em que pude vivenciar a existência de uma pluralidade de infâncias. Uma das grandes “diferenças” que tanto me ensinou foi o idioma, *isiXhosa* – ou “a língua dos estalos”, como também é chamada. Falei sobre isso no diário de campo daquela experiência, que foi publicado como livro em 2015, com o título *Ndiphilile: eu estou viva!*:

Depois das primeiras eleições pós-apartheid, no mandato do presidente Nelson Mandela – ou como é carinhosamente chamado por aqui, Madiba – foi elaborada a constituição atual da África do Sul, que marca o fim do apartheid e o início da democracia, politicamente falando. Nesse documento definiram-se onze línguas oficiais. São elas: afrikaans, inglês, isindebele, sesotho asleboa (sotho do norte), sesotho (sotho do sul), siswati, xitsonga, setswana, tshivenda, isisXhosa e isiZulu. Muito mais do que querer complicar a vida de visitantes desavisados na África do Sul, essa lei vem suprir um direito básico do ser humano, que é reconhecer-se parte de uma comunidade e expressar-se em sua língua materna (ECKSCHMIDT, 2015, p. 13).

A cada dia vivendo naquela comunidade, eu descobria a sua originalidade. A língua é apenas um exemplo das experiências que nos presentearam com a abundância de expressões humanas da cultura na qual estávamos vivendo<sup>105</sup>. Escolhi falar aqui do idioma porque foi esse o ponto que fez minha pesquisa sobre o brincar livre na escola sul-africana tomar outro rumo. Como eu não compreendia nada do que era falado – e, que aqui fique bem claro, nenhum som das palavras *isiXhosa* se assemelha a qualquer coisa que eu já tivesse ouvido antes –, fiquei totalmente perdida na possibilidade de uma comunicação oral. As professoras falavam inglês, mas deixavam visível que isso lhes era de pouco agrado, e as crianças, cujo brincar livre era meu foco, não falavam nenhuma palavra em inglês. Assim, não era possível

---

<sup>105</sup> Digo “nós” porque eu estava vivendo na África do Sul com meus dois filhos.

acompanhar as narrativas orais das brincadeiras. Eu não conseguia perguntar, opinar e tampouco interagir através da palavra. Precisei silenciar. Entreguei-me ao que Larrosa (2002) chamaria de o “saber da experiência”, deixando de lado todas as questões sobre informações objetivas que eu queria perguntar.

Assim, a cada dia que se passava, fui ficando mais e mais silenciosa. Quanto mais silenciosa eu ficava, mais atentos meus olhos, tato e olfato ficavam a tudo o que acontecia. Não havia um gesto que passasse despercebido por mim. Dos mais singelos e delicados, aos mais fortes e brutos (ECKSCHMIDT, 2015, p. 15).

Ao me concentrar quase que forçosamente só nos gestos das crianças – pois afinal eram as narrativas gestuais que me guiavam no caminho de observação –, fui descrevendo e desenhando detalhadamente esses processos. Compartilho algumas dessas descrições no livro que mencionei. Como fiquei seis meses naquela escola, tive o privilégio de poder ver e rever as brincadeiras que se repetiam muitas vezes durante o período. Também acontecia que, em alguns momentos, as crianças cismavam durante uma semana com um tipo só de brincadeira! Essas eram complexas, precisavam do empenho de muitos participantes e, para minha sorte, tinham uma continuidade diária, até que, de repente, o interesse das crianças mudava. Quase sempre, no começo eu não sabia qual era a brincadeira. Era estranho estar naquela posição, pois, no Brasil, com pequenos sinais, já sabemos se a brincadeira será de casinha, de barco, de comidinha etc. Na Escola Zenzeleni, eu precisava acompanhar minuciosamente os gestos, a escolha de materiais, que aos poucos me permitiam construir uma narrativa. Tudo sob uma perspectiva gestual, já que, nesse caso, a oralidade, para mim, não estava disponível. Aquela experiência me abriu de um modo como nunca havia vivenciado antes para a força da gestualidade na expressão infantil. Certa vez, a professora e amiga Roselete Fagundes de Aviz, no seu longo estudo sobre a voz<sup>106</sup>, me apresentou a obra de Paul Zumthor, que tem como foco de interesse as manifestações da cultura oral. Um aspecto importante e central na teoria desse autor é a ideia de que a narrativa oral não se desvencilha do corpo: “A voz emana do corpo, mas sem corpo a voz não é nada” (Zumthor, 2005, p. 89). Nessa perspectiva, o corpo é o condutor vivo onde se inscrevem todos os movimentos, cores, gestos e sensações de toda narrativa. Esse autor veio a confirmar, mais uma vez, o que aprendi observando e

---

<sup>106</sup> Professora da UFSC no Departamento de Metodologia de Ensino e colega de grupo de pesquisa, Roselete realizou parte do seu doutoramento na Universidade Eduardo Mondlane – Centro de Estudos Africanos, em Moçambique, na África. O título do seu trabalho, apresentado em 2010, é *Khilá: (des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique*.

interagindo com as crianças. Assim, me fazia muito sentido nomear esses registros de narrativas gestuais.

Na minha estadia na Escola Zenzeleni, eu ficava muito feliz quando as crianças brincavam muitos dias da mesma coisa. Com essa sequência, eu tinha a chance de preencher as lacunas que faltavam na minha descrição, até que, em algum momento, eu conseguia nomear a brincadeira. Isso aconteceu, por exemplo, na observação de uma brincadeira de casamento, que devido a costumes diferentes, demorei para entender do que se tratava.

[...] Comecei a perceber que havia uma menina central no grupo, e elas começaram a vesti-la com muitos e muitos panos. Depois de aprontá-la, as outras também se vestiram, amarrando panos sobre suas roupas. A menina escolhida estava sempre sendo cuidada por todas. De repente, colocaram um pano sobre sua cabeça, outra menina enlaçou seu braço e assim começaram a andar por toda sala, rindo. Os meninos olhavam e falavam algumas coisas, que não consegui compreender. Já era hora de arrumar a sala e a brincadeira precisava parar. Hoje o tempo foi curto... a brincadeira não foi até o final. (ECKSCHMIDT, 2015, p. 46)

Além de inúmeras brincadeiras, tão singulares como essa, que me deram a possibilidade de conhecer os costumes, histórias e valores da comunidade *Xhosa*<sup>107</sup> pelas próprias crianças, também foi possível perceber outros gestos que me encantavam. Mas, dessa vez, não pelas diferenças expressando sua interessante regionalidade cultural, e sim porque me pareciam familiares, pois são gestos recorrentes nos mais diversos grupos infantis que conheci. Eles parecem preceder questões culturais para fazer parte de uma expressão própria do ser humano, independente da sua origem cultural e social. No ensaio que escrevi com Renata Meirelles e Soraia Chung Saura, reunimos, a partir da experiência com crianças de diversas regiões do Brasil e da escola Zenzeleni, gestos do brincar que pudessem nos ajudar a “olhar por dentro do brincar” para enxergar sua essência, as raízes que atravessam tempos e espaços, preservando elementos estruturantes da humanidade:

Olhar e registrar o que se encobre dentro dos gestos infantis nessa memória coletiva ancestral e arquetípica – o que nos une mais do que nos distancia – é o exercício maior destes estudos, que percorrem o interior do fenômeno do brincar e vasculham o que há de essencialmente humano a partir de gestos do brincar. (MEIRELLES; SAURA; ECKSCHMIDT, 2016, p. 64)

---

<sup>107</sup> *Xhosa* é o nome do grupo étnico sul-africano onde a escola Zenzeleni estava inserida, e que fala a língua *isiXhosa*.



Com o intuito de vasculhar o que há de “essencialmente humano a partir dos gestos do brincar”, reuni neste capítulo uma coletânea de registros relacionados especificamente com o balançar. O caminho é sempre o mesmo: a observação fenomenológica goetheana, em diálogo com outros autores que podem nos ajudar na busca por compreender os gestos do brincar.

Começarei pelo gesto de um balançar que pode parecer menos usual: aquele em que a criança “cansa” de ir para frente e para trás e começa a girar. Começo por ele porque foi esse o gesto de balançar, na minha experiência na África do Sul, que me deu o impulso de colocar lado a lado imagens dos gestos de balançar de contextos culturais e sociais tão diversos, que se encontram descritos a seguir.

### 5.1 GESTOS DE GIRAR

No primeiro dia da sala de aula da educação infantil na Escola Zenzeleni, na África do Sul, depois do lanche, guiada pelas crianças que corriam para o jardim, me surpreendi ao ver um balanço com o formato de uma estrela. Achei tão bonito e significativo, para o meu primeiro dia naquela escola, o encontro com um brinquedo que há muito tempo me chama atenção, e que naquele caso tinha o formato de estrela. Logo me interessei em saber quem o havia feito. As professoras me explicaram que, durante um dos tantos mutirões que por lá ocorrem, onde as famílias ajudam a manter a escola, na sua limpeza, organização e pequenas reformas, um dos pais tinha presenteado a educação infantil com aquele balanço-estrela. Fiquei tão animada que tirei uma foto e enviei para as professoras da Casa Amarela, no Brasil. As professoras da Casa Amarela, ao receberem a imagem, também se encantaram e, rapidamente, um pai se disponibilizou a construir um balanço-estrela para as crianças. Por causa da estrela desse balanço, começamos uma conversa entre crianças, famílias e professoras das duas escolas. A nossa conversa acontecia basicamente pela troca de imagens. Vocês podem imaginar a alegria das crianças sul-africanas da Escola Zenzeleni ao verem que o balanço delas dava tanta alegria às crianças brasileiras da Casa Amarela. Foi assim, com este troca-troca de registros fotográficos, que fui colocando lado a lado estas imagens.

**Figura 48** – Registros fotográficos do balanço-estrela.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Os gestos de brincar no balanço-estrela, tanto das crianças sul-africanas como das brasileiras, se igualavam de forma impressionante. Esse balanço, diferente daqueles que são individuais, convida grupos de crianças para brincar. No começo, elas se sentavam nas pontas da estrela e se balançavam para lá e para cá. Mas, como dessa maneira o impulso não era forte o suficiente, logo ficavam em pé para tentar intensificar o movimento. Assim, descobriram que o balanço servia muito bem para girar. As crianças enrolavam e enrolavam o balanço, até o ponto em que a “enrolação” da corda que sustenta o balanço chegava a uma altura em que não era mais possível girar. Então elas a soltavam e, a toda velocidade, o balanço desenrolava, girando sem parar. A euforia e a gritaria eram enormes! Alguns chegavam até a cair do balanço, em consequência da velocidade e, principalmente, da vertigem que o giro proporcionava. Para algumas crianças, viver uma vez essa experiência era suficiente, mas a maioria delas, depois de alguns instantes de descanso, já começavam a brincadeira. Como era interessante ver os mesmos gestos em crianças de culturas tão diferentes! Ninguém explicou, ninguém ensinou. O gesto do balanço-estrela que vira experimentação de vertigem veio espontaneamente nos dois casos.

Roger Caillois (1913-1978), intelectual francês que se baseou nas discussões sobre ludicidade de Johan Huizinga, ao desenvolver uma abordagem sobre o ser humano em suas relações com o jogo, o sagrado, o profano, o mito, o ritual, a festa e as diferentes culturas,

identificou quatro impulsos primários<sup>108</sup> que regem esse tipo de manifestação. Para nossa discussão, vou me deter apenas ao impulso que ele denomina de *Ilinx*<sup>109</sup>, que é uma categoria de jogos e ritos que se baseiam na busca de vertigem e que consistem em desestabilizar, momentaneamente, a percepção e a consciência. Para exemplificar esse impulso, ele fala de vários jogos infantis de diferentes culturas.

Qualquer criança conhece, ao girar rapidamente sobre si mesma, o meio de aceder a um estado centrífugo de fuga e de escape, em que o corpo sente dificuldade para reencontrar seu equilíbrio e percepção de sua nitidez. Certamente a criança o faz pela brincadeira e se diverte. Assim é o *rodopio*, um jogo em que ela gira sobre o calcanhar o mais rápido que consegue. O jogo haitiano do *milho de ouro* é quase idêntico: duas crianças se seguram pela mão, uma diante da outra, de braços estendidos. Com o corpo rígido e inclinado para trás, os pés juntos de frente para o outro, giram até perder o fôlego pelo prazer de titubear depois de pararem. Gritar bem alto, descer uma ladeira, o tobogã, o carrossel, caso gire bastante rápido, o balanço, caso se eleve bem alto, oferecem sensações análogas. (CAILLOIS, 2017, p. 42)

Na Escola Zenzeleni, assim como na Casa Amarela, o balanço-estrela foi oferecido para ficar no jardim, à disposição do brincar livre das crianças. No encontro da materialidade do balanço-estrela com o impulso interno humano que Caillois denomina de *Ilinx*, criou-se um gesto: o girar no balanço. Percebe-se que a brincadeira passa longe de ser um simples divertimento, uma coisa de criança. Caminhar na compreensão da profundidade dos gestos do brincar pode fomentar importantes reflexões acerca da criança e dos gestos humanos.

Aqui, gostaria de abrir uma janela, mesmo que de forma breve, para exemplificar como a compreensão do gesto infantil se relaciona com profundezas da nossa existência, que também se mostram em outras tantas manifestações e que precisam ser “cuidadas” para continuarem proporcionando potencialidades humanas. As pesquisadoras Contrera e Moro (2008), nos seus estudos da cultura contemporânea e do imaginário, se ocupam em compreender a relação da natureza de vertigem evocada nos *megaeventos*<sup>110</sup> com o conceito de vertigem de Caillois. Porém, as autoras advertem que, enquanto o impulso de vertigem observado na brincadeira infantil atende a uma exploração saudável da criança, no caso dos

<sup>108</sup> O autor enfatiza que essa classificação não tem o sentido de restringir ou encaixotar as manifestações, mas sim o de organizá-las, para podermos refletir sobre esses impulsos fundantes da expressão humana. Senti-me muito próxima da angústia desse autor, na tentativa de deixar claro que, ao caracterizar impulsos nomeá-los, a intenção é organizar e assim poder referenciar impulsos para nossas reflexões, e não trazer rigidez ao processo.

<sup>109</sup> *Ilinx*, explica o próprio autor, é uma palavra de origem grega que significa “turbilhão de água”, da qual deriva a palavra *illings*, que significa vertigem.

<sup>110</sup> *Megaeventos* é o nome que se dá atualmente para eventos de grandes proporções com um grande número de pessoas presentes.

megaeventos urbanos, ele atende à própria dinâmica da cultura de massa, dando a falsa sensação de que:

[...] seria uma solução para o vazio encontrado na sociedade de massa, da falta de contatos aprofundados, de vivências e experiências reais, ou seja, promotoras de uma espécie de religare. (CONTRERA; MORO, 2008, p. 10)

Entender toda a complexidade desses elementos na cultura exigiria uma abordagem teórica muito ampla, que não é nossa proposta neste momento. Minha intenção foi chamar atenção para a abrangência do nosso olhar para as manifestações humanas quando nos aprofundamos nos gestos infantis espontâneos do brincar. Através da observação do gesto de brincar no balanço-estrela, em contextos tão diversos, foi possível encontrar “pistas” que nos abrem para a reflexão de que gestos tão singelos podem revelar profundas estruturas humanas.

**Figura 49** – Na África e no Brasil, o mesmo giro vertiginoso.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

## 5.2 GESTOS DE IR E VIR

Quando pensamos e falamos sobre balanços, na maioria das vezes, a primeira imagem que nos vem é aquele tipo mais comum de balanço, que é composto de um assento individual sustentado nas laterais por cordas, e cujo movimento alterna ritmicamente para frente e para

trás. Enquanto no balanço-estrela o girar é tão marcante, no balanço convencional o ir e vir nos mostrou outras qualidades.

Na educação infantil, quando a criança é bem pequena e quer balançar, famílias e educadoras precisam ajudar, empurrando o balanço, para que aconteça o impulso. Alguns adultos insistem em querer ensinar a balançar, explicando: “Coloca a perna para frente, agora para trás, agora para frente...”. Toda a delícia de balançar desaparece com tanta explicação. Se nos lembrarmos da nossa própria sensação de balançar na infância e conseguirmos dar tempo à criança, veremos que o vai e vem das pernas chegará de forma autônoma, para cada um e no seu tempo.

Na tarefa de balançar crianças, que faz parte da vida de qualquer educadora, é possível um olhar atento para observar o processo com detalhes. Posso iniciar dizendo que muitas crianças preferem que estejamos a sua frente quando puxamos a cadeira do balanço para dar o primeiro impulso. Pelas feições da criança, podemos perceber uma quase tensão, mas também a alegria de estar tão próxima ao adulto de sua confiança para a aventura que está por vir. Ao soltar o balanço, quando o impulso leva o balanço para trás, os olhos da criança ficam fixos no adulto. Nesse momento, a criança faz uma grande inspiração ou uma sequência de pequenas inspirações. É perceptível que, para a criança pequena, esse movimento de se afastar, isto é, ir para trás, poderia acabar logo. É interessante que cada um tem sua medida nesse primeiro impulso. É um pedido totalmente individual, e a criança logo nos avisa quando “passamos do ponto”, pois reclama, pode chorar e pedir para descer. Cabe à educadora perceber essa medida. Quando a criança estiver pronta para um aumento do impulso, também seremos avisados. Depois que o balanço vai para trás, inicialmente com toda a força do impulso, aos poucos ele vai perdendo a intensidade, até que o movimento na sua maior amplitude cessa. De repente, vem o instante da virada, quando o balanço muda de direção, vindo para frente. Este instante contém uma pausa quase imperceptível. Logo depois, na virada da trajetória do balanço, vem expiração. A criança solta todo o ar inspirado, que se mostra na sua alegria e no alívio de vir para frente, sempre olhando fixamente para o adulto.

Chegando o balanço próximo da educadora, ela então pega na sua estrutura, que pode ser a cadeirinha ou a corda, dá um novo impulso, e todo o movimento externo e interno da criança recomeça. Com a observação atenta fica muito clara a relação do balançar com a respiração. Mesmo sem a percepção consciente dessa relação, todos sabemos intuitivamente disso, afinal, desde sempre as mães, pais e avós balançam seus filhos no colo para acalmá-los. O próprio ritmo da respiração do adulto e o vai e vem do balançar fazem com que a criança

entre em um ritmo e se acalme. O vai e vem do balançar retoma na criança o ritmo da respiração, que, por algum desconforto, pudesse ter se alterado. Na educação infantil, também acontece de usarmos a mesma “técnica”: para acalmar uma criança, nos apoiamos, muitas vezes, no acalento que um balanço pode oferecer.

Se pensarmos apenas na perspectiva fisiológica da respiração, sabemos que esse é um dos primeiros desafios de um bebê fora da proteção do útero da mãe. No nascimento, o primeiro choro é acolhido com alegria, anunciando que está tudo certo, que a criança já respira de forma autônoma. Mas será que aprendemos a respirar e pronto?

Em um dos meus estudos sobre o balanço, junto a uma grande educadora da Pedagogia Waldorf, Luiza Lameirão, relatei a ela sobre a relação que observei entre o balanço e a respiração. Ela então me disse assim: “Quando inspiramos, nos preenchemos de todo o cosmo, e quando expiramos, agimos no mundo!”. Nessa frase tão poética, ela coloca qualidades para o gesto de inspirar e expirar, que vão muito além dos seus aspectos fisiológicos. Quando ela diz que, ao inspirar somos preenchidos pelo cosmo e ao expirar agimos no mundo, temos uma qualidade de atividades polares. Enquanto, na primeira, a nossa ação é de recebimento, preenchimento, de um movimento de fora para dentro, na segunda trata-se de uma ação de dentro para fora. Essa relação polar da respiração foi traduzida poeticamente por Goethe no seguinte verso:

Duas graças há no respirar:  
 inspirar o ar e dele se livrar.  
 Inspirar constrange, expirar liberta.  
 Tão linda é feita da vida uma mescla.  
 Agradece a Deus quando ele te aperta,  
 e agradece de novo quando te liberta.  
 (GOETHE, 1979, p.167)

Inspirar e expirar: movimentos que, para além de uma compreensão fisiológica, são vitais não só para nossa sobrevivência, mas também para o fluxo das nossas relações com o mundo. Não é por acaso que usamos expressões cotidianas como: “Fulano inspira confiança!”, “Calma, respira!”, “Que tenso que você está, parece que não respira!”

Durante o isolamento social, no período da Covid-19, assisti a uma roda de conversa on-line com a educadora Maria Amélia Pereira, mais conhecida como Péo, que coordena a

escola de educação infantil Casa Redonda<sup>111</sup>. O tema abordado naquela ocasião era “Regeneração em tempos de transição”. As reflexões dessa educadora partem muito da sua observação com as crianças e a natureza, tão presente no espaço da escola. Ela pondera que o coronavírus atingiu com muita força o cerne do que considera uma questão humana atual, que é a respiração. Em sua reflexão, coloca que “desde a revolução industrial, houve uma ruptura do ser humano com a natureza. A racionalização e a exploração da natureza por necessidades ilegítimas abafaram o sensível nas relações.”<sup>112</sup>. Assim, Péo foi nos mostrando, com passos lentos e profundos, a relação que ela estava fazendo dessa doença que hoje aflige a humanidade com as reflexões que emergem de sua observação tão apurada da infância e do brincar: “Precisamos respirar, nos relacionar com esse ritmo do que entra e sai, é tão simples... A vida gosta de brincar de balanço, não tem caminho reto”. Por diferentes referências citadas até o momento, se confirma a importância da qualidade respiratória da brincadeira do balanço, como uma manifestação intrínseca, primordial e humana. Ao me dar conta da profundidade com que os movimentos de contração e expansão estão relacionados com toda a vida humana, não posso deixar de perguntar: e as escolas?

A escola é feita de caixas – tempos organizados em planilhas e tabelas; espaços divididos por grupos e horários; conteúdos especificados por grades curriculares; crianças vistas em suas etapas de desenvolvimento... cada coisa no seu quadrado, cada um na sua caixa. (LEITE, 2020, p. 16)<sup>113</sup>

Será que tempos, espaços, horários e até o desenvolvimento humano compartimentados em caixas acolhem esse fluxo vital de contração e expansão da vida humana? Esse movimento que na sua primeira manifestação, quando o bebê deixa o ventre materno, festejamos, e que pouco a pouco vai se tornando tão automático ao ponto de nos esquecermos da sua importância, segue inserido nas brincadeiras espontâneas da infância. Aqui, estamos dando o exemplo do balanço, mas existem outras possibilidades que poderiam exemplificar esse eterno exercício de contrair e expandir, que faz parte da aprendizagem de toda criança. Não é possível que o ambiente escolar não leve em consideração essas qualidades e proponha períodos intermináveis de atividades com alto grau de concentração

---

<sup>111</sup> O encontro virtual foi promovido pela Casa Redonda em 05/05/2020. A escola, localizada em Carapicuíba, em São Paulo, é referência de inovação em sua proposta para a educação infantil. Mais informações em: <http://acasaredonda.com.br/>.

<sup>112</sup> Frase que fui anotando durante a palestra *on-line* da educadora Péo.

<sup>113</sup> Esse texto, de autoria da pesquisadora Maria Isabel Leite, foi compartilhado em redes sociais de educadores durante o período de isolamento, em abril de 2020, e publicado posteriormente com o título “Em defesa da fogueira das caixas na educação” (LEITE, 2020).

intelectual, sem “balancear” seus currículos para que a criança possa também expirar, expandir com o brincar, a arte, as histórias. Lembro-me que, na minha formação em Pedagogia Waldorf, fui apresentada a um livro de Rudolf Steiner que é fundamental para toda professora que atua nessa linha pedagógica: *A Arte da Educação I, o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*<sup>114</sup>. Na primeira conferência do livro, o autor diz: “Dentre todas as relações do homem para com o mundo ambiente, a mais importante é a respiração” (STEINER, 1998, p. 24). Neste texto, ele sugere que uma das tarefas das educadoras é ensinar a criança a respirar! Vocês podem imaginar o susto que eu levei, enquanto estudante, ao me deparar com a ideia de que a minha tarefa seria ensinar algo que todos já sabemos fazer? Apenas muito tempo depois, é que fui compreendendo o que realmente significa “respirar” na atuação pedagógica – e minhas maiores professoras foram as crianças e seu brincar.

Até este momento, refletimos sobre o primeiro aspecto que me chamou atenção durante a observação do balanço: o movimento de ir e vir, como o fluxo respiratório de inspirar e expirar. Porém, gostaria de seguir adiante!

Quando os balanços que estão disponíveis para a criança são apropriados para o seu tamanho, podemos também observar o passo a passo de uma conquista importante, que é como ela, devagarzinho, encontrará a forma de fazer seu próprio impulso. Primeiro, a criança escolhe o seu balanço e senta nele. Em seguida, ela se ergue um pouquinho e, com os pés no chão, vai dando passos para trás, empurrando com suas próprias pernas. Assim também empurra o balanço para trás. Cada vez, consegue dar mais um passo. Ao encontrar seu máximo, tenta mais um pouco, ficando nas pontas dos pés, para conseguir a maior amplitude para o impulso. Quando não dá mais, em um gesto rápido, ela senta e levanta as duas pernas para que não encostem no chão, de forma que não impeçam, de jeito nenhum, o pequeno impulso que foi conquistado.

Fica claro que a primeira aprendizagem para balançar de forma autônoma não é a de mover as pernas para frente e para trás, e sim a de perceber corporalmente a necessidade do impulso, para assim achar formas de conquistá-lo. A criança que é ensinada muito cedo a fazer o movimento de ir e vir com suas pernas perde a chance de passar por tantas pequenas e importantes etapas, e deixa de construir uma conquista de forma autônoma.

---

<sup>114</sup> Esse livro é o primeiro de três volumes da obra pedagógica básica de Rudolf Steiner. Foi um ciclo de conferências pedagógicas que ele proferiu aos(às) professores(as) da Nova Escola Waldorf Livre, que estava para ser fundada em setembro de 1919.



Nós, educadoras que estimamos tanto a autonomia nos processos educativos, muitas vezes atropelamos com a nossa ânsia de ensinar, os processos espontâneos de conquistas autônomas. E aqui me pergunto: o que significa para a criança pequena conquistar a autonomia? Será que a autonomia de um jovem adolescente é a mesma de uma criança?

No âmbito familiar, quantas vezes recebi na escola crianças mal agasalhadas em um dia de inverno, não por falta de condições, mas porque a mãe, em favor de um incentivo à autonomia, dá à criança a opção de escolher a sua roupa<sup>115</sup>. Outro exemplo, ainda no contexto familiar, são situações que ocorrem quando as famílias levam seus filhos para almoçar em restaurantes por quilo. A criança muitas vezes está no colo da mãe ou do pai, ou então na pontinha dos pés. Em ambas as situações, ela alcança com seus olhos a grande variedade de opções que existem nesse tipo de estabelecimento. Então, entre um “verdinho” e uma batata frita em forma de sorriso, adivinhem o que ela escolhe? Os pais ainda tentam negociar que a verdura é mais saudável, porém, em nome da “independência” – e, secretamente, pelo desafio que será “bancar” a verdura em contraste com a batatinha –, ocorre a desistência.

É evidente que independência, liberdade, emancipação e autonomia fazem parte dos anseios da atualidade. Mas, o que acontece quando a criança, no seu desejo infantil, quer subir em uma árvore, pular de um tronco mais alto ou simplesmente aprender a balançar? Nesses casos, os adultos parecem se esquecer da importância da conquista da autonomia e, muitas vezes, interferem, não permitindo que a criança explore as suas possibilidades corporais ou direcionando-a com inúmeras explicações de como se faz, limitando o processo de conquista autônoma. A explicação é sempre a mesma: estamos “protegendo” as crianças, elas podem cair, se machucar.

Como será que pensamos nessa proteção quando explicamos à criança que o ser humano sujou os rios e mares, que a água do mundo está acabando e, por isso, precisamos economizar e pensar de forma ecológica? Quantas vezes eu presenciei essa frase sendo dita nas escolas de educação infantil a uma criança que, ao lavar suas mãos, distrai-se e deixa correr a água, tirando lentamente a espuma do sabão. Também nas brincadeiras de comidinha no jardim, onde a água é um ingrediente fundamental, às vezes ela não está permitida, pois não é ecológico desperdiçar água. Muitas propostas pedagógicas acreditam que, quanto mais

---

<sup>115</sup> Esses exemplos são da minha vivência como professora da Casa Amarela, que, por ser uma escola de educação infantil particular, atende um público de classe média. Embora sejam exemplos específicos dessa classe social, ainda assim acredito que eles contemplam a reflexão sobre a autonomia para as crianças.

cedo a criança pensar nas questões ecológicas, sociais e políticas, mais será favorecido o seu pensamento autônomo.

Minha intenção não é alienar as crianças do mundo em que vivemos, apenas observo que crianças que brincaram livremente com a terra, a água e o ar se tornam ecológicas naturalmente, porque vivenciaram a alegria dos elementos da natureza na experiência. Assim, podem, ao crescer, pensar em possibilidades mais sustentáveis – não por medo ou para atender as regras de um discurso moralista, mas por um amor à natureza, construído na experiência, aprendendo sobre ela no diálogo cúmplice com quem as educa.

A primeira infância experimenta pelo corpo e pelo movimento o mundo ao seu redor e, assim, conquista a sua primeira autonomia! Em reunião de pais<sup>116</sup>, por exemplo, onde conversamos e refletimos sobre essas situações, as famílias logo percebem a diferença entre se apoiar em um discurso a favor da autonomia por dificuldade de enfrentar confrontos ou por se responsabilizar, o que de fato faz parte da maternidade e da paternidade de crianças pequenas.

No balançar, quando as crianças conquistam autonomamente, após um longo processo, o gesto de ir e vir dessa brincadeira, existe uma satisfação na entrega à qualidade rítmica. Em um determinado momento, o balançar não é mais difícil, já existe uma apropriação por parte da criança, que lhe traz muita alegria e vitalidade. A criança fica gradativamente mais hábil para balançar, até que um dia se observa que o brincar não é mais a entrega ao ritmo do balanço, mas sim a interferência nesse pulsar. Ela aprende a colocar sua força no momento certo, impulsionando o balanço cada vez com mais força.

Essa conquista, que acontece brincando leva invariavelmente para o próximo passo, que é a criança se levantar. Em pé no balanço, dobrando os joelhos e inclinando seu tronco, ela faz a força exatamente naquele momento que um dia recebeu o impulso de algum adulto, que, pacientemente, executou a tarefa de balançá-la. A criança compreende no seu corpo, não por explicações, que, para balançar, não tem como “desrespeitar” a estrutura rítmica do balanço: na hora exata, empurra com o peso de todo o seu corpo, para que o balanço suba muito alto. Esse alto é tão alto que a criança consegue encostar nas folhas das árvores ou olhar sobre o muro para fora da escola. Aos gritos, essas meninas e meninos narram aos outros o que existe além dos muros da escola. Os outros escutam e observam com admiração! Não é de se espantar quando algum dos pequenos espectadores exclama: “Parece que vai voar!” Esse

---

<sup>116</sup> Escolas de pedagogia Waldorf têm uma relação muito próxima com os pais. As reuniões são uma possibilidade de reflexão e estudo de temas para a educação das crianças.

momento de voo, de subida, de ascensão é tão impactante no grupo de crianças, mas poucas de nós, educadoras, compreendemos tamanha emoção. Bachelard nos ajuda, ao falar que os “fenômenos aéreos” nos dão lições de subida, de ascensão, de sublimação:

A vida ascensional será então uma realidade íntima. [...] Essa verticalidade não é uma vã metáfora; é um princípio de ordem, uma lei de filiação, uma escala ao longo da qual experimentamos os graus de uma sensibilidade especial. Finalmente a vida da alma, todas as emoções finas e contidas, todas as esperanças, todos os temores, todas as forças morais que envolvem um porvir têm um *diferencial vertical* em toda aceção matemática do termo. (BACHELARD, 2011, p. 10)

**Figura 50** – “Parece que vai voar”.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Não é por acaso que esse *diferencial vertical* se apresenta quase sempre para as crianças que estão próximas da idade de se despedir da educação infantil. No brincar, a criança anuncia que está pronta para novos desafios. Nós, professoras, talvez não tenhamos este olhar tão atento, mas todas as vezes que escuto uma criança menor, com todo seu encantamento, dizer que um dia também será tão grande que vai conseguir encostar com o balanço nas folhas mais altas da árvore, vejo que, entre elas, existem gestos do brincar que simbolizam esta prontidão, este amadurecimento, como um ritual de passagem. E que bonito é

quando os menores perguntam encantados: “O que tem lá fora?” Nessa busca ascensional, na África do Sul, onde eu não entendia o idioma das crianças, eu intuía pelos seus gestos que elas, provavelmente, descreviam aos menores o que acontecia lá na rua. Os gritos que vinham de trabalhadores da rua também me orientavam sobre o que estavam vendo. Bem em frente à escola, havia um açougue a céu aberto, onde passavam muitas pessoas. No meu diário de pesquisa da escola Zenzeleni, eu descrevo o meu caminho para a escola, em particular, a rua onde ela se localiza:

Agora, estamos na rua da escola. Bem em frente à sua entrada, na calçada oposta, há um açougue a céu aberto, com cabeças de carneiro, um ofício muito comum nesta comunidade. Os açougueiros começam a trabalhar muito cedo. Primeiro varrem a rua e arrumam as mesas onde colocam todas as cabeças de carneiro que serão preparadas, desde o corte do pelo até o cozimento, o que levará horas de trabalho. A fumaça e o cheiro da iguaria fazem parte do aroma da Escola Zenzeleni. (ECKSCHMIDT, 2015, p. 26)

Os trabalhadores do açougue eram muito próximos das crianças, por estarem convivendo há tantos anos com o entra e sai da escola, além de as famílias serem clientes assíduos. Nesse balançar tão alto das crianças, elas conseguiam ver tudo o que estava acontecendo do lado de fora, e começava uma conversa ritmada com o pessoal do açougue: toda vez que o balanço subia, era a hora da conversa, e, na hora da descida, precisavam parar de falar porque os trabalhadores de fora não conseguiam ouvi-las. Não sei sobre o que conversavam, mas parecia ser muito engraçado, pelas risadas tanto das crianças dentro da escola como dos açougueiros fora da escola.

Na Casa Amarela, as notícias do outro lado do muro eram muito diferentes. O balanço alcançava as folhas da árvore, e a grande conquista das crianças era dar notícias do cachorro que morava do lado de lá da escola. Que alegria era receber notícias desse cachorro. Porém, às vezes também aconteciam outras histórias. Um dia, uma menina que havia alcançado a façanha de “voar” no seu balanço começou a cantar. Quanto mais alto balançava, mais alto ela cantava. A melodia era inventada, bem como a letra, que não consegui registrar, mas lembro que falava de princesas que moravam lá longe no castelo de nuvens, onde havia muitos anjos. E assim prosseguia! Nós, as crianças e eu, que a víamos da nossa humilde posição aqui na terra, como estátuas, estávamos acompanhando aquela narrativa cantada e cheia de imagens fantásticas, em um balançar quase selvagem. Para Bachelard, “é na viagem para cima que o *impulso vital* é o *impulso hominizante*; noutras palavras, é em sua tarefa de sublimação discursiva que se constituem em nós os caminhos de grandeza” (BACHELARD, 2011, p. 11).

Depois da altura, da ascensão, da elevação até as folhas mais altas da árvore, vem a queda! Quanto mais alta a subida, mais intensa é a queda. No entanto, nesse balançar de meninas e meninos que conquistaram de forma autônoma a ascensão, a queda parecia ser apenas um incentivo para se reerguerem. Assim, a força da subida vem, a cada nova balançada, mais vitalizada, mais potente, mais segura, coroando um processo que sempre lembro que começou com as muitas horas do balançar das nossas crianças bem pequenas.

### 5.3 GESTOS DE SONHAR

Mesmo o balanço chegando a movimentos tão intensos como os descritos anteriormente, ele nunca vai deixar de lado sua característica de acalanto e sonho. Mas, para isso, é necessário identificar o balanço de ir e vir desde a mais tenra infância, no vai e vem do andar da barriga da mãe, depois o acalanto de um bebê nos braços, talvez a cadeira de balanço que alguma mãe porventura tenha herdado de uma avó, uma rede, ou um pequeno balanço que algumas famílias penduram dentro de casa. Nesse olhar mais amplo, percebemos que essa qualidade do balançar nunca deixará de existir nas nossas vidas.

Se estivéssemos na cultura *Xhosa*, esses balanços de acalanto mudariam para as amarrações com panos coloridos, com os quais as mães firmam seus filhos nas costas e os mantêm nesse balançar diário, até aproximadamente os dois anos de idade. Um dia, na Escola Zenzeleni, após as crianças pedirem incessantemente que eu trançasse meus cabelos, uma mãe muito habilidosa foi incumbida da tarefa. Foi um presente para mim. Ela trançou meu cabelo com trancinhas finas e firmes, até demais eu diria, e que demandaram oito horas de trabalho ininterrupto. Foi uma experiência dolorosa e ao mesmo tempo incrível para entender de onde vinham aquelas trancinhas que eu tanto admirava na cabeça das minhas alunas. Aquela mãe, tão jovenzinha, tinha um menino amarrado nas costas. Durante todo o período em que ela esculpiu as trancinhas na minha cabeça, seu filho de quase dois anos ficou, a maior parte do tempo, aconchegado em suas costas. Apenas em alguns momentos ele descia para o chão para ser alimentado por um dos irmãos ou então para trocar a fralda. Mas, finalizado esse processo, a mãe o enrolava com uma agilidade incrível e, com um balançar intencional que por vezes era acompanhado de uma melodia bem baixinha, o filho logo se acalmava e rapidamente adormecia. Sim, de inúmeras formas, nas diversas culturas, o balançar faz parte da vida da criança desde a mais tenra idade.

Para as crianças menores, conseguimos facilmente observar o balanço que acalenta, mas, e para as crianças que vão crescendo e que parecem usar os balanços como cavalos selvagens que os levam cada vez mais longe?

Foi assim que passei a reparar, na escola Zenzeleni, em um gesto das crianças maiores, deitando-se de barriga no balanço. São crianças que já sabem balançar, no entanto, escolhem estar nessa posição. O corpo se entrega ao ritmo do balançar, do vai e vem. Não é rápido demais e não é devagar demais, tem um ritmo. É um momento solitário, de intimidade. Seu olhar escolhe deixar de lado tudo o que está acontecendo ao redor para devanear nas sombras ou pedrinhas no chão. A criança, embalada pelo vai e vem, fica em um estado de sonho, em companhia do seu mundo interior. Bachelard, ao escrever sobre os “devaneios voltados para a infância” (2009), nos faz pensar que esses momentos de solidão e devaneio da criança não são mecanismos de fuga, e sim possibilidades “de alçar voo”. A criança se coloca em situação de solidão, onde pode sonhar, devanear e entregar-se para um *estado de alma*.

Essas solidões primeiras, essas solidões de criança [...]. Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a solidão de sonhador e as solidões da infância? (BACHELARD, 2009, p. 94)

Esses tempos existem para a criança no ambiente escolar? Será que nós, educadoras, suportamos ver uma criança balançando nessa posição solitária e sem uma ação visível?

Nessa posição, a criança está entregue para sua percepção do tempo e do ritmo. Conforme mencionado no capítulo 2 – “Um caminho de observação fenomenológica” –, onde relacionamos a postura de presença da educadora e a observação com a qualidade do tempo *Kairós*, isto é, do coração ou do acontecimento em si, a criança, no balançar, tem a possibilidade de viver o tempo *Kairós*. Esse balançar é uma escolha, é um pedir licença para entrar nesse tempo cíclico. Existem crianças que ficam muito tempo assim, para depois irem brincar. Outras se chateiam, brigam e procuram a balança, permanecendo nessa posição até se acalmarem. O importante é a atitude, para a forma que encontram de sonhar e imaginar quando estão no ambiente escolar.

**Figura 51** – Corpos entregues ao ritmo do balançar.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

No primeiro dia de aula da Escola Zenzeleni, no período em que estive lá, havia muitas crianças novas e pouca conversa entre elas, afinal, as mães apressadas para o trabalho se despediam de seus filhos e se retiravam. Não existia *tempo* para um acolhimento por parte das famílias e tampouco das professoras, em função do grande número de crianças. Elas literalmente “se viravam” naquela nova situação.

Um dos pais que acompanhava seu filho estava em uma situação mais delicada. Era visível que o menino não estava pronto para uma despedida tão rápida. No idioma *isiXhosa*, o pai foi conversando com o filho, porém a criança parecia deixar claro que não queria ficar lá. Então, o pai silenciou-se, entrou na fila de entrega dos documentos para a matrícula e não deu mais atenção ao filho, embora segurasse firme na sua mãozinha. O menino tentou mais uma vez falar com o pai, mas ele não olhou mais para o filho. O único sinal de comunicação entre eles era por meio das mãos. Como um código corporal, toda vez que o filho olhava para cima querendo falar alguma coisa, o pai pressionava a mão dele. O menino silenciou e, de seus olhos, rolaram algumas poucas lágrimas que ele rapidamente limpou. O seu pai entregou os documentos, despediu-se e foi embora. Não aguentei, fui ao encontro do menino, com um gesto acolhedor, provavelmente maternal, mas o menino logo se afastou e saiu correndo para fora da sala. Mais tarde, com a convivência junto à comunidade, entendi que aquele menino

ser acolhido por mim seria uma ofensa para o pai. O mais interessante do menino é que ele, muitas e muitas vezes, balançava debruçado nesse balançar sonhado, que eu já havia vivenciado em muitos grupos infantis no Brasil. Mas, foi nessa experiência na África do Sul que ele me chamou atenção. Eu via o gesto debruçado no balanço se repetir com esse menino, que lá no primeiro dia mostrara a necessidade de uma despedida mais longa de seu familiar, e que nesse gesto do brincar parecia encontrar também um tipo de acolhimento.

#### 5.4 REGISTRO DA PESQUISA COM BALANÇOS NA CASA AMARELA

No Centro de Estudos da Casa Amarela, a cada ano, as professoras escolhem um tema para o exercício da observação Goetheana, que percorre todo o ano letivo. A observação e os registros são feitos individualmente, mas, uma vez por mês, cada professora compartilha com o grupo docente os passos e descobertas que fez em torno do seu tema de pesquisa. Durante o ano de 2017, o meu tema de observação foi a brincadeira de balançar das crianças. Novamente, senti a necessidade de olhar para essa brincadeira, em um processo que eu já tinha iniciado com as crianças sul-africanas em 2015.

Mesmo com a intensidade que sempre é o início das aulas, cada professora se organizou para encontrar momentos para a observação do seu tema. O meu primeiro passo, o Passo Terra, foi fazer um mapeamento da localização espacial e dos tipos dos balanços que havia na Casa Amarela. Fazer esse primeiro panorama já foi muito interessante para compartilhar no grupo de professoras. Percebemos, por exemplo, que havia dois balanços de girar: o balanço de estrela e o balanço pneu, os quais estavam pendurados em uma mesma árvore grande central, cuja localização é muito importante para todas as brincadeiras do jardim.

Isso nos fez questionar se assim, de uma maneira indireta, estávamos influenciando as crianças na decisão da escolha desse balanço, afinal, ele estava localizado no espaço preferido de brincadeiras. Também ficou perceptível uma tendência de os balanços da escola estarem mais direcionados para as crianças pequenas, já que eram balanços com uma altura adequada para os menores e uma estrutura de proteção mais eficaz. Descobrimos que não havia nenhum balanço no jardim que pudesse ter altura e espaço suficiente para um impulso maior, onde a sensação de leveza, ou como as crianças dizem, de “voar”, fosse possível.

Com esse mapeamento, que nunca havíamos feito antes, já conseguimos ter uma perspectiva diferente daquele brinquedo para a escola, e começamos a providenciar



alternativas de balanços, em relação a suas formas e seus desafios. Outro aspecto importante foi perceber que a localização de 100% dos balanços estava abaixo das árvores do jardim. Constatamos que os galhos das árvores ajudam muito no suporte de apoio dos balanços, mas também, como veremos mais à frente, o movimento dessa brincadeira, por se prolongar muitas vezes no tempo, se torna muito mais agradável em espaços sombreados. Após esse primeiro mapeamento do brinquedo, comecei o registro das narrativas gestuais e orais do brincar das crianças com o balanço.

O primeiro grupo que observei foi no balanço de pneu, que as crianças usavam para girar. A comunicação das crianças para brincar nesse balanço começava dentro da sala de aula. Eram três meninas, às vezes quatro, que combinavam assim: quem conseguisse sair primeiro para o jardim deveria correr para o balanço e “reservá-lo” para as amigas<sup>117</sup>. Essas meninas que disputavam o balanço de pneu faziam dele, a cada dia, um cenário diferente: ora, era um navio que navegava intensamente por uma tempestade cheia de redemoinhos, e que era a hora do giro do balanço; outro dia, era uma casa de meninas e nenhum menino poderia tocar no pneu, porque ele dava choque, e elas faziam movimentos desordenados; depois, era uma casa na árvore com jacarés e cobras lá embaixo, e as meninas precisavam girar o balanço cada vez mais alto para não serem pegas.

Consegui acompanhar de forma muito próxima esse grupo de meninas. Também havia o momento de jogos inventados pelas crianças com regras bem definidas. Um dos prediletos era subir no pneu o mais devagar possível, para ele não se mexer, e, então, enrolar a corda sem sair do balanço, apenas com um impulso de pés e pernas que já estavam sobre o pneu. Como o balanço estava totalmente parado, elas começavam com movimentos sutis de fazer força no apoio de cada pé, para depois se retorcerem de um lado para outro, tirando o balanço da inércia. Um espectador que estivesse assistindo a façanha pela primeira vez poderia achar que as meninas nunca alcançariam o seu objetivo. Mas elas tinham uma destreza impressionante, e, com o direcionamento dos pés e pernas, o balanço começava a se mover. As regras dessa brincadeira eram propostas e impostas por elas mesmas. Se, em algum momento, alguma delas se desequilibrasse e caísse, a regra era começar tudo de novo.

---

<sup>117</sup> Digo “conseguir sair primeiro” porque, nesse Jardim, ao término do lanche, as crianças ajudam a recolher seus pratos que irão para cozinha e as cadeiras que serão organizadas em uma roda para a história do final do dia.

**Figura 52** – Desafio e destreza no balanço de pneu.



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

E, depois de passarem por esse grande desafio de enrolar a corda sem impulsos externos até lá no alto, perto do galho que sustentava o balanço, esse trio de meninas se sentavam, rapidamente, para suportarem a velocidade e a vertigem que o giro iria proporcionar – lógico, sem cair.

**Figura 53** – Depois de enrolar, o giro e a vertigem.



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A cada dia, vinham novas aventuras. O balanço de pneu se tornou um lugar muito especial. Tão especial que até era difícil de emprestar para outras amigas e amigos.

Outro registro dessas narrativas gestuais e orais relacionado ao balanço-pneu foi quando esse mesmo grupo de meninas, e mais algumas amigas, acharam no jardim um pequeno pneu, que era de um carrinho de mão quebrado. Era igualzinho ao pneu do balanço, mas em formato miniaturizado, se comparado ao original. Então, elas tiveram a ideia de fazer um balanço-pneu para as bonecas da classe. Foi encantadora a ideia, registrada através das imagens abaixo:

**Figura 54** – Um balanço de pneu para as bonecas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

A ideia das três crianças era fazer um balanço de pneu que girasse com as suas três bonequinhas. Logo, elas perceberam que não era possível que as bonecas ficassem sentadas, já que não conseguiam fazer força para não cair, como as meninas faziam. Então, uma delas teve a ideia de pegar os elásticos de cabelo e prender as mãozinhas de pano das bonecas na corda para que, durante o giro, não caíssem. Fiquei admirada pela autonomia, criatividade e genialidade do brincar livre dessas meninas!

Uma segunda observação, que também acompanhei durante esse mesmo período, foi o balançar individual de um menino de três anos, que ficava muito próximo do pneu-balanço das meninas. Compartilho abaixo o que anotei no diário:

### **Casa Amarela (Verão de 2017) Joaquim e o seu balanço**

*Hoje me sentei novamente à frente do balanço do pneu, para ver o trio de meninas girarem. Mas logo que cheguei, eu também vi o Joaquim. De um lado, havia este balançar eufórico e aventureiro das meninas, e do outro lado, o Joaquim, bem silencioso. Andava devagarzinho, e a cada dois passos parava alguns segundos para, impressionado, sorrir com a alegria das “meninas grandes”<sup>118</sup>. Joaquim estava interessado em uma corda de balanço simples que ficava pendurada em um galho de uma árvore muito alta. Muitas crianças passavam correndo por esta corda e se balançavam como em um cipó. Sozinho, Joaquim pegava a ponta da corda e, esticando-a, se aproximava de uns tocos de madeira que ficavam ali por perto. Em uma mão segurava a corda, que a esta distância já estava bem esticadinha, e, com a outra mão, tentava ajudar no equilíbrio do seu corpo, que ele precisava para subir no toco. Havia dois tocos, o primeiro mais baixo e o segundo mais alto. Ele subia apenas até a primeira altura, o mais baixo. Lá se virava vagarosamente, tentando não soltar a corda da mão e tampouco se desequilibrar para não cair do toco. Impressionante ver, no seu olhar e nas suas feições, a concentração minuciosa em cada movimento que fazia. Joaquim tem apenas três anos. Não tem como não pensar que esta brincadeira que ele escolheu livremente, e que se repetia todos os dias, o coloca em um processo de aprendizagem que de longe é mais desafiador e motivador do que muitas coisas que propomos para as crianças na educação infantil. Nestas horas, sempre penso: se professores da educação infantil ficassem por um instante a observar o brincar livre da criança, seria mais fácil compreender o processo de aprendizagem de uma criança e, assim, mudar esta atitude constante de interferência e diretividade do adulto com o objetivo de ensinar...*

*Joaquim estava pronto, de frente para o espaço aberto para onde iria balançar. Ele desapoiava lentamente uma perna, mas, assim que sentia algum desequilíbrio, voltava a se apoiar. Ficou nesse vai e vem por muito tempo, até que, de uma vez, se lançou, segurando a corda com as duas mãos e levantando as perninhas para o grande impulso. Fiquei tão orgulhosa dele, que coragem e persistência. Joaquim é uma criança mais tímida, não fala muito, mas é um grande observador. Chegou na escola este ano, muitas coisas ainda vamos descobrir desta criança.*

*No balançar o seu corpo estava durinho, joelhos flexionados, braços esticados segurando a corda e rosto com um sorriso duro. Ficou assim pendurado na corda até que o vai e vem dela ficasse tão fraquinho, e ele pudesse então colocar os pés no chão. Agora, sim, olhou para mim com alívio e alegria. Eu disse assim: “Muito bem, Joaquim”, em um tom quase de sussurro, parecia que eu estava presenciando algo de muito íntimo, secreto, do Joaquim.*

*E assim ele começou tudo de novo...*

Essas narrativas gestuais e orais do brincar precisam ser observadas e registradas em grande quantidade. A cada nova observação, eu recebo mais informações e qualidades que me ajudam na compreensão do fluxo de cada brincadeira. A quantidade de registro depende

<sup>118</sup> “Meninas grandes”, no contexto da educação infantil, são crianças em torno dos seus cinco anos.

muito do tempo que temos disponível. Neste caso, como foi uma pesquisa com a duração de um ano, passei quase um semestre só de registros das narrativas gestuais e orais do balançar.

Outro exemplo interessante que selecionei aqui é o balanço construído por dois meninos:

**Figura 55** – O encontro da meditação com a dança da chula.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

**Casa Amarela (Outono de 2017)**  
**O encontro da meditação com a dança da chula**

*Lá vão os dois meninos! Um é filho de pai surfista e mãe budista, o outro é filho de gaúchos, que, antes de se mudarem para Florianópolis, moravam no interior do Rio Grande do Sul, onde domavam cavalos e faziam cavalgadas. Cultivam até hoje as festas tradicionais. Sei disso tudo muito antes de perguntar para os pais. Pelos cantos do jardim, acompanho as narrativas dos meninos, que se diversificam entre posições de meditação e dança da chula<sup>119</sup>. Estes dois meninos se encontravam quase diariamente para balançar em um balanço que eles criaram, com uma tábua comprida, e que diziam ser seu “long”<sup>120</sup>. Com seus corpos, impulsionam a prancha, que balança de um lado para outro, conversando sobre o tamanho das ondas que estavam por chegar. Se a onda fosse muito grande, o movimento era intenso, e, se fosse menor, o movimento se acalmava. De qualquer jeito, todas as crianças ao redor*

<sup>119</sup> Chula é uma dança típica do Rio Grande do Sul, dançada em desafio, praticada preferencialmente por homens.

<sup>120</sup> Longboard, ou apenas long, é uma palavra na língua inglesa para referenciar uma prancha de surf mais longa que a habitual.

*fugiam daquela tábua tão grande, que às vezes balançava muito alto e às vezes mais tranquilamente. Mas, o que mais me impacta é ver estes dois meninos de origens tão diferentes encontrarem no balançar daquela tábua uma narrativa comum que se compõe de gestos e palavras.*

O diário de registro das narrativas gestuais e orais do balançar foi sendo construído, mesclando imagens e escrita. Esse processo faz com que a percepção do brincar de balanço seja expandida para além do brinquedo balanço. A educadora começa a ter olhos para o balançar da criança nas inúmeras formas com que ele pode ser explorado, como no exemplo abaixo:

**Outono de 2017**  
**Dia nublado, enalorado e entediante**

*Dia nublado, parecia que ia fazer frio, mas está abafado e quente. Isto acontece muito nas estações de transição, primavera e outono. As crianças pedem para tirar as camisetas, estão todas muito agasalhadas para a temperatura do dia. Sinto as crianças incomodadas, perambulando pelo jardim sem muitas ideias de brincadeira. Nesses dias, elas ficam ao nosso redor, como que pedindo ajuda para saber o que fazer. Tudo fica monótono, entediante. É difícil, como professora, aguentar este tempo de tédio das crianças sem querer direcionar. Dá vontade de pegar uma corda para pular corda ou um papel para desenhar. Enfim, fazer alguma coisa para sair desse clima, onde todo mundo fica “aperreado”. Mas, se eu entendo que este espaço e tempo do ritmo do dia está “reservado” para vivenciarmos o brincar livre, preciso usar todas as minhas forças para aguentar o tédio, porque ele faz parte e porque sei que, logo depois, algo de muito criativo virá. Mas hoje me concentrei nos movimentos entediantes de um dia nublado e abafado. E, quando finalmente eu me aquieto, vejo um gesto que talvez nunca veria se não estivesse entediada e disponível para ver qualquer coisa. No brincar livre, as brincadeiras são tão desafiadoras, criativas, surpreendentes que algumas vezes os gestos mais singelos ficam de lado, como, por exemplo, este que vi, quando o Hugo, todo enalorado, perambulando pelo jardim, caminha para a casinha, se pendura e balança no sapê do telhado. Primeiro pensei: ixi, vai arrancar o sapê, mas resolvi deixar. A primeira graça deste gesto foi ele se levantar. E precisa de muita força para isto. Mas [isso] as crianças têm de sobra quando estão brincando. Depois desta primeira possibilidade de se erguer, ele começa a se balançar e se encanta com a possibilidade. E, quase gritando, para todos ouvirem, já que estava de costas, disse assim com uma melodia de deboche: “Olha o que eu estou fazendo, la la la la! Precisei rir, afinal esta provocaçãozinha final fazia parte do nosso dia nublado, enalorado e entediante.*

**Figura 56** – Dia nublado, encalorado e entediante.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

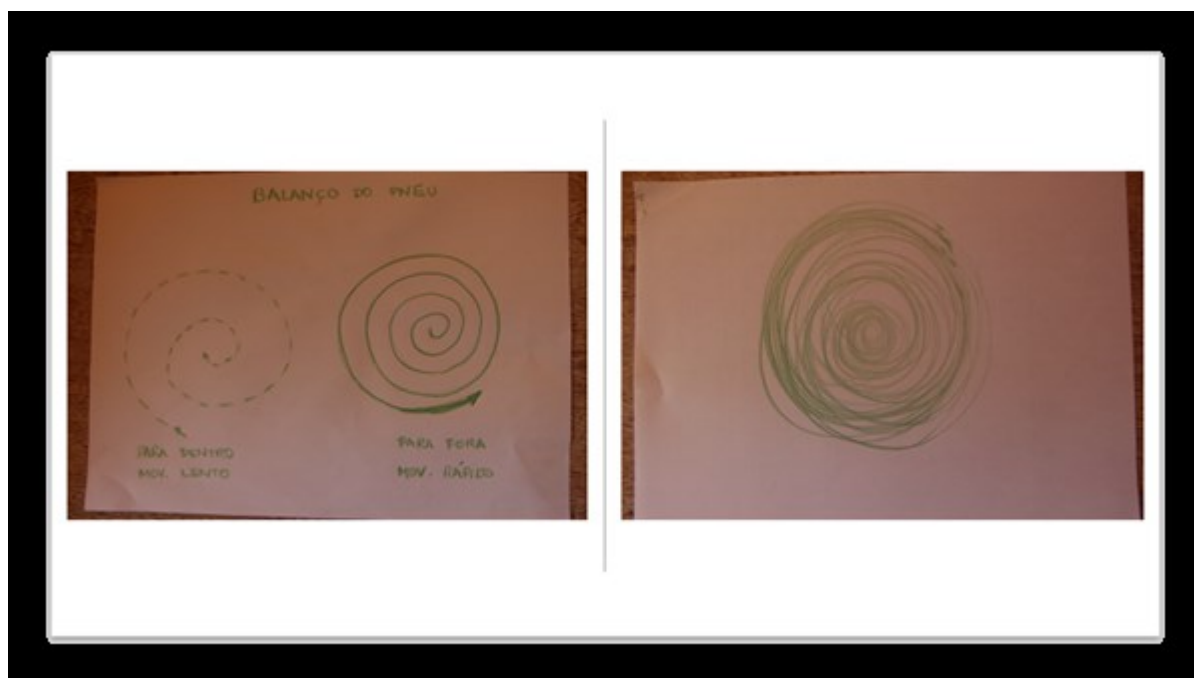
Um mar de narrativas gestuais e orais é coletado, e, devagarzinho, damos mais um passo, onde algumas relações começam a nos chamar atenção. As recorrências vão se mostrando de forma mais evidente. Saímos do âmbito do registro espacial e temporal para nos aprofundarmos nas qualidades percebidas desses registros. Mais uma vez, o balançar que gira e o que vai e vem me chamam muita atenção. Eu já havia chegado a algumas relações na observação do balançar no período que estive na África do Sul.

Autores como Bachelard me ajudaram a costurar relações na interioridade dos gestos que tanto me chamavam atenção na brincadeira de balançar. A vontade de fazer mais uma vez todo o processo de observação fenomenológica era uma necessidade pessoal de chegar a reflexões da forma mais autônoma possível.

No processo de escrita desta tese, fica claro, dia a dia, que a minha busca é compartilhar um caminho de observação do brincar que seja disponível para todas as educadoras, mesmo que sem acesso ou tempo para estudos profundos e complexos de autores da fenomenologia, ligados à antroposofia, às teorias do imaginário e a tantos outros que me ajudam e dialogam com as reflexões da minha escrita. Eu gostaria que este caminho, que depende em grande parte do interesse da educadora, possa dar-lhe a chance de penetrar nas entranhas do brincar, no seu significado, muito além do que é descrito nos objetivos pedagógicos, de modo que possa nutrir a relação primordial da educação, que é o encontro humano e profundo.

A minha intenção é que esta proposta de observação possa se tornar uma realidade perceptível. No sentido de encontrar relações a partir da observação, utilizei a ideia mencionada de desenhar os rastros da forma do movimento nos gestos do brincar, com os dois balanços que mais me chamaram mais atenção. Um exemplo foi um desenho dos rastros do balanço do pneu, que mostrou dois momentos principais: o enrolar e o desenrolar.

**Figura 57** – Rastros do balanço do pneu.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

Pelo desenho, percebe-se que o movimento de enrolar o balanço tem a forma de uma espiral. É um movimento mais lento e começa de fora para dentro. O desenrolar, que é o momento em que as crianças soltam o balanço, também é espiralado, só que de dentro para fora, em alta velocidade, nos dando a impressão quase de uma circunferência. Qualquer movimento circular realizado na dimensão tempo e espaço torna-se uma espiral. Esse é um dos motivos pelos quais os processos cíclicos no tempo nunca se repetem. Se todos os anos celebramos a festa da primavera com as crianças, não é uma simples repetição: a cada ano, a festa é diferente em comparação à anterior. A espiral de enrolar o balanço tinha um ritmo lento. Havia sempre o esforço de uma criança que empurrava de fora do balanço, ou do trio de meninas descrito anteriormente, que tentavam a todo custo enrolar o balanço sem sair dele. Esse esforço que dura um tempo – em um movimento circular onde, a cada nova volta, a criança sente que está mais perto de alcançar seu objetivo – é tão significativo quanto a



própria vida humana, onde, a cada novo ciclo, adquirimos novas experiências, sempre nos transformando.

A forma espiralada de conceber o tempo na vida humana é oposta à linearidade na concepção do tempo da produtividade que organiza a sociedade ocidental contemporânea. O movimento espiralado e lento do balanço-pneu também tem como característica se dar no sentido horário, isto é, da esquerda para a direita, enquanto o desenrolar é anti-horário. Devido à intensa velocidade, seu rastro quase se parece a um círculo, ou seja, parece não ter começo nem fim. Chega a ter talvez um segundo da totalidade e equilíbrio de um círculo, mas logo se percebe que o movimento vai diminuindo, e a espiral volta a surgir. Se, no movimento de sentido horário, cada passo era dado de forma bem consciente, onde as crianças estão tentando alcançar a sua meta de enrolar a corda até chegar ao fim, assim que o movimento muda de direção e se torna anti-horário, a velocidade vai aumentando tanto que faz com que a brincadeira seja como uma vertigem, da mesma forma que acontece no balanço estrela, que mencionamos anteriormente. O movimento de espiral ascensional vai subindo lentamente até chegar bem próximo ao galho da árvore, enquanto o movimento espiral descensional é veloz e cai para perto do chão.

## 5.5 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

### ***Balanço***

*Na árvore fui pendurado*

*Solitário estou, sem me movimentar.*

*Só quando nos encontramos*

*Você e eu,*

*aí sim, juntos, balançamos.*

*Pra lá e pra cá,*

*vamos e voltamos,*

*frente e trás,*

*pra lá e pra cá...*

*Neste ritmo, de ir e vir, nos encontramos.*

*Um dia você descobriu que também posso girar,  
rápido, devagar ou rápido demais.*

*Se segura, porque de tanto girar, vou te  
derrubar!*

*Mas a verdade é que gosto de acalantar...*

*Acalmar e fazer sonhar...*

*Foi assim que um dia,*

*Nos braços da sua mãe,*

*Eu nasci*

*Para lá e para cá,  
Neste vai e vem  
Aprendemos a respirar  
E para o mundo com serenidade olhar.<sup>121</sup>*

Um dos objetivos da criação do Centro de Estudos da Casa Amarela foi compartilhar com as famílias da própria escola os processos de pesquisa das professoras. Para a pedagogia Waldorf, é fundamental a participação e a compreensão dos pais no caminho de educação de seus filhos. Eles são convidados a participar de reuniões, grupos de estudos, oficinas, teatros, mutirões e festas, entre outros encontros. Muitas possibilidades são oferecidas, mas nem todos conseguem participar, afinal, não é fácil dar conta das longas rotinas de trabalho e ainda de uma participação intensiva junto ao grupo escolar. Como são atividades diversas, em horários e dias variados, é possível termos uma participação interessante. No entanto, é visível que existe uma preferência, da parte dos pais, por algumas atividades mais que outras.

Na Casa Amarela, a reunião que acontece perto do fim do ano, quando apresentamos a toda comunidade escolar os nossos registros de observações das crianças, é claramente um momento imperdível e único para eles. Isso se mostra pela sua participação e alegria ao acompanhar as histórias que compõem os nossos registros, nesta que é, de alguma maneira, a oportunidade de darem uma espiadinha no cotidiano escolar de seus filhos. Como sabemos disso, incrementamos o encontro com um lanche feito “à mão” e a apresentação de uma exposição bonita e interessante. É um momento muito descontraído e alguns chegam a se emocionar. Para mim, o mais especial são as reflexões dos pais a partir da experiência vivida das crianças. Os registros se tornam verdadeiros sinalizadores de um olhar aprofundado para a infância, tocando cada uma das mais diversas maneiras. Surgem falas, perguntas, memórias, emoções e *insights* que mostram um reconhecimento e um conhecimento da existência de modos próprios de ser da criança, da infância e do valor do brincar para a vida humana. O olhar das famílias se amplia, pois ali o foco não é mais “o meu filho, a minha filha” – uma atitude muito natural para os pais nessa fase de vida das crianças –, mas sim reflexões sobre vários aspectos da nossa sociedade na relação com a infância e a criança.

Pessoalmente, esses momentos são de grande satisfação, pois acredito que a minha intenção com a orientação das famílias, das educadoras e o próprio conteúdo desta pesquisa é um convite ao encantamento e à compreensão do nosso olhar para a criança, de forma que ela

---

<sup>121</sup> Escrito por mim durante o processo de observação dos balanços.

possa viver sua infância em toda sua plenitude. A partir desse impulso, surgiu a ideia de incrementarmos a observação do brincar da criança no Centro de Estudos da Casa Amarela com registros audiovisuais.

No ano de 2017, resolvemos nos aventurar a transformar os projetos individuais de pesquisa fenomenológica da criança em pequenos vídeos. Além da vontade de compartilhar com mais especificidade todo o processo de pesquisa, também nos parecia uma interessante ferramenta para o registro do contínuo fluxo criativo do brincar livre das crianças.

Cada professora escolheu um tema. O meu, mais uma vez, foi o balanço. Em 2015, como relatei, eu já havia realizado um registro da brincadeira de balanço com as crianças da Escola Zenzeleni e da Casa Amarela, mas senti o desejo de me aprofundar mais um pouco.

Nesse projeto, fizemos uma parceria com Lia Mattos<sup>122</sup>, documentarista e mãe da escola, para nos ajudar na captação das imagens. Seria muito importante que seu olhar fosse ao encontro do caminho fenomenológico exercitado pelo grupo de professoras. Portanto, nas férias de julho de 2017, convidamos o professor e fenomenólogo Manfred von Oosterroht<sup>123</sup>, para juntos exercitarmos a fenomenologia de Goethe e, ao mesmo tempo, refletirmos sobre o caminho de observação que havíamos percorrido durante o primeiro semestre daquele ano. Lia foi convidada a participar dessa formação, para então começarmos as filmagens na escola, no mês de agosto.

Os roteiros foram construídos a partir das narrativas e descobertas do caminho de observação de cada professora. As brincadeiras se transformam ao longo do ano, portanto, havia aspectos já observados que não seria mais possível registrar – principalmente algumas narrativas gestuais e orais que faziam parte dos registros do primeiro semestre. Porém, para nós, o fundamental era que o registro audiovisual não perdesse o que cada professora havia encontrado de essencial nas suas observações, e ao mesmo tempo não perdesse a espontaneidade do brincar livre das crianças. Sendo assim, Lia teve que permanecer na escola mais tempo do que imaginávamos. O objetivo foi incluí-la de forma natural no ambiente das crianças, para não causar estranheza. Outra importante providência foi escolher uma câmera pequena e discreta, para não invadir o espaço do brincar com grandes equipamentos e microfones. Nesse sentido, segundo Lia, os vídeos foram elaborados talvez não com o melhor

---

<sup>122</sup> Lia Mattos, junto a Alexandre Basso, dirigiu o documentário *Mitã: criança brasileira* (2016). Com uma poética de infância inspirada por Fernando Pessoa, Agostinho da Silva e Lydia Hortélio, o filme traz importantes ideias sobre educação, natureza, espiritualidade e a cultura da criança.

<sup>123</sup> Manfred von Oosterroht é agrônomo formado pela ESALQ-USP e fenomenólogo. Ministra cursos sobre a fenomenologia de Goethe em diversos contextos.

som ou também não com a melhor qualidade técnica de imagem, porque o nosso objetivo era “incomodar” o mínimo possível o brincar da criança. Foi uma experiência trabalhosa, exigindo muita paciência e disponibilidade de todos.

No final, as professoras já estavam exaustas do trabalho de detalhamento na escolha de imagens e das muitas conversas necessárias para a construção de uma narrativa coerente com o nosso caminho de observação. Reconheço a trabalhadora que deu, principalmente porque o projeto correu em paralelo a todas as demais responsabilidades de cada educadora. O audiovisual trouxe a necessidade de muito mais tempo de estudo e disponibilidade, mas também possibilitou grandes avanços na profundidade da observação do brincar da criança.

Em novembro de 2017, finalizamos os cinco vídeos para a nossa tão esperada reunião de pais. Como dessa vez a exposição seria audiovisual, uma boa pipoca acompanhou o momento cinema do nosso jardim Waldorf. Foi emocionante! A cada apresentação, parávamos para ouvir uma fala de cada professora e para as perguntas dos pais. Eles estavam empolgadíssimos. As perguntas e sugestões não foram tão intensas, pois estavam tão admirados e agradecidos pelo nosso trabalho que a conversa ficou mais focada em agradecimentos pelo presente recebido do grupo de professoras.

Em consenso, foi decidido com os pais que os vídeos deveriam ser disponibilizados para outras iniciativas de educação, como uma possibilidade de compartilhar e inspirar outros pais e educadoras. As famílias autorizaram a publicação dos conteúdos<sup>124</sup>, que podem ser acessados no site da Casa Amarela.

## 5.6 CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO DO VÍDEO “BALANÇOS”

Para apresentar as minhas observações ao grupo de professoras e à documentarista, reuni todos os meus registros, imagens, desenhos e narrativas, e as organizei em uma linha do tempo, mês a mês, iniciando em fevereiro, com a chegada das crianças na escola, seguindo até junho, para, em agosto, começarmos a captação de imagens. O caminho de observação e registro foi norteado pelos quatro passos, referenciados aqui como passos Terra, Água, Ar e Fogo. Durante o processo de observação, os passos nos ajudam como sinalizadores que iluminam a necessidade de olhar para todos os detalhes dos diversos aspectos do fenômeno. Abaixo, compartilho a relação dos principais temas da observação, para relacioná-los à

---

<sup>124</sup> Os vídeos estão disponíveis em: <http://escolacasaamarela.com/centrodeestudos#rec121731971>

construção das narrativas do audiovisual “Balanços”. Para a leitura que segue, é fundamental que o leitor assista ao vídeo, disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=aTAk8wMx1sY&t=197s>.

### **Fevereiro de 2017**

Temas dos registros de observação do Passo Terra:

- Mapeamento, localização e descrição dos tipos de balanço do jardim. Foram observados materiais, preferências, desafios e gestos.

Captação de imagens:

- 1’06 – 4’11. A câmera capta imagens do jardim, procurando focar na diversidade de balanços quanto aos materiais e formas, e o caráter individual ou coletivo. A relação com a diversidade de gestos corporais: crianças sentadas, em pé, aninhadas, em variedade e intensidade dos movimentos.

### **Março e abril de 2017**

Temas dos registros de observação do Passo Água.

- Observação e registro das narrativas gestuais e orais da brincadeira de balanço.

Captação de imagens:

- 4’11 – 8’26. Para esta parte, tiramos a trilha sonora, e o foco eram as narrativas gestuais e orais do brincar com o balanço. Como o movimento do corpo é bem intenso, nessa brincadeira a fala das crianças parece ser completada pelo corpo. Por exemplo, no minuto 5’06, uma criança exclama: “Sangue!” Então, imediatamente, todos saem do balanço, ficando apenas duas meninas que, pelos seus gestos, não tinham acompanhado o que aconteceu. Em brincadeiras da sala, fica mais fácil de acompanhar esses enredos, que estamos chamando de narrativas orais; em brincadeiras externas, onde há intensa expansão corporal, a fala diminui e a corporalidade da criança se expressa de forma dominante. O importante é que o registro, no caso audiovisual, não faça cortes no meio das narrativas que estão se configurando tanto pelo corpo como pela fala. Percebemos que essas histórias podem se entrelaçar com outras e também serem interrompidas repentinamente, trazendo sempre mais elementos para o estudo do brincar livre.

### **Mai e junho de 2017**

Temas dos registros de observação do Passo Ar.

- Observação e registro da brincadeira de balanço, que vai se tornando evidente, ou melhor, recorrente entre a diversidade de possibilidades registradas. Neste caso, foram as brincadeiras de girar no balanço.

Captação de imagens:

- 8'27 – 9'56. O nosso olhar é convidado a mudar o foco, a câmera nos conduz para um olhar mais de cima. As narrativas não estão mais sendo acompanhadas, apenas o que se mostrou recorrente dentro deste caminho de observação, que é o giro do balanço. Somos apresentados a uma coleção de cenas de giros, onde podemos mergulhar no detalhe dos gestos do giro, de enrolar e desenrolar, acompanhados pela expressão sonora das crianças.

### **Agosto a novembro de 2017**

Temas dos registros de observação do Passo Fogo.

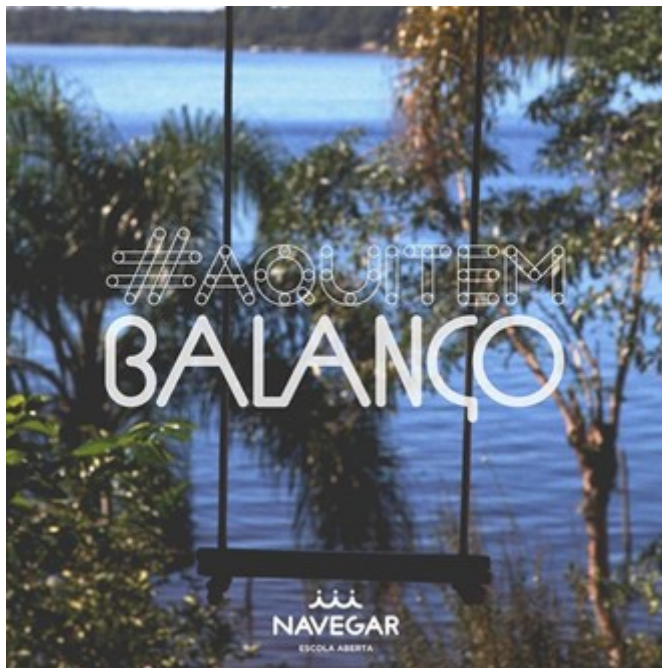
- Acompanhamento e escolha de imagens que fizessem sentido no processo de observação. Retrospectiva de todos os registros, para achar o que é essencial.

Captação de imagens:

- 1'05. A primeira cena, composta pelo ir e vir do balanço, demonstra para mim a essência da brincadeira do balanço, que é o ritmo. O primeiro minuto inteiro tem essa característica, onde o observador está parado, e o ir e vir do balanço entra e sai de cena, nos convidando a mergulhar mais fundo nesse grande segredo da vida: o ritmo. A música foi sugerida pela Lia, *Batuque das Águas*, de Naná Vasconcelos, e fez muito sentido para mim, porque, nos meus registros no diário de campo, o que mais se destacou foi o enorme fluxo de narrativas, característico do Passo Água. Mesmo que o balanço tenha um componente aéreo muito forte, a fluidez criativa da brincadeira da criança, que se manifestava nas narrativas gestuais e orais, foram a potência desta etapa da pesquisa.

## **5.7 #AQUITEMBALANÇO**

**Figura 58** – Registro da ação coletiva #aquitembalanço.



Fonte: Escola Aberta Navegar (2016)

Em 2016, ao participar do coletivo Escola Aberta Navegar <sup>125</sup>, promovemos uma ação coletiva com o nome de **#aquitembalanço**<sup>126</sup>, com o objetivo de reunir a comunidade para melhorar os espaços públicos da infância em Florianópolis. Com a ajuda de educadoras e educadores, artistas, crianças e de toda a comunidade, espalhamos balanços por muitos cantos da cidade. Essa ação culminou na criação de uma Semana da Cultura da Criança, que aconteceu entre os dias 12 e 23 de outubro de 2016. A programação começou com a instalação dos balanços, que foram construídos através de diversas ações realizadas por grupos que se envolveram com o projeto, durante os meses de agosto e setembro. Também fizemos uma exposição de fotos desse processo, exibições de filmes e bate-papos sobre a infância. Para o encerramento, tivemos a presença especial da autora, musicista e brincante Lydia Hortélio<sup>127</sup>, que ofereceu uma oficina na Escola Navegar e fez palestras abertas no

<sup>125</sup> A Escola Aberta Navegar nasceu de um grupo de artistas, educadores e famílias, na cidade de Florianópolis, que se encontravam para compartilhar ideias, aprendizados e ações que envolvessem a comunidade. Para mais informações: <https://m.facebook.com/escolanavegar/>.

<sup>126</sup> Sobre esse projeto, a jornalista Gabriela Romeu escreveu uma matéria publicada no Blog das Letrinhas, disponível no link: <http://www.blogdalletrinhas.com.br/conteudos/visualizar>.

<sup>127</sup> Lydia Maria Hortélio Cordeiro de Almeida (Salvador, 1932) é pesquisadora, educadora e pianista. Dedicou-se à pesquisa etnomusical da cultura de infância, baseando-se nas cantigas que acompanham o brincar das crianças, especialmente no interior do Brasil. Participa de vários projetos ligados à educação, música, cultura infantil e

curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (CED-UFSC) e no programa de extensão do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED-UDESC).

**Figura 59** – Balanços espalhados por Florianópolis.

Fonte: Semana Cultural da Infância, projeto #aquitembalanço (2016)

Quando fui convidada a participar do Coletivo Escola Navegar e das ações e



intervenções pela cidade no projeto [#aquitembalanço](#), logo pensei que seria interessante fazer uma parceria com a Universidade, especialmente com as alunas que seriam futuras educadoras. O desafio era achar uma professora disponível, e que aceitasse uma ideia trabalhosa no semestre recém-começado. Não tive dúvidas: entrei em contato com a professora Rose<sup>128</sup>, que já mencionei anteriormente, então professora do curso de Pedagogia na UDESC. Conheci a Rose quando ela estava realizando seu doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2012. Desde que nos conhecemos, desenvolvemos alguns projetos juntas, onde as possibilidades criativas

---

identidade cultural. Criou a Casa das Cinco Pedrinhas, um lugar de vivência, pesquisa e documentação, estudo e irradiação da cultura da criança.

<sup>128</sup> Atualmente, a professora Dra. Roselete Fagundes de Aviz trabalha na Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Metodologia de Ensino. Desde o nosso primeiro encontro – ainda no seu doutorado, que tanto me sensibilizou pela sua trajetória de aprofundamento, sua pesquisa e sua vida –, foram se construindo parcerias e amizade.



como a música, o teatro, as histórias e a poesia sempre foram – e seguem sendo – a nossa estrela-guia. Ao apresentar a ideia à Rose, mesmo no meio de todos os afazeres infindáveis de uma professora universitária, ela não conteve o seu entusiasmo, e logo topou entrar no projeto comigo. Para ser sincera, sabia que podia contar com ela. Rose é uma dessas pessoas que na docência expressam sua vocação de uma forma profunda, sensível e rigorosa, não medindo esforços para proporcionar às suas alunas diversas oportunidades, mesmo que lhe custe muito mais tempo e trabalho. Nesse período, ela era responsável pela disciplina Estágios VII: Prática de Ensino nos Anos Iniciais, do curso de Pedagogia da UDESC, e convidou um dos grupos de meninas que estavam estagiando na Escola Municipal Desdobrada Retiro da Lagoa, que na sua avaliação poderia ser interessante para desenvolvermos a ação do **#aquitebalanço**. A escola cultivava uma relação muito próxima com a comunidade, facilitando a nossa intervenção. Depois que as estudantes e a escola aceitaram e aderiram ao projeto, Rose e eu elaboramos um caminho de estudo e ação. Para minha alegria, eu sabia que ela não deixaria que o projeto se resumisse a uma simples oficina de balanços no meio da disciplina de estágios das suas alunas. Todos precisavam se envolver, estudantes, escola e comunidade e, por fim, haveria um registro minucioso para compartilhar com os outros grupos da disciplina.

Os encontros que organizamos com as alunas de pedagogia tinham como meta sensibilizar as alunas para a integralidade da importância da brincadeira de balanço. Por isso, resolvemos partir de suas memórias. Elas relataram, através da escrita e de desenhos, lembranças de infância sobre a brincadeira de balanço. Foi emocionante ouvir a diversidade e a intensidade de suas memórias. Após esse âmbito sensível e íntimo, organizamos vivências e desafios corporais com o balanço. A cada balançada, mais memórias surgiram. O corpo parecia guardar gestos que há muito estavam “dormindo”. Além de toda a alegria que o movimento causou, achei interessante ouvir os relatos de alunas tão jovens, dizendo o quão distantes se sentiam da espontaneidade do movimento e da alegria das suas próprias infâncias.

Para um próximo encontro, a professora apresentou, através da coletânea de pinturas, um contexto mais histórico do balanço e sua relação com a infância. Para aprofundarmos nas nossas reflexões, ainda estudamos alguns trechos do livro *Ar e os Sonhos*, de Bachelard (2001), entre textos de outros autores.

Para a semana seguinte, em que seria feita a construção de balanços, tivemos que passar por marcenarias, borracharias, além de pedir ferramentas a familiares e amigos para reunirmos um material diversificado e adequado. Quando as estudantes chegaram na escola, todo o material já estava organizadamente espalhado pela quadra, que não estava sendo usada

pelas crianças. Reunimos as estudantes e explicamos que, se no planejamento a ideia do grupo fora oferecer uma oficina de construção de balanços para toda a comunidade escolar, nós agora teríamos que experimentar antes as nossas possibilidades, inclusive para poder fazer escolhas do que oferecer para os pais.

Timidamente e sem muita desenvoltura, as meninas começaram a interagir com os materiais. No começo, pediram muita ajuda para Rose e para mim, mas aos poucos foram tomando gosto, e o que parecia que não ia dar certo aconteceu com muita criatividade e entusiasmo. Habilidades escondidas foram aparecendo, enquanto umas ajudavam com as ferramentas e outras com a pintura e as amarrações. Assim foram surgindo excelentes possibilidades. Após brincar e experimentar as novas ideias, também conversamos e refletimos com a coordenação da escola, procurando as melhores opções para o grupo de crianças e suas famílias. O próximo desafio seria o de as estudantes oferecerem a oficina de construção de balanços para os pais da escola, para depois, com as famílias, encontrar espaços públicos ao redor da escola onde pudessem ser pendurados. Não pude participar dessa etapa, que aconteceu em um sábado, quando eu precisava trabalhar na Casa Amarela, mas, pelos relatos da professora Rose, soube que as estudantes deram conta do recado e havia muitos pais habilidosos na construção. O grupo de famílias acabou confeccionando balanços a mais, que nos foram cedidos para complementar a ação **#aquitembalanço**. Com esse excedente, escolhemos outros espaços da cidade para pendurar os balanços. Para exemplificar, vou compartilhar o que aconteceu em um desses espaços onde o balanço foi pendurado, em um processo que pude acompanhar fazendo alguns registros, que trouxeram a possibilidade de ver gestos recorrentes no meu caminho de estudo da brincadeira de balanço.

A avenida das Rendeiras, uma das principais vias da Lagoa da Conceição, em Florianópolis, e que costeia a parte sul da Lagoa, servindo de principal acesso às praias do leste da ilha, nos pareceu ser uma ótima possibilidade. Entre a avenida e a margem da lagoa, há trechos de gramados, com algumas árvores, que nos períodos de férias reúnem famílias em atividades de lazer e esporte. Durante o ano letivo, circulam ali estudantes e trabalhadores, que muitas vezes, durante a espera do seu transporte, aguardam sentados na grama abaixo das árvores. Escolhemos uma dessas árvores, próximo a um ponto de ônibus e da escola, para pendurar um balanço – um ótimo lugar, que acabou se tornando um interessante observatório de pesquisa.

**Figura 60** – Um balanço no gramado da lagoa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

Colocamos dois balanços. O local parecia perfeito. Havia árvores, gramado, uma vista maravilhosa e muitas pessoas que por ali passavam, porque ficava próximo ao ponto de ônibus, à escola e a estabelecimentos comerciais. Essa percepção não parecia apenas ser nossa: durante a instalação dos balanços, algumas pessoas que passavam pela avenida diziam: “Que ótima ideia!” Como o lugar me parecia tão perfeito para a brincadeira de balanço, resolvi, após a instalação, passar por lá algumas vezes para dar uma espiadinha e ver se o balanço realmente estava sendo aproveitado como havíamos imaginado. No horário de saída e entrada da escola, momento em que o ponto de ônibus era, principalmente, frequentado por crianças e adolescentes que estavam chegando ou saindo da escola, o balanço era disputadíssimo. Mas sempre naquela ansiedade de não perder o horário. Era um tal de descer para o gramado para balançar e subir correndo para verificar a espera pelo transporte coletivo.

**Figura 61** – Entre a escola e o ônibus, uma balançada.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

Neste momento em que as crianças rodeavam o balanço, não se via adultos nas proximidades, mas, após a entrada e a saída da escola, pude observar algumas cenas interessantes da relação de adultos com o balanço. Houve um dia, já era mais pela metade da manhã, em que vi um homem de meia idade saindo da água. Em seu calção de banho, todo molhado, caminhava em direção à avenida, quando vi em seu olhar uma reação de surpresa. Ele havia avistado o balanço, que, pela surpresa, provavelmente não tinha visto até então. Com a alegria de uma criança estampada em seu rosto, ele foi em direção ao balanço. Sentou-se e, com um forte impulso, começou a movimentar as pernas e o tronco sem nenhuma timidez! A sua alegria e espontaneidade eram contagiantes, embora não houvesse muitas pessoas ali naquele horário. Ao observá-lo, lembrei das “crianças grandes” da educação infantil, que já foram descritas anteriormente. Como as crianças, ele parecia tentar alcançar o céu, mesmo que corporalmente não houvesse a intensidade do movimento infantil. Aquela sensação de voo e liberdade, tão comum em tantos relatos de memórias de infância que

ouvimos, parecia ser a saudade expressa nos gestos daquele homem, que a todo custo procurava aumentar o seu impulso de balançar.

Em outro dia, vi um moço mais jovem que parecia estar com roupas de trabalho, ou pelo menos de compromisso marcado. De tênis, calça, camisa polo, ele esperava pelo ônibus. Estava virado para a avenida, olhando os carros e o comércio, quando de repente resolveu se virar e olhar para a lagoa. Não consegui identificar mudanças na sua expressão, mas ele começou a andar em direção ao balanço. Lá se sentou, virado para a lagoa, com um balançar lento e delicado, embalado pelo vai e vem dos seus pés, que, encostados apenas pela pontinha do tênis no chão, lhe davam a possibilidade desse ir e vir de acalanto. Como no caso do homem mais velho que eu havia observado, também me lembrei dos gestos infantis que tanto registrei nas escolas. O mesmo gesto de sonhar, de imaginar, descrito anteriormente na observação das crianças, pude constatar nesse adulto. Foi tão impactante para mim ver nos gestos de adultos as mesmas qualidades que vi nos gestos de crianças. E aqui surgem questões profundas como, por exemplo: o que faz com que esse gesto permaneça?

Nesse projeto, escolhemos um brinquedo, o balanço, como uma possibilidade de intervenção em alguns espaços públicos da cidade. Foi interessante perceber que cada balanço circunscreveu um território. No caso dos dois balanços colocados próximos da Lagoa da Conceição e do ponto de ônibus, ao observar gestos que são recorrentes do brincar da criança, me vieram algumas perguntas: Que território o balanço constitui? Ele é só material, isto é, uma tábua de madeira com cordas? Ou ele é gestual, ou seja, a forma com que o corpo interage com o balanço induz a um determinado tipo de movimento? Na ação coletiva **#aquitebalanço**, percebemos que cada balanço criava um território material e gestual, dando a possibilidade de instaurar um espaço de atemporalidade dentro do tempo da cidade.

Neste capítulo, caminhei pelos muitos registros das crianças que observei balançando. A minha tentativa foi dialogar com o leitor sobre os desdobramentos a que a descrição fenomenológica pode chegar, desde reflexões práticas sobre o cotidiano escolar até uma compreensão mais profunda dos gestos do brincar. Ao me deparar com o balançar daquele senhor e o do jovem rapaz, percebi que o gesto infantil se reflete sobre o gesto do brincar no percurso da vida humana. Sabemos que no corpo do jovem ainda mora o corpo da criança, assim como no corpo do senhor. Então me pergunto: será que o gesto, neste caso o do balançar, percorre todas as fases de vida com a mesma inteireza? Quando o jovem se senta no balanço, ele tem a capacidade mágica de libertar seu corpo para retomar a inteireza do gesto da criança e, por consequência, também os sonhos da criança? Será que, quando o senhor é

que se senta, o balanço teria a capacidade mágica de tirar todas as cascas de acúmulo e atrito com o mundo e deixar o velho livre como no gesto da criança? Provavelmente não, mas o balanço pode ser um elemento de reencontro com o gesto da criança, um tipo de experiência que se abre para a memória de gestos e sentimentos que um dia fizeram parte da infância de todos nós.

**Figura 62** – Gestos da infância.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

O caminho de observação fenomenológica que compartilho nesta escrita vem evidenciando gestos do brincar que são recorrentes. O convite deste texto foi mergulhar *no balançar* para encontrar, em um registro minucioso de observação e reflexão, camadas mais profundas que são expressas em gestos do brincar espontâneo nos mais diversos grupos infantis e na memória corporal de adultos. De acordo com Carl Gustav Jung (2008), a psique humana é constituída por uma camada profunda que configura um depósito de ideias e concepções inconscientemente transmitidas à humanidade por inúmeras gerações. A essa camada Jung chamou inconsciente coletivo, e às ideias nela contidas, arquétipos. O conjunto de imagens que representam esses arquétipos foi denominado imaginário por Gilbert Durand (2002). Para Goethe, [...] a multiplicidade fenomênica é aparência com essência” (BACH, 2017, p. 66). Isso significa que, para perceber “princípios primordiais” de um fenômeno, é

imprescindível que se passe por uma observação sensorial minuciosa para, então, chegar a essa qualidade primordial e essencial que Goethe busca na sua forma de fazer ciência.

Mais uma vez, me vejo debruçada no balançar...

Ao compartilhar com Lydia Hortélio essas singelas descobertas, que foram fruto de uma pesquisa tão informal, mas que ao mesmo tempo foram profundas e vividas, durante o projeto #aquitembalanço, ela olhou para mim e cantou baixinho:

*Coqueiro balançou, coqueiro balançar  
Vem minha gente no balanço do mar  
Coqueiro balançou, coqueiro balançar  
Devagarinho no balanço do mar  
Coqueiro balançou, coqueiro balançar  
E bem baixinho no balanço do mar  
Coqueiro balançou coqueiro balançar...*<sup>129</sup>

## 6 UMA ÚLTIMA COISA: EXPERIÊNCIA DE OLHAR NA PANDEMIA

---

<sup>129</sup> Essa música também foi cantada e brincada por Lydia Hortélio no encerramento de sua palestra na FAED-UDESC, com todos os participantes. Com o vai e vem de uma grande roda entrelaçada de abraços, foi difícil finalizar aquele momento mágico do balanço do coqueiro.

A decisão de fazer uma pesquisa de doutorado é um compromisso que perdura no espaço e no tempo. No espaço, inicialmente, pela escolha de realizar uma pesquisa dentro do ambiente da universidade, de um programa de pós-graduação, de um grupo de pesquisa etc. No tempo, porque se desenvolve ao longo de quatro anos – quando não somos atravessados por uma pandemia –, o que faz com que o trabalho passe por muitas transformações internas e externas. Ou talvez seja porque, como diz Luiza Lameirão, o “[...] ato de educar vive entre espaço e tempo”<sup>130</sup>.

Esses dois aspectos da vida humana podem trazer percepções muito diversas, que gostaria de exemplificar relacionando-os com as diferentes fases da vida. No caso do espaço, quem já não se surpreendeu ao visitar a casa ou algum outro lugar de sua infância, que nas memórias carrega dimensões tão maiores que a metragem física pode mensurar? Aqui, não posso deixar de citar o poeta “das infâncias” Manoel de Barros (2012, p.151), que diz:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como sempre acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Esse poeta amado por muitos, mas especialmente por educadoras da infância, coloca de uma maneira simples e tocante, virtude dos bons poetas, que o espaço na infância é medido *pela intimidade* que cultivamos com as coisas, objetos e espaços. Essa relação é que torna os espaços tão importantes e, assim, grandes nas nossas memórias de infância.

Como será com o tempo? Verificamos essa diferença quando uma mãe apressada busca seu filho na escola. Ele ainda quer mostrar as pedrinhas que encontrou no jardim, ela tenta explicar que estão atrasados, mas a criança parece nem se importar com aquele atraso no tempo do relógio. Conversamos sobre essa qualidade de tempo da infância logo no início do capítulo 2, quando falamos sobre o tempo da *presença presente* e a relacionamos com a ampliação dos “horizontes da temporalidade” sugerida por Kohan (2004). Usando como exemplo a concepção de tempo dos gregos, ele sugere que a criança não vive apenas uma etapa de vida, uma cronologia, mas sim um tempo que é uma “intensidade da duração”. No

---

<sup>130</sup> Referência ao vídeo “Diálogos do Brincar: o tempo da criança”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iFVBA7MCG-0>



universo da infância, há uma força infantil que é a dimensão *aiônica*<sup>131</sup> do tempo, que nos faz perceber novos sentidos da infância.

Tempo e espaço são conceitos extremamente amplos, complexos e multidisciplinares por natureza. Não pretendemos nos aprofundar neles, mas tomarei a liberdade de mencioná-los com um recorte particular de uma experiência vivida durante o período do isolamento social, em Florianópolis, durante a pandemia de 2020. A ordem inicial do governo foi parar tudo e ficar em casa. A experiência do espaço, tanto para as crianças quanto para os adultos, foi reduzida às nossas moradias. O tempo pareceu, inicialmente, suspenso. Porém, logo em seguida, como uma avalanche repentina que surpreendeu a todos, o trabalho, a escola e possibilidades de entretenimento entraram em nossas vidas pelas telas para dentro das casas de uma forma ininterrupta – sem horário definido nem limite de tempo para acabar –, atropelando qualquer organização temporal da vida! A pandemia trouxe uma nova percepção da vida e do mundo, e, com ela, uma vivência do espaço e do tempo muito diferente do que havíamos experimentado até então. A alteração na forma como estamos lidando com o espaço e tempo também fez com que mudássemos a maneira de nos relacionar com nossos grupos sociais e familiares.

Durante o primeiro ano da pandemia, participei como pesquisadora e coordenadora, junto à Renata Meirelles, idealizadora do Projeto Território do Brincar, da pesquisa “Brincar em Casa”, na qual 55 famílias em 18 países foram entrevistadas, abrangendo os mais diversos contextos<sup>132</sup>. Mães, pais e outros cuidadores com quem conversamos relataram suas vidas, desafios e expressões do brincar das crianças durante o isolamento social decorrente da pandemia por Covid-19. A escuta dessa diversidade de experiências de famílias do mundo inteiro, somada à minha observação e reflexão pessoal, juntamente com os desafios impostos pela necessidade de descobrir formas virtuais de apoiar e atender às famílias como coordenadora pedagógica da Casa Amarela, me fizeram pensar sobre a seguinte questão: qual seria a tarefa da educação agora, especificamente da educação infantil, com a relação basilar de espaço e tempo envolvida nessa tarefa tendo se modificado tanto?

Com essa pergunta, um dos textos que me veio à cabeça foi “Infância em Berlim por volta de 1900”, do livro *Rua de Mão Única*, de Walter Benjamin (2000). O autor relata ou

---

<sup>131</sup> Como já mencionamos no capítulo 2, os gregos antigos tinham três conceitos para o tempo: *Cronos*, *Kairós* e *Aiôn*.

<sup>132</sup> O lançamento da pesquisa foi realizado em 26/01/2021, no evento “Chão da escola”, patrocinado pelo Instituto Alana. O conteúdo está disponível gratuitamente nas plataformas de áudio, com o título “Brincar em Casa”.

recria memórias da própria infância, mostrando o modo de ver das crianças, suas sensibilidades e valores, que claramente ficam à margem do mundo do adulto. Esse aspecto me trazia a pergunta de como os conteúdos que estavam sendo oferecidos às famílias poderiam nos aproximar do modo como as crianças da escola Casa Amarela estavam “vendo” a pandemia. Mas, além disso, o autor tece em sua escrita, que é um tanto autobiográfica e um tanto memória coletiva, as relações entre diferentes dimensões de espaços e tempos. Nos fragmentos de sua infância, também denominados por ele de mônadas, Benjamin fala sobre velhos brinquedos, gavetas, armários, telefone, febre, entre muitos outros temas, nos levando a um vaivém de passado, futuro e presente. O filósofo resgata a infância como modo de *rememoração do* passado, potencializando a reflexão sobre o presente.

Durante aquele período da pandemia, ao entrar na escola vazia e ver papel, giz de cera, mesas, cadeiras, balanços, o mato crescendo entre as lajotas por falta de uso e cuidado, a saudade e a tristeza por um tempo que parecia não voltar me imobilizavam. Mas esse movimento de lembrar do que foi para tentar achar novos caminhos, mesmo causando tanto desconforto e até sofrimento, pode ser um marco importante para a educação. Em *Limiar, aura e rememoração*, de Jeanne Marie Gagnebin (2014), ela tece inúmeras reflexões sobre o processo de rememoração de Benjamin. Em determinado momento, refere-se a esse processo com a metáfora de um arqueólogo

[...] que procura os vestígios do passado nas diversas camadas do presente, sem saber se encontrará somente cacos, uma estátua quebrada, o torso de uma figura desaparecida. O arqueólogo não pode temer remover a terra do presente, isto é colocar em perigo as edificações que ali se erguem. (GAGNEBIN, 2014, p. 246)

Em muitos momentos, sinto que olhar para o espaço escolar vazio é o começo de uma reflexão muito maior para a educação em nosso país, e que não podemos ter medo de colocar em perigo “edificações que ali se erguem”. Será necessário coragem para remover a terra do presente e pensar em possibilidades criativas. Uma colega da pós-graduação que trabalha no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Caieira da Barra do Sul me enviou, ainda no final de 2020, um vídeo que a escola preparou para as famílias<sup>133</sup>. O vídeo traz uma narrativa muito bonita e sensível do ano de 2020, mostrando imagens da escola vazia... Sem as crianças. Foi tão impactante ver essas imagens em outro contexto, mas tão próximos às

<sup>133</sup> Disponível no site do Portal Educacional da Prefeitura de Florianópolis, em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/neim-caieira-da-barra-do-sul/in%C3%ADcio>.

percepções do meu grupo de trabalho, que me senti incentivada a refletir sobre essa atitude saudosa de um tempo antes da pandemia, como a narrativa nostálgica de uma infância longínqua, em que a única certeza é a de que “hoje” a infância não é tão boa como “na nossa época”. Essa forma de relação com o tempo me parece estagnar as nossas reflexões e ações para o futuro. Neste movimento da rememoração, como sugere a escrita de Benjamin, existe uma movimentação interna entre passado e presente que pode nos ajudar a refletir e criar novas possibilidades para o futuro. Na minha trajetória, a obra de Benjamin, como citei nas “Palavras Iniciais”, me ajudou a ter um olhar diferenciado para a criança e a infância, e neste momento, me ajuda também a perceber que singelos vestígios de um passado se ampliam quando se reflete sobre perspectivas mais amplas. Depois dessa volta que dei e, que a meu ver, é uma interrupção importante – uma tentativa de escavar a terra procurando chegar a reflexões mais profundas sobre um ano tão desafiador –, eu volto à pergunta que me motivou a escrever: qual seria a tarefa da educação agora, especificamente da educação infantil, com a relação basilar de espaço e tempo envolvida nessa tarefa tendo se modificado tanto?

Nos relatos, dúvidas e anseios compartilhados pelas famílias, percebemos que os tempos e espaços das crianças, antes organizados predominantemente pelas rotinas escolares, estavam sendo atropelados pelos muitos desafios que mães e pais estavam atravessando. Mesmo sem os encontros presenciais, a nossa tarefa era contribuir para um ambiente saudável em que a criança pudesse se desenvolver, no qual, na perspectiva da educação infantil na Pedagogia Waldorf, o brincar livre tem um papel fundamental.

A ideia de ter que ficar em casa para a criança pequena, quando o ambiente consegue acolher suas necessidades básicas de higiene, nutrição e relações, pode ser muito favorável. Na educação infantil da pedagogia Waldorf, o ambiente escolar busca o acolhimento de uma casa, por exemplo, com as salas reunindo crianças de idades mistas e o preparo da alimentação feito junto com as crianças. A busca é a sensação de estar em uma grande família, onde juntos construímos um ritmo que acolhe a todos, cuidando para que a criança vivencie momentos de contração (como desenhar, pintar, tomar lanche, ouvir histórias) e expansão (no brincar livre dentro da sala e lá fora no jardim). Sabemos que as famílias e a escola precisam estar lado a lado na grande tarefa de educar. Porém, no período da pandemia, mais do que nunca, esta parceria foi necessária. Os conteúdos para essa faixa etária só poderiam chegar às crianças pelas mãos de mães e pais. Percebemos que, quando a proposta era uma atividade artística, ou até sugestões de histórias, existia uma disponibilidade maior. Mas, ao falarmos do brincar livre, vinha o grande desafio, e as famílias tinham muitas

dúvidas: “O que é exatamente brincar livre?”; “É para brincar junto?”; “Mas ela não para de me chamar quando estou no computador trabalhando!”; “Mas brincar livre para quê?”; “Brincar livre é poder fazer de tudo?”; “Assistir filme é brincar livre?” Quantas perguntas importantes! Mas falar sobre tudo isso através do celular, usando *Zoom* ou *Whatsapp*, parecia não sanar as dúvidas, ao mesmo tempo em que não sensibilizava as famílias a uma real compreensão do papel do brincar para a criança. Isso foi me dando uma angústia, porque afinal, o tema da minha tese é a proposta de um caminho de observação fenomenológica do brincar livre. Esse exercício, que nasce dentro da prática pedagógica e de estudos fundamentados na Pedagogia Waldorf – que ao longo do processo foi incorporando contribuições de outros autores fenomenólogos – sempre enfatiza que o fenômeno é compreendido pela sua facticidade. Portanto, a observação fenomenológica do brincar está associada ao ato de desvelar a relação com a experiência vivida. Para Merleau-Ponty, o mundo fenomenológico

[...] é, não o do ser puro, mas o sentido que transcende à intersecção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras, ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que fazem sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. [...] O mundo fenomenológico não é a explicação de um ser preliminar, mas o fundamento do ser, a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, mas como a arte, ela é a realização de uma verdade. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18)

Não seria possível sensibilizar os pais para o brincar livre apenas com explicações. Eu precisava encontrar, no meio virtual, algo que fosse ao encontro do olhar fenomenológico, isto é, que buscasse *o fundamento do ser* criança, que na infância tem sua expressividade tão forte no brincar. Compreender a criança sem pretender modelá-la ou defini-la, esperando que ela alcance determinado patamar de desenvolvimento; perceber sua individualidade, o que vem de dentro para fora, e não o contrário. Para que esse olhar seja possível, é preciso focar na criança em si, descentrando, mesmo que por instantes, o olhar adulto das suas expectativas e argumentos teóricos. Como fazer este convite aos pais que não têm como escolha o estudo da fenomenologia, mas que, ao buscarem uma escola de educação infantil para seus filhos, escolheram uma proposta pedagógica diferenciada para a infância? Como proporcionar essa experiência sensível que se aproxime muito mais a uma arte de olhar do que a uma prática ou técnica? Como incentivar e criar possibilidades de abrir-se para experimentar um olhar

fenomenológico? Então, pensei: “Por que não propor um caminho de observação?” É essa experiência de orientação às famílias da Casa Amarela, com exercícios de observação do brincar das crianças durante a pandemia, que eu quero compartilhar a seguir. A ideia não era falar de fenomenologia com as famílias, mas exercitar com elas um olhar para o brincar da criança através do que havia nos restado: a comunicação virtual.

Tudo começou assim: em março de 2020, todas as escolas do país tiveram que fechar as suas portas e seguir com o ensino remoto por todo o ano. Em Florianópolis, de acordo com o monitoramento do Covidômetro<sup>134</sup>, algumas escolas foram consideradas seguras e puderam abrir após aprovação de seu Plano de Contingência, seguindo os protocolos e condutas sanitárias. No caso da Casa Amarela<sup>135</sup>, depois de um longo processo de avaliação e aprovação do Plano de Contingência, no fim do ano, houve alguns poucos encontros de acolhimento que logo foram suspensos devido ao aumento de números de casos no município. Portanto, o ano letivo aconteceu basicamente por meio de ferramentas virtuais.

Sinto-me agradecida pela confiança das famílias que passaram praticamente um ano nessa parceria à distância, se desdobrando para oferecer às suas crianças as vivências que nós, professoras, estávamos propondo. Mas, também preciso confessar que, como educadora, senti um incômodo crescente ao longo desse período. Ao finalizar quase um ano de isolamento, com escolas fechadas, cresceu em mim a certeza de que a educação das crianças pode ser *complementada* virtualmente, no entanto, ela necessita da experiência dos espaços e tempos presenciais e coletivos para acontecer.

A escolha do corpo pedagógico para lidar com a dinâmica da educação à distância intermediada pela comunicação virtual foi dar as mãos aos adultos para suarmos juntos, mesmo que à distância! Foi um processo de descobrir o que significa verdadeiramente colaborar, isto é, trabalhar em conjunto na educação das crianças. Muito mais do que focalizarmos nossa atenção para muitos conteúdos e atividades, embora eles também fossem propostos, nossa preocupação foi estabelecer contato frequente por meio de conversas

---

<sup>134</sup> O Covidômetro é um instrumento de avaliação sistemática e diária que apresenta critérios objetivos para avaliar o impacto das medidas farmacológicas de restrição global de contato social durante a pandemia por coronavírus.

<sup>135</sup> Na escola de educação infantil Casa Amarela, o grupo de professoras trabalhou no Plano de Contingência para o retorno às aulas durante meses consecutivos. O segundo passo foi apresentá-lo às famílias para que essa construção se realizasse de forma conjunta, participativa. Ouvimos suas sugestões, que também foram introduzidas para atender não apenas todos os protocolos de segurança exigidos pela Secretaria da Educação, mas também as necessidades da nossa pequena comunidade escolar. O documento foi homologado, e, em dezembro, recebemos autorização para oferecer pequenos encontros de duas horas para acolhimento de duas crianças de cada vez.

individuais com os pais e proporcionar formas de cultivar ritmos e hábitos em casa para o desenvolvimento saudável das crianças.

Na perspectiva da Pedagogia Waldorf, a grande tarefa à qual a criança deve se dedicar na primeira infância é o brincar, pois nessa vivência ela pode processar e assimilar o mundo, interiorizando-o à sua maneira e encontrando formas de expressão do que vive nela. A criança não precisa ser distraída com atividades sem sentido, pois isso significaria para ela distrair-se de si mesma. Como compartilhar com as famílias a relevância dessa atividade genuinamente infantil, onde cada gesto e palavra são carregados de uma profundidade muito maior e mais importante do que a realização de atividades lúdicas para preencher o tempo? Em julho de 2020, período previsto para as férias no calendário escolar, seguimos com o ritmo das nossas conversas e orientações pelo meio virtual, devido a situações muito sensíveis que algumas famílias estavam vivendo. Dessa vez, porém, tomei coragem e, aproveitando a referência do mês de julho ser de férias, experimentei convidar os pais a percorrerem o caminho de observação do brincar que apresentarei abaixo.

## 6.1 OBSERVAÇÃO DA BRINCADEIRA DE CASINHA COM AS FAMÍLIAS DA CASA AMARELA

O objetivo dessa proposta era buscar uma sensibilização do olhar das famílias para a brincadeira de casinha. A escolha dessa brincadeira surgiu, inicialmente, porque na minha experiência como professora na Casa Amarela, durante os meses de inverno, brincar de casinha dentro da sala se apresenta como uma escolha recorrente das crianças. Além disso, por ser uma brincadeira comum nas memórias de infância dos adultos, acreditei que seria convidativo como proposta de observação e interação com o brincar livre das crianças. As mensagens com orientações semanais para essa tarefa, enviadas às famílias através de um grupo de *Whatsapp*, serão compartilhadas a seguir. Gostaria de enfatizar que os textos abaixo foram endereçados ao grupo de famílias levando em conta a ferramenta tecnológica que estávamos usando, onde as imagens são mais bem vindas que os textos.

**Primeira semana (06/07/20 a 10/07/20)**

*Queridas famílias, depois da nossa “Época de São João”<sup>136</sup> tão diferente, mas que, com a parceria de vocês, iluminou e trouxe alegria para as nossas crianças, surge um momento de mais recolhimento. Com os dias mais curtos e frios do inverno, as crianças têm necessidade de dormir mais cedo, estarem sempre bem agasalhadas, terem uma alimentação quente. E com o brincar delas, o que acontece no inverno?*

*Existem brincadeiras que são da época do verão, transcorrem com água; outras do outono, contam com as folhas; no inverno, as brincadeiras dentro de casa é que predominam. Uma dessas brincadeiras, que pode acontecer o ano inteiro, mas que no inverno tem uma característica muito interessante, é a brincadeira de construir casinhas apertadas e quentinhas. Elas podem acontecer de forma bem simples, quando uma criança pequena entra em um cesto e pede para cobri-lo com panos, até algo mais complexo, como casinhas que são construídas com cadeiras, colchões, estantes e mesas. Em casa, talvez usem o sofá, cortinas, almofadas etc. Dentro desses espaços, as crianças colocam cobertores e se aninham até se sentirem bem quentinhas. Na escola, neste período, disponibilizamos algumas bolsas de água quente, para esquentar mãos e pés. Quando passa a sensação do frio matinal, começam as histórias contadas dentro das casinhas. Tem a mãe que cuida de muitos bebês, o pai que quer construir mais um “puxadinho”. Pode acontecer, também, de haver casos em que as crianças que têm irmãos mais velhos se autodenominem de “a casa dos adolescentes” e se comportem como tal. Às vezes, também tem casas com famílias de cachorros filhotes, gatos e até unicórnios. Assim, as crianças vão nos contando de si, das suas relações e do mundo que as cerca. É um momento muito precioso para escutar, observar e ter notícias de como as crianças estão se sentindo na sua expressão mais espontânea.*

*A ideia não é nós, adultos, brincarmos de casinha. Entramos na brincadeira apenas se formos convidados para um café, um bolo! A nossa função é proporcionar o espaço e o tempo para esse brincar. A primeira coisa é deixar que a brincadeira aconteça dentro das nossas casas, mas não só no “cantinho certo”. Brincadeira de casinha precisa de liberdade para ser construída, por exemplo, embaixo da mesa da sala, no beliche, sofá, até no armário do quarto. Pode ser que algumas crianças, no começo, estejam com poucas ideias, afinal, ouviram tantas vezes que a sala não é lugar de bagunça! Nesse caso, também podemos ajudar, só precisamos lembrar-nos de nossas memórias de infância! Fiquem tranquilos que no final tudo volta para o seu lugar, para no dia seguinte começar tudo de novo. A graça é o processo, e não o produto final. A nossa sugestão para o mês de julho é que todas as famílias possam proporcionar o ambiente propício para que as construções de casinhas de inverno, apertadas e quentinhas, possam acontecer. Como primeira inspiração, vamos compartilhar o endereço eletrônico de um vídeo elaborado pela Casa Amarela há alguns anos, para ajudar a compreender o quão profunda e criativa essa brincadeira é para o desenvolvimento infantil. Link para assistir ao vídeo brincadeira de casinha:*

<https://www.youtube.com/watch?v=CrE1b5iwAmQ&feature=youtu.be>

## Segunda semana (13/07/20 a 17/07/20)

<sup>136</sup> O planejamento pedagógico na educação infantil da Pedagogia Waldorf segue o ritmo anual das festividades, atividades e ciclos da natureza. A cada quatro semanas, mudamos de tema. Esses períodos são denominados “épocas”.

*Esta semana, gostaríamos de convidá-los para olhar um aspecto muito importante da brincadeira de casinha: as “comidinhas”! Enquanto algumas crianças preferem construir casas e, com força, empurram cadeiras, mesas; abrem panos para cobrir o telhado e fazer as paredes, outras crianças preferem fazer “as comidinhas”. Elas passeiam pelo jardim procurando seus ingredientes, que mudam conforme a estação do ano. Se no verão o principal ingrediente é a água, que com um pouco de terra já vira um mousse de chocolate, na primavera os pratos ficam coloridos com pétalas de flores e “baguinhas” verdes que caem em abundância das nossas árvores. No outono, temos um mar de folhas no chão, de tamanhos e cores diversas, que ajudam no preparo dos alimentos. Mas e no inverno? Neste caso, quem se torna um ingrediente fundamental são as pedrinhas ou uma areia bem fina peneirada e algumas folhas que ainda se encontram pelo caminho. Se o jardim está muito úmido e precisamos todos ficar dentro de casa, o que pode ajudar é dar a elas alguns grãos das nossas cozinhas, por exemplo, milho de pipoca, feijão preto e marrom, arroz, grão de bico.... Um pouquinho de cada, e vocês vão ver que vai surgir um novo encantamento para esta brincadeira dentro de casa! Abaixo vamos compartilhar algumas imagens da diferença deste fazer comidinha em cada estação do ano e convidamos vocês a olharem: de que forma é a escolha de ingredientes do meu filho(a)? Como são as suas lembranças de infância da brincadeira de comidinhas? O que podemos proporcionar em nossas casas para que esta brincadeira possa acontecer?*

**Figura 63** – Ingredientes de inverno.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)



**Figura 64** – Ingredientes de primavera.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

**Figura 65** – Ingredientes de verão.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

**Figura 66** – Ingredientes de outono.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

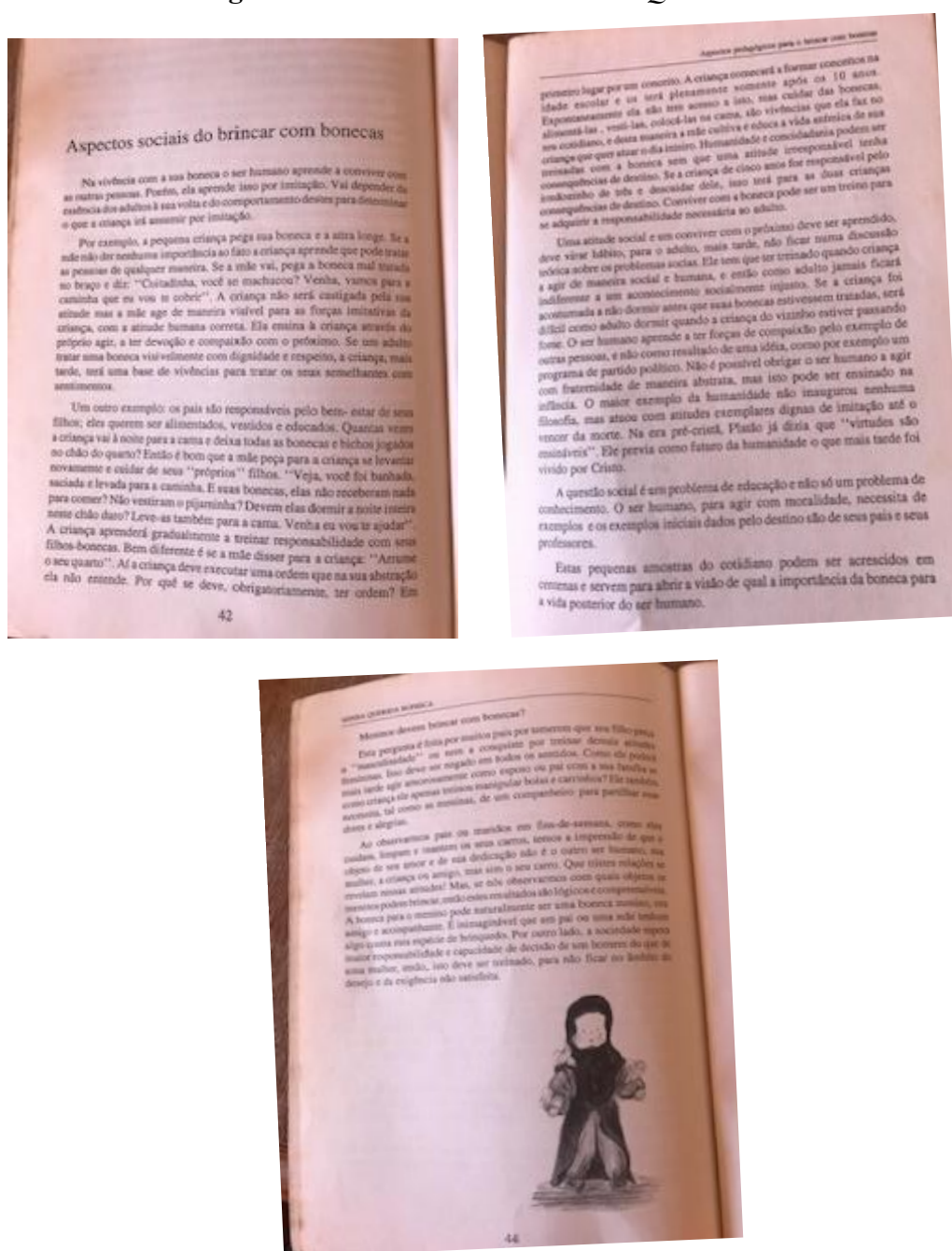
### **Terceira semana (20/0720 a 24/07/20)**

*Durante todo o brincar da primeira infância, outro aspecto muito importante são as relações que vão se construindo com os outros e com o meio ambiente. A criança imita hábitos, atitudes e fazeres dos adultos que se relacionam com ela. Se não uso palavras gentis com a minha família ou não cuido dos animais e plantas em minha casa, dificilmente surgirá este comportamento nas crianças. Não adianta apenas ler um livro sobre valores e gentilezas se não os praticamos com nossos filhos e entre nós, adultos. É muito interessante, na brincadeira de casinha, que é um lugar de muitas trocas, ver como cada criança traz seu contexto familiar, o modo como as coisas funcionam em sua casa, afinal, são mundos sempre muito diversificados. Para nós, educadores, estes momentos são inspiradores. Se pudermos estar próximos da brincadeira, mas sem fazer muitas perguntas, apenas estar ali à escuta para acompanhar as narrativas que acontecem dentro da casinha, vamos nos surpreender com a flexibilidade e criatividade para lidar com as situações e novas oportunidades de resolução que as crianças encontram para os dilemas nas relações que ali surgem.*

*Se, por um lado, é uma grande responsabilidade saber que nossos gestos e palavras são conteúdo de imitação revelados na brincadeira, por outro, a observação deste é uma fonte inesgotável de inspiração para tentarmos, a cada dia, fazer melhor e sermos dignos nesta referência para os pequenos. Na brincadeira de casinha, estas relações são exercitadas intensamente quando as crianças escolhem seus papéis na casa: eu sou a mãe, o bebê, o cachorro, etc. Mas também com as bonecas, que são parceiras importantes neste tipo de*

brincadeira. No livro *Minha Querida Boneca*, a autora Karin Evelyn Scheven (1991) escreve sobre os aspectos sociais do brincar com bonecas de forma muito simples. Um dos aspectos mencionados é uma reflexão sobre a brincadeira de meninos com bonecas. Achemos que a leitura deste material pode ser muito interessante para vocês.

Figura 67 – Trechos do livro *Minha Querida Boneca*.



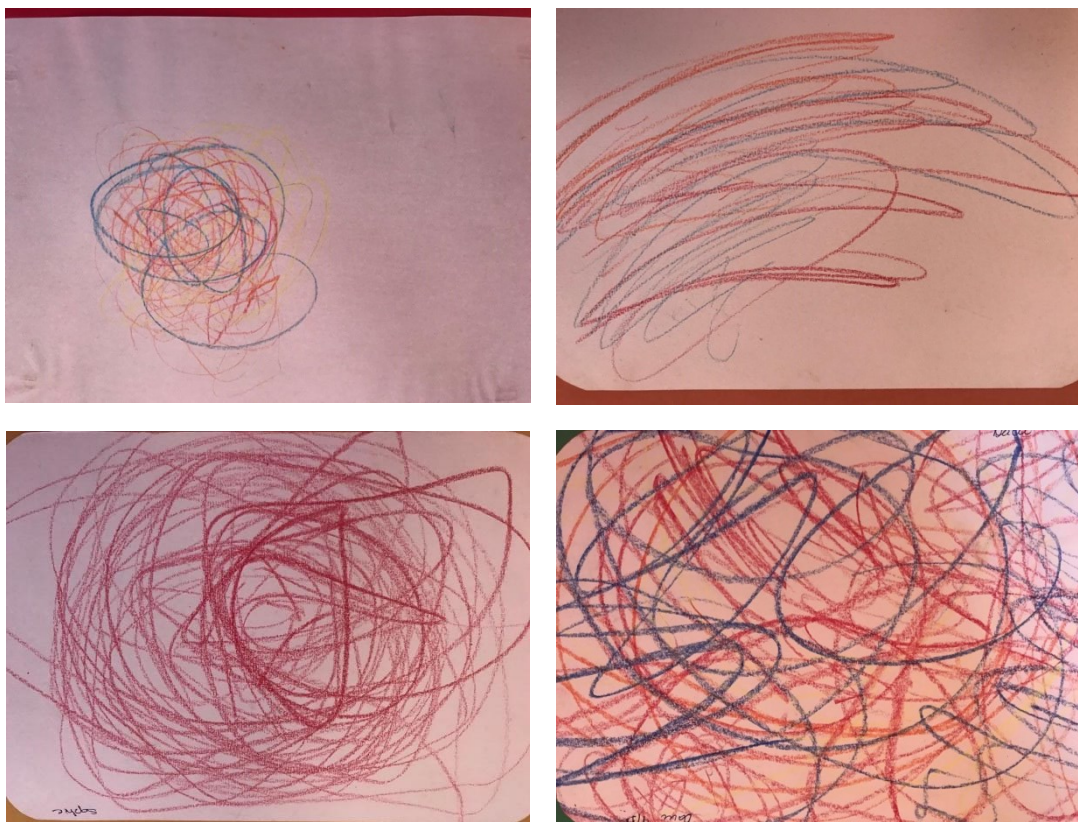
Fonte: SCHEVEN (1991)

#### **Quarta semana (27/07/20 a 31/07/20)**

*Para finalizar nosso mergulho na brincadeira de casinha, gostaríamos ainda de olhar para o caminho da criança até chegar ao ponto de expressar essa vivência ao desenhar uma casinha.*

*Ao fim de cada semestre, entregamos uma pasta bem bonita com todos os desenhos que as crianças fizeram na escola em ordem de datas. Uma mãe que olhava os desenhos do seu filho perguntou: “Mas quando ele vai aprender a desenhar uma casinha?” Responder esta pergunta nos leva a uma longa história, que retrata todo o desenvolvimento da criança pequena. Uma história muito maior do que seria possível compartilhar aqui, mas como é uma história muito preciosa, gostaríamos de compartilhar alguns aspectos para inspirar vocês quando estiverem observando as crianças desenhando em casa. Veremos que, muito antes da casinha ter porta, janela e telhado, ela já está em construção.*

*O desenho da criança na educação infantil da Pedagogia Waldorf é uma proposta livre, isto quer dizer que é uma expressão da criança, e não de um modelo que ela precisa copiar. Justamente por isso, é algo que nós, professoras, acompanhamos com tanto cuidado, porque é mais um elemento importante que nos mostra o lugar em que cada criança se encontra no decurso de seu desenvolvimento. Quando a criança é bem pequena, algumas famílias se sentem frustradas porque só conseguem ver na expressão gráfica da criança aquilo que costumamos chamar pejorativamente de rabiscos. A diferença surge quando sabemos que estes “rabiscos” têm nome próprio, isto é, garatujas, e que fazem parte da primeira expressão de desenho da criança. Então, podemos olhar para eles com especial atenção. Talvez quem olhe de longe pode achar tudo igual, mas cada criança tem uma forma de fazer a sua garatuja. Algumas passam rapidamente pelo papel porque querem brincar, outras usam só um canto da folha grande (tamanho A3) que lhes é dada, às vezes fazem uma marca bem levinha, outras vezes, bem intensa. O importante é que, neste emaranhado de registros gráficos, ora mais circulares, ora mais pendulares, encontramos representantes dos passos iniciais do desenho livre das crianças no mundo inteiro. O que muda é a expressão individual de formas, intensidades e cores. Tentem achar essas características individuais da expressão de seus filhos.*

**Figura 68 – Garatujas.**

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

*A criança vai crescendo, e o que era um emaranhado vai, aos poucos, se organizando. Entre a reta e a curva, a primeira forma que a criança descobre é o círculo. Que alegria é quando conseguem fechar um círculo! Muitas vezes, bem felizes, nos contam que desenharam o sol. Também surgem arco-íris que, no início, são apenas uma sequência de cores, mas conforme vão crescendo vão se transformando e complexificando. Quase ao mesmo tempo, vão surgindo o que chamamos de “escadinhas”. No meio da folha colorida surgem escadinhas que, devido à sua forma retangular, nos contam que estão desenhando “casas”.*

**Figura 69** – Círculo, sol e escadinhas.

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

*Só no final do período das crianças no jardim de infância, quando elas estão com aproximadamente seis anos de idade, é que surgem as casinhas, essas que nós adultos reconhecemos como casinhas. A criança, nesta fase, faz um passo importante: ela separa no seu desenho o que vai em cima e o que vai embaixo, isto é, o que é céu e o que é terra. Assim que consegue fazer essa distinção, ela ocupa o espaço inteiro da folha desenhando uma linda casinha, mostrando-a com todo orgulho. Para nós, é como se fosse um aviso de que ela cresceu e está pronta para novos desafios.*

**Figura 70 – Casinhas.**

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

### **Participação dos pais**

A cada semana, após o envio do conteúdo às famílias, elas foram dando retornos do processo vivenciado em cada casa, através de fotos e vídeos que compartilhavam no grupo de *Whatsapp* da turma. Isso aconteceu durante todo o ano, de forma espontânea. Não foi um pedido da escola, mas acabou nos trazendo notícias de como estavam sendo recebidas as propostas que apresentávamos, e o seu envolvimento com cada uma delas. Foi curioso ver como o convite de observação da brincadeira de casinha despertou grande interesse das famílias. Nas próximas páginas, compartilho alguns exemplos desses retornos:

**Figura 71** – Retornos após a postagem da primeira semana.



Fonte: Famílias das crianças da Casa Amarela (2020)

**Figura 72** – Retornos após a postagem da segunda semana.



Fonte: Famílias das crianças da Casa Amarela (2020)



**Figura 73** – Retornos após a postagem da terceira semana.



Fonte: Famílias das crianças da Casa Amarela (2020)

**Figura 74** – Retornos após a postagem da quarta semana.



Fonte: Famílias das crianças da Casa Amarela (2020)

## 7 UMA PAUSA PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Crianças (...) ao andar, rodopiam, saltitam, vão de um lado para outro e se sentam para contemplar as paisagens e as criaturas que encontram em seu caminho. Assim que voltam a andar, rodopiam, saltitam, vão de um lado para o outro e se sentam para contemplar...”*<sup>137</sup>

A escrita desta tese seguiu, muitas vezes, o fluxo do andar de uma criança, que à primeira vista pode parecer disperso, sem rumo, difuso, dando uma sensação de não estar indo para frente. No entanto, são justamente esses movimentos descontínuos, dispersos e imprevisíveis que caracterizam o andar de todos aqueles que se aventuram no caminho de observação fenomenológica aqui proposto. Isso não significa que essa forma de ver não tenha uma ordem, uma estrutura: significa que ela é viva e dinâmica. Holdrege, pesquisador que já citamos e que atua a partir da forma de fazer ciência de Goethe, nos convida a encontrar uma relação mais participativa e holística de observar o mundo e, assim, descreve a necessidade de um pensamento vivo:

Um pensamento modelado por organismos vivos seria tão dinâmico, coerente e receptivo como um organismo vivo. Os organismos não existem em bolhas. Seus limites são interfaces, permitindo-lhes viver em contínua interação com o meio ambiente que é a base de sua existência. Um pensamento modelado pela vida seria um pensamento que é relacional, que reconhece como as “coisas” vivas se interpenetram e, na realidade, não são de fato coisas. Seria eminentemente sensível ao contexto. Seria suficientemente flexível para entender a transformação, e seria preparado para surpresas. Também seria modesto. (HOLDREGE, 2013, p. 31)<sup>138</sup>

Esta forma de fazer pesquisa pode ser muito desafiadora, devido aos hábitos que carregamos de toda a nossa formação, que quase sempre se resumiu a uma aprendizagem transmissiva, isto é, em que a educadora tem a função de passar a maior quantidade de conteúdos, e o aluno deve reter mentalmente o maior número de informações. Um processo extremamente organizado e direto. Movimentos descontínuos, dispersão e imprevistos são tidos como erros ou perda de tempo nesse caminho de metas claras.

No ano de 2020, “programado” como meu último ano de doutorado, o mundo estava vivendo a pandemia por coronavírus, e eu vivenciei a descontinuidade, a imprevisibilidade e a

<sup>137</sup> Trecho retirado do capítulo 3, “Andanças pelo caminho” (p.68).

<sup>138</sup> Tradução do Instituto Fonte Para o Desenvolvimento Social, utilizado em cursos.

dispersão em todos os âmbitos de minha vida. Colocada à prova sobre minhas próprias convicções, precisei experimentar o que venho descrevendo a respeito do meu olhar para o brincar em um contexto amplo. Imaginei que a condição de ficar em casa, sem as idas e vindas das viagens a trabalho, à escola, aos supermercados, dentistas e todos outros compromissos fora de casa, me daria o tempo necessário para finalizar a escrita. Cabe lembrar que a trajetória deste doutorado foi realizada tecendo o caminho, estudando e trabalhando, portanto, ficar mais em casa parecia promissor para o fechamento dessa tarefa. O que eu não sabia é que dar conta, em modo *on-line*, de todos os compromissos que, frente a tantas incertezas, pareciam se multiplicar, fez com que diminuíssem e ficassem caóticos os espaços e tempos da vida; da minha e da de muitos mais. Como em um emaranhado de linhas, representadas pelas diversas frentes em que eu atuo, trabalhando e pesquisando, eu sentia que havia perdido o fio da meada da tese. O centro das minhas preocupações tornou-se a sobrevivência da Escola de Educação Infantil Casa Amarela e o cuidado com toda a comunidade que ela agrega ao seu redor. O projeto de pesquisa do Território do Brincar, que começou o ano com o objetivo de registrar o brincar da criança na cidade de São Paulo, se transformou em brincar dentro de casa, precisando ser totalmente transformado, o que contribuiu para aumentar o emaranhado de fios. As reflexões e ponderações para encontrar maneiras para que a Formação em Pedagogia Waldorf de Florianópolis pudesse continuar, mesmo na pandemia, trouxeram outros tantos fios. Elaborar, organizar e produzir o livro dos registros sobre a observação da brincadeira com pedrinhas, feita pelo grupo de professoras do Centro de Estudos da Casa Amarela, também foi parte deste novelo. E a família? Essa, que quase sempre colocamos para depois, como se, por ser família, aguentasse mais. No entanto, com o isolamento, a família também reivindicou seu espaço e tempo. As relações precisaram ser olhadas, ajustadas, reinventadas... Não teve jeito, até aquela poeirinha escondida embaixo do tapete precisou ser limpa.

Todos esses desafios, regados a um cenário mundial complexo e que se deteriora ainda mais em território nacional, renderam-me um sentimento de impotência, injustiça, raiva, medo e exaustão. Cheguei a um ponto em que, ao sentar em frente ao computador, nenhuma frase mais saía de mim. Precisei de apoio da família, de amigas queridas e da minha orientadora. Ela ouviu meu desespero e sugeriu alguns encontros, virtuais, é claro. Trabalhamos juntas: o texto era colocado na tela e Gilka lia em voz alta frase por frase. Sentia-me a menina do primeiro ano escolar que tem a impressão de que nada sabe, junto da qual a professora se agacha na carteira e, bem de pertinho, ajuda a ler palavras que ainda não fluem como frases e

não fazem um elo na cadência do texto. Esses encontros com a Gilka foram acolhedores e traziam certa calma. Assim que a minha ansiedade de andar mais rápido voltava, ela me lembrava, com toda a amorosidade do mundo, que daríamos um passinho de cada vez! Essa frase ficava ressoando em mim e eu pensava: “Lá vem os passos de novo na minha vida...” Então, voltava a lembrar, mais uma vez, do andar da criança que me inspira para me ajudar a compreender que passos não precisam ser lineares, e que “chegar não é mais valioso que a andança”, como certa vez ouvi. Talvez pelo meu cansaço nesse fim de percurso do doutorado, agora, ao pensar no fluxo dos passos infantis, o que me chama atenção são as “sentadinhas” que precisamos dar no meio do trajeto; aquelas pequenas pausas que acontecem toda vez que se faz necessário e que são grandes oportunidades para contemplar *as paisagens e as criaturas que cruzam nosso caminho*, e que, às vezes, quando estamos em movimento, nem as percebemos.

Acho que nunca pensei em pausas na minha vida. E não sei ao certo por que, mas refletir sobre a pausa e encontrá-la pelo mundo afora, para além do andar da criança, me lembrou de uma cena com meu pai. Ele tinha o hábito de, aos domingos de manhã, ler o jornal e escutar música clássica. Na época, eu não poderia classificar o gênero, mas a reconhecia pela sua intensidade, que inclusive influenciava a minha brincadeira com um tema recorrente: eu imaginava que estava em uma corrida de cavalos! Mas, de repente, naquele fluxo musical, vinha uma pausa, um silêncio absoluto; mesmo que durassem apenas segundos, pareciam longos e me davam uma sensação muito boa, de um respiro. Logo em seguida, a melodia mudava o ritmo, muitas vezes para algo mais tranquilo, apresentando novas sensações e paisagens. Voltando para a presente tese, me pergunto: quando acontece a pausa neste caminho feito pelo convite inicial da escrita – “Um caminho de observação, entre tantos outros, vamos trilhar”?

Eu gosto muito de caminhar longas distâncias, me ajuda a pensar. Nas minhas andanças pelas trilhas de Florianópolis, as pausas acontecem quando o corpo não aguenta mais. Uma série de incômodos, como sede, dores, calor, entre tantas outras coisas, exigem que eu “sente um bocadinho”, fazendo uma breve pausa. Não é como o silêncio absoluto da música do meu pai que eu ouvia quando criança, mas também tem um aquietar-se no andamento da trilha. Ele começa pelo corpo: a respiração acalma, a água refresca e as pernas fatigadas descansam, depois vem surgindo a disponibilidade interna para contemplar paisagens e criaturas que encontramos em nosso caminho.

O isolamento social começou em março de 2020 e foi em agosto que meu marido e eu decidimos que iríamos voltar a fazer pequenas trilhas, tão abundantes no cenário da Ilha de Florianópolis. Eu precisava urgentemente caminhar, andar e estar na natureza. A princípio, meus filhos foram contra, me diziam que não seria correto, que estávamos “furando” o isolamento. Gostei de ver o desagrado deles. A pandemia trouxe, mais forte que nunca, a necessidade da consciência das ações, da responsabilidade de cunho coletivo. Conversamos muito e decidimos, para a saúde da família, que se fôssemos equipados com máscaras em horários de pouco fluxo de pessoas na rua, poderíamos trilhar. Após tanto tempo em casa com pouco movimento corporal, o corpo estava enfraquecido e flácido, e as pausas na trilha se tornaram sobrevivência. A cada passo, a respiração ficava mais ofegante. Procurava andar com ritmo lento para trazer calma e profundidade respiratória. Fui percebendo que, quando a respiração se equilibra, ela trabalha a nosso favor, trazendo energia e disposição para a caminhada. Depois de um tempo, quando não precisava mais da pausa, lembrava que ela significava muito mais que a recuperação do fôlego respiratório, e assim, comecei a decidir por ela. É na pausa, na vivência da quietude em todos os sentidos, que surge a possibilidade de contemplação da vida e dos seus mistérios. Dela surge uma visão mais panorâmica do todo, que me ajuda a olhar o emaranhado de fios da minha vida, que ficaram tão “enosados” neste último ano. Ainda que não consiga desenlaçar os nós, sinto que posso ao menos afrouxá-los.

Sem tocar em fio algum, puxando e desenrolando-os aos poucos, apenas com o olhar, eu buscava encontrar o começo de todo esse emaranhado. Lá no fundo, encontro as Palavras Iniciais que, com toda vitalidade, falaram do corpo brincante de uma menina, da alquimia dos elementos terra, água, ar e fogo, e da minha história de vida – elementos que, ao serem reunidos, me levaram a ser uma educadora-pesquisadora-observadora. Os diários de campo repletos de gestos e falas do brincar livre da criança são o chão de toda a minha pesquisa. Adentrar esses conteúdos me traz inspiração e me faz

[...] reconhecer a permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel e sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação – ou seja, nos instantes de sua existência poética. (BACHELARD, 2009 p. 94)

Se Bachelard (2009) foi “maravilhado pelas imagens poéticas” da escrita, eu sou maravilhada pelas *imagens poéticas dos gestos e falas do brincar livre*. Foram a alegria, a curiosidade e, acima de tudo, o encantamento pelo processo de registrar esse rico universo

infantil que me aproximaram do olhar fenomenológico da observação Goetheana na Pedagogia Waldorf. Com o doutorado, esse caminho pôde ser ampliado através do diálogo constante com outros autores que buscam uma compreensão da essência dos fenômenos, e que foram apresentados no primeiro capítulo. Aproximar-me da fenomenologia como corrente filosófica trouxe profundidade, mas também densidade; uma densidade que quase me paralisou na caminhada, que estava apenas começando. Compreender a fenomenologia dentro de um contexto histórico, a partir de Husserl, seguido do convite de trazer Merleau-Ponty e Bachelard para dialogar com a forma de fazer ciência de Goethe não foi tarefa fácil. Para essa relação, precisei entender Goethe como “fenomenólogo”, embora ele seja, como já foi descrito, de um período muito anterior a Husserl, que é considerado o pai da fenomenologia.

Foi fundamental entender com mais profundidade a relação do olhar pesquisador da Pedagogia Waldorf, baseada na observação fenomenológica de Goethe. Devido aos escassos registros disponíveis para compreender como a forma de fazer ciência de Goethe foi se transformando e resumindo na “metodologia dos quatro passos” oferecida nos cursos de formação para professores de Pedagogia Waldorf, foi necessária uma busca, um brincar de detetive. Assim, rastrear essa história difusa e pouco compartilhada tornou-se uma tarefa desafiadora e importante da minha caminhada.

O começo da escrita deste trabalho foi exigente devido à complexidade das leituras, e mesmo que tenha sido apenas o início de uma longa andança que não irá terminar tão cedo, ele se mostrou fundamental, porque trouxe o chão teórico por onde caminho. A minha intenção, desde sempre, é disponibilizar uma trilha de aplicação do aporte teórico apresentado no terceiro capítulo, “Andanças pelo caminho”, no qual descrevo detalhadamente cada passo de observação fenomenológica, percorrido em diversas experiências da minha atuação docente. Durante toda a escrita, procurei ser muito cuidadosa com a apresentação desse caminho, buscando aproximar-me de imagens para oferecer um rico manancial de possibilidades, em vez de um receituário pronto e fechado. Os quatro elementos – terra, água, ar e fogo – aparecem aqui como um código material e imagético para que se possa compreender a qualidade dos passos de observação. Dessa maneira, busco apresentar uma oportunidade para educadoras que vivem no fluxo de rotinas de trabalho, com poucas possibilidades de pausas, mas que almejam alternativas diferenciadas e sensíveis de olhar para a criança. Os passos, quando exercitados e não apenas teorizados, podem ser como faróis que iluminam a aventura que é navegar nos mares ainda pouco conhecidos da abordagem fenomenológica na educação infantil.

Após essa apresentação, chegamos ao que eu considero o núcleo da tese, que é o capítulo 4, “O brincar e suas narrativas”. Ali, trouxe uma coletânea de registros de gestos e falas do brincar. Agora, ao esboçar uma perspectiva mais panorâmica, percebo que esse capítulo traz a qualidade de uma pausa. Como no andar da criança que, de repente, se senta para contemplar. O convite do capítulo é fazer uma pausa para contemplar os núcleos de infância. O esforço foi aproximar o leitor da experiência de olhar para as potencialidades delicadas do universo infantil.

Na sequência, depois dessa diversidade de registros narrativos, mergulhamos em um tema particular: a brincadeira de balanço. O quinto capítulo, “No balançar: olhando para um gesto do brincar”, mostra, em uma multiplicidade de contextos, a recorrência de gestos do balançar, procurando evidenciar também como um caminho de observação fenomenológica pode nos levar a reflexões profundas e, assim, nos aproximar do significado dos gestos que vivem no brincar do ser humano.

Por fim, não poderia me despedir desta tese sem mencionar uma experiência de observação do brincar com as famílias da escola de educação infantil Casa Amarela durante a pandemia. Esse é um exercício que sempre foi feito pelas educadoras na relação direta com as crianças no ambiente da escola e que, dessa vez, experimentamos cultivar pelo olhar das famílias. Como um sinalizador para novas possibilidades dentro de um futuro ainda tão incerto para os caminhos da educação, me pareceu pertinente trazer essa experiência no capítulo 6, “Uma última coisa: experiência de olhar na pandemia”.

Então, chegamos ao que devo considerar como minhas considerações finais, o que significa demarcar um fim para uma pesquisa que não começou com o doutorado, e que também não terminará com o fechamento deste processo.

Estou tentando me lembrar da primeira vez em que o brincar de uma criança me chamou atenção... São memórias que se misturam com as brincadeiras da criança que fui, do crescer brincante de meus filhos, das meninas e meninos com quem convivi e que fazem parte do meu cotidiano das escolas por onde ando. Não consigo colocar um começo, tampouco um fim para esta história. Ela simplesmente flui, como as águas de um rio, e faz parte do que fui e do que sou.<sup>139</sup>

Foi assim que compreendi que a escrita aqui também não é um ponto final, mas configura “Uma pausa...”, como informa o título deste último capítulo; uma dessas pausas contemplativas que vão muito além da recuperação do fôlego e da fadiga corporal de fazer

---

<sup>139</sup> Trechos das “Palavras Iniciais” desta tese (p.16).

uma trilha. Nesta breve retrospectiva que acabamos de percorrer, alguns aspectos foram me chamando a atenção. Um deles é o esforço e até a dúvida que tive sobre se conseguiria apresentar a “metodologia dos quatro passos” como uma possibilidade de observação fenomenológica, sem fadá-la a virar uma receita e fazer com que perdesse sua força. Li e reli os meus textos, troquei palavras, trouxe imagens, falei desse caminho nos mais diversos contextos que experimentei. Espero ter deixado evidente que a força deste estudo está na experiência vivida com crianças e educadoras.

Tenho consciência de que, ao compartilhar por escrito esse caminho que foi percorrido em um processo interativo, com corpo presente, eu corro o risco de resumir essa possibilidade a uma simples receita. Por isso, narrar tantas experiências, recheando a escrita com o que foi vivido, é uma tentativa constante de trazer luz a elas, para que a qualidade da caminhada seja revelada como vivência compartilhada, e não somente repassada como mera informação a ser assimilada. Sim, trata-se de um trabalho de empiria delicada, onde exercitar a *atitude fenomenológica* não se resume a realizar uma pesquisa, mas torna-se uma postura diante da vida, uma atitude de abertura, uma forma de viver de olhos e coração bem abertos e atentos. Assim, com essa abertura e dedicação paciente à caminhada fenomenológica, as crianças, nos seus mais diversos contextos, vão nos mostrar os passos que devemos dar na construção da educação que elas precisam, e o olhar que é imprescindível a ela. É observando, fazendo, experimentando e vivendo que acontece o caminho de observação fenomenológica do brincar das crianças.

Outro aspecto que ainda quero colocar é que, durante a escrita, posso ter dado a impressão de que, em algum momento, após tantos registros de observação, eu chegaria a apresentar a *essência* do brincar. O próprio Goethe, em seu livro *A Metamorfose das Plantas* (2019), dentro de um incansável caminho de observação, buscou chegar à planta originária, primordial (*Urpflanze*), à primordialidade do fenômeno, que e vincula ao que é arquetípico. Muitas vezes, esse elemento primordial é referido quando se busca compreender a essência do brincar. Durante toda a escrita pareço buscar, a todo custo, chegar na essencialidade da expressão infantil brincante, perguntando o que existe em cada gesto e fala que vai muito além de uma ferramenta pedagógica ou de uma análise do seu desenvolvimento, entre tantas outras abordagens que o brincar tem na escola. Porém, ao chegar à percepção da pausa nas minhas considerações finais, tenho claro que esta caminhada nunca teve o objetivo de encontrar o *brincar primordial*, e sim, **reconhecer e evidenciar no olhar fenomenológico para o brincar dimensões sensíveis e poéticas do encontro da criança com a educadora.**



Portanto, o objetivo de pesquisa, cuja explicitação era exigida no início da produção acadêmica, foi mostrando sua força e coerência no percurso, enfatizando, por todo o caminho proposto, como a fenomenologia traz profundidade e sensibilidade para o encontro da criança com a educadora. Preciso lembrar também que este estudo da observação fenomenológica inspirada em Goethe se deu a partir da Pedagogia Waldorf. Como já colocamos anteriormente, a forma de fazer ciência de Goethe serviu de base e influência para Steiner desenvolver sua própria fenomenologia. Steiner a amplia quando propõe que “[...] o método da observação da natureza é transformado em fenomenologia da consciência humana” (BACH, 2017, p. 130). Nesse sentido, a observação fenomenológica como exercício na Pedagogia Waldorf nunca deixa de ser uma oportunidade de autodesenvolvimento para a educadora:

Não é o estudo da forma de cada folha em si que importa para a fenomenologia goethiana, mas a transição entre as formas. No entanto, a percepção do elemento transitivo se dá por coparticipação produtiva do sujeito. A percepção fenomenológica da metamorfose orgânica é resultado da cognição imaginativa (terminologia steineriana). Na fenomenologia da consciência, a percepção da dinâmica transitiva não atenta para pensamentos, sentimentos e vontades como entes apartados em si, mas correlacionados como unidade superior. [...] Nós nos transformamos e autometamorfoseamos sempre que acompanhamos a metamorfose de alguns conhecimentos e compreensões. A metamorfose implica em assumir a si mesmo como uma forma em permanente mudança. (BACH, 2017, p. 134)

O exercício de observação fenomenológica para educadoras, além de uma busca por compreender os fenômenos da vida, é também um constante exercício de metamorfose. E aqui me pergunto: não seria esta a tarefa da educação, proporcionar encontros de transformação?

[...] Toda educação é auto-educação, e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior (STEINER, 2000, p. 123).

Observar fenomenologicamente o brincar é um exercício diário na compreensão da criança, da infância e do ser humano, portanto, um exercício diário de transformação em mim, educadora, mãe, mulher, companheira, amiga, aluna, irmã, madrinha... O caminho de observação fenomenológica do brincar aqui proposto tem como essência o andar, a caminhada, a trilha, o percurso do eterno devir dos encontros humanos que, especialmente

quando acontecem entre a criança e a educadora, precisam se basear no melhor que tenho em mim!

Dito isso, reforçamos mais uma vez que esta tese não busca chegar a uma essência do brincar, mas sim a um caminhar em eterno devir no aproximar-se da essência do brincar como expressão espontânea da criança. No fundo, a matéria-prima para realizar este caminho com entusiasmo é exatamente o trabalho humano do encontro, o encontro da educadora com a criança, que nos é dado pela observação do brincar.

Exercitar a abertura, a disponibilidade a um olhar para o que a criança é, sem focar no que eu quero que ela seja; ativar a minha sensorialidade, aprender a registrar o que vejo, e não o que eu projeto no que vejo e imagino; escrever, desenhar, criar, encontrar recorrências, singularidades, relacionar, fazer descobertas autônomas, buscar dialogar com diversos referenciais, trabalhar em grupo, sair das superfícies, perguntar e, acima de tudo, se maravilhar com cada gesto, cada palavra, cada expressão da criança – todas essas são habilidades desenvolvidas e lapidadas ao longo das andanças da observação fenomenológica, que sinto como a busca pelo mais humano em cada um de nós um caminho de infinitas possibilidades, e que cada educadora deve construir por si mesma.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. Da Imaginação. In: **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Tradução: André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BACHELARD, G. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do Espaço**. Seleção de textos de José Américo Pessanha. Tradução: Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos S. Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. Tradução: Antônio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução: Antônio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução: Antônio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise do fogo**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A chama de uma vela**. Tradução: Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução: Maria Ermantina de A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BACH, J. **Fenomenologia de Goethe e educação**: a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2017.

\_\_\_\_\_. Educação e a fenomenologia da natureza: o método de Goethe. In: **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 57-58, 2016.

\_\_\_\_\_.; STOLZ, T; VEIGA, M. A ideia de liberdade em Steiner: fundamentos de uma educação fenomenológica. In: **Revista Educativa**, Goiânia, v. 16, n.1, p.5-23, jan/jun. 2013.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BENJAMIN, W. **Ensaio Reunidos**: escritos sobre Goethe. Tradução: Monica K. Bornebusch, Irene Aron e Sidney Camargo. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas vol. I). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única** (Obras escolhidas vol. II). Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. Tradução Marcus V. Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp (FEU), 1999.

CALLEGARO, B. **Momentos de um caminho:** reflexões sobre a vida de Rudolf Steiner. São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento:** ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COELHO, H.S. A epistemologia e o método científico de Goethe. In: **Sacrilegens** - Revista dos Alunos de Pós Graduação em Ciências da Religião, Juiz de Fora, v.6, n. 1, 2009.

COLQUHOUN, M. EWALD, A. **New eyes for plants:** a workbook for observing and drawing plants. UK: Hawthorn Press, 1998.

CONTEMPLAÇÃO. In: **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Contemplação/>>. Acesso em: 20/02/2021

CONTRERA, M.S.; MORO, M. Vertigem mediática nos megaeventos musicais. In: **E-compós** - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduações em Comunicação, Brasília, v. 11, n. 1, p. 2 -15, jan./abril, 2008.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. Tradução: Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ECKSCHMIDT, S. **A arte de lembrar e esquecer:** narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância. 2011. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ndiphilile:** Eu estou viva! São Paulo: Eco Livros, 2015.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, L. (orgs.). **Quem já brincou no barranco?** Florianópolis: Centro de Estudos Casa Amarela, 2018.

FISCHER, R.M.B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M.V; BUJES, M.I.E (orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLUSSER, V. **Gestos**. Apresentação de Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume, 2014.

GAGNEBIN, J. M. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALEFFI, D. A. O que é isto: A fenomenologia de Husserl? In: **Revista Ideação**, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000.

GHELMAN, R. Fenomenologia aplicada de Goethe. In: MIKLOS, A.A.W. (coord.). **Agricultura Biodinâmica – A dissolução entre homem e natureza: reflexos no desenvolvimento humano**. Anais da IV Conferência Brasileira de Agricultura Biodinâmica. São Paulo: Antroposófica; Botucatu: Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, 2001.

GIRARDELLO, G. **Televisão e Imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa**. 1998. 236f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Roberta. A brincadeira narrativa como eixo do trabalho docente: inspirações a partir de Vivian Paley. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.22, n. 41, p. 31-46, jan./jul. 2020.

\_\_\_\_\_; FANTIN, M. (org.): **Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância** (1a. ed.). Campinas: Papyrus, 2008.

GOETHE, J. W. **Ensaio científico: uma metodologia para o estudo da natureza**. Tradução: Jacira Cardoso. São Paulo: Barany, 2012.

\_\_\_\_\_. **A metamorfose das plantas**. Tradução, prefácio e notas: Fábio Mascarenhas Nolasco. São Paulo: Edipro, 2019.

\_\_\_\_\_. **A Doutrina das Cores**. Tradução, apresentação e seleção: Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre arte**. Tradução: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Poemas**. Notas e comentários: Paulo Quintela. Coimbra: Centelha, 1979.

GOLDBERG, N. **Wild mind: living the writers life**. New York: Bantam Books, 1990.

\_\_\_\_\_. **Writing down the bones: freeing the writer within**. Boston & London: Shambala, 1986.

HORTÉLIO, L. Registro fotográfico: história de uma manhã. In: NEASC – Núcleo de Atividades Socioculturais. **Uma experiência em educação**. Prefeitura de Salvador: Massao Ohno Editor, 1987.

HOLDREGE, C. **Thinking like a plant: a living science for life**. USA: Lindisfarne, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo. Madras, 2001.

\_\_\_\_\_. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica**. Covilhã: LusoSofia Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

JAY, M. **Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JEAN, G. **Los senderos de la imaginación: los cuentos, los poemas, la realidad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

KAPLAN, A. DAVIDOFF, S. **O ativismo delicado: uma abordagem radical para mudanças**. Cape Town: Proteus Initiative, 2014.

KASTRUP, V. Pista 2: O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KEARNEY, R. **The wake of imagination: toward a postmodern culture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

\_\_\_\_\_. Narrativa. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n. 2., p. 409-438, maio/ago.2012.

KISHIMOTO, T. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. São Paulo. Vozes, 1993.

KOHAN, W.O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p. 20-28, jan/abr.2002.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, M.I. Em defesa da fogueira das caixas na educação. In: RUAS, C.; LEITE, M.I: **Precisamos priorizar as crianças: pandemia, educação e infância**. Florianópolis: O Livreiro das Rosas, 2020.

LIEVEGOED, B.C.J. **Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência**. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LOPES, J.J.M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In: **Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LUTRELL, W. (org.). **Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice**. New York, London: Routledge, 2010.

LYOTARD, J. F. **A fenomenologia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

MACHADO, M.M. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução: Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PALEY, V.G. **The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom**. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 1991.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRECIOSA, R. **Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

POSSEBON, E.L. **A Teoria das Cores de Goethe hoje**. 2009. 168f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

ROACH, E.F.F. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. In: **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. 1, p.198-226, dez. 2008.

RUSHDIE, S. **Haroun e o Mar de Histórias**. Tradução: Isa Mara Lando. Pauliceia: São Paulo, 1991.

ROCHA, E.A.C.; BUSS-SIMÃO, M. **Infância e educação**: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. Educação e Pesquisa. São Paulo, ago. 2013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: \_\_\_\_\_. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas de infância e educação. Minho: ASA, 2004.

SAURA, S.C. Natureza, espaço e tempo. In: MEIRELLES, R. SAURA, S.C. (orgs.) **Brincar um baú de possibilidades**. São Paulo: Instituto Unilever, 2009.

\_\_\_\_\_; ECKSCHMIDT, S; ZIMMERMANN, A.C. Ensaio sobre um princípio fenomenológico da imagem: as árvores e as crianças. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.33. n.12, p. 9-13, nov. 2019.

\_\_\_\_\_. MEIRELLES, R. ECKSCHMIDT, S. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. In: MARIN, E.C; SILVA, G.; SILVA, P.N (orgs.). **Jogos tradicionais e educação física escolar**: experiências concretas e sedutoras (vol. 16). Curitiba: CRV, 2016.

SCHEVEN, K. E. **Minha querida boneca**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1991.

SELG, P. **The therapeutic eye**: how Rudolf Steiner observed children. USA: Steiner Books, 2008.

SEYDEL, A. **Eu sou tu**: conhecimento infantil com responsabilidade pedagógica. São Paulo: FEWB, 2015.

SPALTER, S. Fenomenologia de Goethe aplicada. In: **Revista Arte Médica Aplicada - Informativo da Sociedade Brasileira de Médicos Antroposóficos**. SBMA, 2002.

STEINER, R. **Arte e estética segundo Goethe**: Goethe como inaugurador de uma estética nova. São Paulo: Antroposófica, 2012.

\_\_\_\_\_. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goetheana. São Paulo: Antroposófica, 2004.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. Tradução: Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Arte da Educação 1: O estudo geral do homem, uma base para a**



**pedagogia.** Tradução: Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1994.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. In: **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

UNICEF. **Os melhores jogos do mundo.** São Paulo: Editora Abril, 1978.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZILLES, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. In: **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. XIII, n.2, p. 216-221, jul./dez. 2007.

ZUMTHOR, P. **Escritura e Nomadismo:** entrevistas e ensaios. Tradução: Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.