



**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Departamento de Artes Cênicas
Curso de Licenciatura em Teatro**

**A Educação Artística na Pedagogia Waldorf:
Teatro, boneco e contação de estórias como
vieses para um educar sensível**

Trabalho de Conclusão de Curso

Juliermis Messias de Araújo

Santa Maria, RS, Brasil

2014

A Educação Artística na Pedagogia Waldorf: Teatro, boneco e contação de estórias como vieses para um educar sensível

Juliermis Messias de Araújo

Trabalho apresentado na Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso como requisito básico para a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em Teatro.

Orientador (a): Prof^o MS. José Renato Noronha

Santa Maria, RS, Brasil

2014

JULIERMIS MESSIAS DE ARAÚJO

**A Educação Artística na Pedagogia Waldorf: Teatro, boneco e
contação de estórias como vieses para um educar sensível**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Professor de Teatro pela Universidade Federal de Santa Maria e aprovado em sua forma final pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Santa Maria – RS, novembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. MS. José Renato Noronha.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof^o MS. Raquel Guerra.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof^a.MS. Cândice Moura Lorenzoni.

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Ao professor José Renato Noronha pelas sugestões, incentivo e acima de tudo pela amizade.

Aos meus colegas de curso de quem muito aprendi, e por quem tenho imenso respeito e carinho.

À minha colega Mari Sarita Fernandes pelo auxílio no esmerar do trabalho ao longo do ano.

À Nizer Fontoura pelo companheirismo e amabilidade que demonstrou a cada fase do trabalho.

À professora Mariane Magno pelas descobertas artísticas nestes últimos anos que compartilhamos a cena.

À minha amiga Eunice Lopes dos Santos e família, pela prestimosa amizade e pelo conhecimento singular que partilhamos.

Aos amigos Priscila Rosa e Gean Batista pelos frutíferos tempos de descobertas e experimentação cênica.

Aos meus sogros, pela condescendência e carinho que tiveram comigo durante todos esses anos.

Aos professores Amaury Antunes, André Rosa, Raquel Guerra, Cândice Lorenzoni, Beatriz Pippi, Silvana Baggio, e Adriana Jorgge pelo exemplo de conduta e paixão pelo teatro que tanto me cativou.

À todos os professores do departamento de artes cênicas com quem tive o prazer de conversar e trabalhar.

A todos aqueles que tornaram a minha experiência de fazer teatro um marco para toda a vida.

Não somos, de maneira nenhuma, escravos de nosso destino, mas seus donos e criadores; o destino é inevitavelmente nossa própria e exclusiva obra.

(Helena Petrovna Blavtsky)

RESUMO

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Departamento de Artes Cênicas
Curso de Licenciatura em Teatro

A Educação Artística na Pedagogia Waldorf: Teatro, boneco e contação de estórias como vieses para um educar sensível

AUTOR: JULIERMIS MESSIAS DE ARAÚJO
ORIENTADOR: MS. JOSÉ RENATO NORONHA.

Trata-se de Trabalho de Conclusão de Curso que tem por finalidade investigar a pedagogia Waldorf e seus procedimentos característicos quanto à educação artística, em especial o teatro, o (teatro de) boneco e a contação de histórias. Igualmente se somou ao curso da pesquisa o intento de conhecer as estruturas (filosóficas) que se encontram fincadas na prática docente em ambiente Waldorf. O trabalho justifica-se pelo fato de que o modelo de educação supracitado lança sobre a arte qualidades elementares, pois acredita que é com a conjunção dela com outras áreas do conhecimento que a formação humana se dá por completo; e também por serem pouco estudados os conceitos de educação artística deixados por Rudolf Steiner (em especial sobre teatro), fundador da escola Waldorf (2003). Por perceber o dilema que se buscou por meio de material videográfico e bibliográfico adentrar ao universo Waldorf e notar sua relação com processos de criação em arte. Ao longo do trabalho versa-se sobre uma experiência de intervenção teatral em uma comunidade rural da região central do estado; acerca da relevância da narração enquanto atividade permanente no período de aula e da figura do narrador; assim como contextualiza-se (ou desloca) para um espaço alternativo o método educativo de Steiner; pontua-se como olha a pedagogia waldorf para o teatro, e de modo igual para semiótica do boneco.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Educação Artística. Imaginação. Contação.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Relato da 1ª visita a comunidade Dona Chica.....	92
ANEXO B - Relato 2ª visita a Dona Chica – Apresentação e dialogo	97
ANEXO C - Áudio da entrevista à rádio comunitária de Dona Francisca.....	105
ANEXO D - Artigo científico.....	106
ANEXO E - Entrevista 1: Um olhar do contato com a comunidade Dona Chica	107
ANEXO F - Entrevista 2: A arte em comunidades de agricultura biodinâmica	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
INTEGRANDRO-ME AO TEMA	03
1. A PEDAGOGIA WALDORF: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS	06
1.1. CONTEXTO GERAL E FUNDAÇÃO DA ESCOLA WALDORF.....	08
1.2. ANTROPOLOGIA ANTROPOSÓFICA: ENTENDIMENTO DAS FASES DA VIDA	13
2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM AMBIENTE WALDORF	19
2.1. O ENSINO DE ARTES SEGUNDO A TRIMEMBRAÇÃO ANÍMICA.....	20
2.2. O ELEMENTO ARTÍSTICO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	25
2.3. PEDAGOGIA WALDORF E ESPAÇO ALTERNATIVO.....	29
3. O TEATRO DE BONECOS	33
3.1. TEATRO DE BONECOS COMO TEATRO POPULAR.....	34
3.2. O BONECO NA ÓTICA WALDORF.....	43
4. ESTÓRIA, IMAGINÁRIO, E EXPERIÊNCIA	47
4.1. PROBLEMÁTICA DA NARRAÇÃO NA POS-MODERNIDADE.....	48
4.2. CONTAR E ENCANTAR: UM PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO	55
5. REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA	65

5.1. SOBRE OS MÉTODOS E SUA INCIDÊNCIA.....	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
7.1. REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS	77

INTRODUÇÃO

A temática norteadora da pesquisa se dá pelo espaço que a educação artística (ou estética) tem na Pedagogia Waldorf, de modo que se pode dizer que a arte permeia todo o ensino-aprendizagem que ocorre dentro das escolas que seguem a filosofia Steinerniana. E para guiar as ações vindouras serão utilizados os conceitos filosóficos de Rudolf Steiner (1996), fundador da primeira escola Waldorf, contidos na ciência espiritual e na supracitada pedagogia. E de alguns autores e pesquisadores que utilizaram destes princípios para discutir arte e educação no contexto Waldorf (SALLES, 2010; LANZ, 1979; Kugelgen, 1984).

Neste modelo educacional, especificamente, o valor educativo dado à arte é visto como um fundamento essencial para a educação total do homem. Deve-se entender tal termo como um modo de provocar no processo de aprendizado a apreensão de conteúdos lógicos e sensíveis. Para a Antroposofia (Lanz, 1979, p.18) o desenvolvimento da vida e dos saberes que a vivência dispõe, prioritariamente passa pelas esferas mental, física, espiritual e sentimental. Esses aspectos têm relevância no que tange a abrir possibilidades de fomentar a percepção da realidade sensível da existência humana.

O intento específico de estudar os significados metodológicos e simbólicos de historietas e contos deveu-se ao fato de a educação Waldorf tratar desse aspecto com atenção. Para tanto, bastou olhar para obra de Steiner (2002) para se verificar que a preocupação com a imaginação durante o processo de aprendizagem se dá já no opúsculo “Os contos de fadas” escrito antes da fundação da escola em Stugarda (Cidade da Alemanha).

Assumi-se o labor de entender o método de contação de histórias (contos, lendas, anedotas, mitos) dentro desse pensamento pedagógico pela sua simbiose com o modelo programático da aula, que é distinto por ter como guia a tríade querer-sentir-pensar. E desta maneira as narrativas são entendidas e praticas segundo a sua simbologia imaginal, social e cultural.

Em meio a isso, a figura do docente transmuta-se para além de sua imagem de facilitador/mediador do saber, para ganhar a qualidade de narrador. Um ente que atua tanto sobre a dimensão imaginal como naquela do intelecto dos educandos. Sendo assim, recai sobre ele uma responsabilidade pontual: Conduzir as energias sensíveis e as da razão de modo que as harmonizem no período de aula.

Nessa tarefa artístico-educativa o teatro, a música, o teatro de bonecos, e o desenho (entre outras atividades artísticas) surgem como adjuvantes do processo de moção da imaginação. Bem como da propagação do que Steiner chamou de “elemento artístico” na educação, que trata justamente de por em todo o ensino dentro das escolas Waldorf a arte entremeada.

As narrativas (teatro, contação de histórias) aparecem como uma maneira de introduzir a atividade pedagógico-artística em busca da promoção do relacionamento interpessoal e, igualmente para propiciar um ambiente para criações coletivas. Porém, são conferidas a essas práticas caracteres próprios, como, por exemplo, o boneco utilizado especialmente no teatro nos primeiros “setênios” (Entendimento de que o homem transforma-se de algum modo de sete em sete anos), ele possui poucos detalhes faciais. As peças de teatro, e as historietas são escolhidas por setênio.

INTEGRANDO-ME AO TEMA

Acredito ser natural à nossa existência buscar caminhos por onde trilhar seguramente sem estorvos ou digressões, ou com a menor probabilidade deles ocorrerem. É fincado nesse sentido que passei a mergulhar em mundo ideológico antes desconhecido: a filosofia espiritualista. Dialogo com ela de modo a justificar minha presente proposta considerando aspectos do meu trajeto pessoal e memorial analisando-os conjuntamente a conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa.

E o meu aprofundamento nessa abordagem surge quando fui seduzido à arte teatral, em especial com o estudo da poética no 1º semestre de 2011. O que me fez ansiar descobrir para que lado pendia a inventividade por tempos retraída.

A vivência teatral proporcionou o desvelar de minha natureza espiritualista. E em meio a um emaranhado de leituras que foram de Eurípedes a Guenón, de Artaud a Schleiermacher, a provocação que viria a esmerar o entendimento emergiu do ideário pedagógico de Huberto Rohden por meio da obra Educação do Homem Integral (2005).

Já com a mente aberta a experiências criativas, a pedagogia Waldorf chegou até mim através de um diálogo com minha supervisora¹ em tempos de bolsista no departamento de artes cênicas, acerca da educação alternativa que ganhava força em nossa época. As divagações daquele momento me levaram a direcionar meus esforços no sentido de me inteirar dessa abordagem educacional e sondar seus intentos integralistas.

No entanto, um fator determinante dessa pedagogia chamou-me atenção: a valorização da experiência estética. A prática teatral tem um grau pedagógico relevante para a formação social e individual do homem. Posto que

¹ Servidora da UFSM Eunice Lopes dos Santos, aposentada no ano de 2014, e minha supervisora de Bolsa PRAE durante os anos de 2011-2014.

dá possibilidade aos envolvidos de montarem e produzirem uma encenação, partindo da vontade coletiva, com respeito a diversidade de opinião. Eis que tal procedimento é muito similar ao que se desenhou durante a minha jornada docente e como ator.

O apreço para com o teatro de bonecos, ou pelo boneco em si, surgiu desde a infância quando pela TV, assistia a programas em que os bonecos eram manipulados magicamente por atores que lhes davam voz e expressão até aquele momento inéditos. O modo esporádico e cômico de como as vozes eram emitidas, atraía-me a imitar. E a querer fazer minhas próprias criações vocais. Este desejo fez do período da adolescência um laboratório de descobertas. Um Inequivoco acontecimento que me levou ansiar primeiramente a carreira artística, e em consequência ao magistério.

Embora a vontade para seguir a senda da arte ganhasse força desde a época do vislumbre dos bonecos na televisão, o direcionamento e mentalidade familiar indicavam que o rumo profissional deveria ser outro: Administrador de empresas. Ao ponto que o próximo passo era ingressar em uma especialização em comércio internacional/exterior nesta área de conhecimento, o que acabou por não se concretizar.

O chamado para fazer teatro, para ser artista, se fez forte mais uma vez quando deixei o nordeste e enderecei-me para o sul do país, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Primeiramente com a intenção abrir perspectivas à profissão recém-apreendida, no entanto, as situações revelaram-se diferentes. Já em solo gaúcho, uma pessoa foi determinante para que eu definitivamente tomasse posição quanto a essa paixão pelo teatro: Nizer Fontoura².

Eis que a partir das experimentações na disciplina de expressão corporal e vocal IV, com a Professora Mestre Cândice Lorenzoni, que se apoiava na ideia de trabalhar o corpo-voz, veio o interesse de trabalhar individualmente sobre a criação vocal. Não muito tarde ao finalizar a disciplina,

² Aluna do curso de Bacharelado em Artes Cênicas da UFSM.

escrevi um projeto junto a duas colegas para perscrutar os meandros da invenção de trejeitos e entonações com a finalidade de dar forma à voz de personagens de uma peça teatral de bonecos.

O entusiasmo que a pesquisa oportunizou mesmo que cronograma estipulado não tenha transcorrido como desejávamos, a experimentação das propostas de criação deixou-nos com a consciência de que o boneco detêm força imagética inegável. É uma efígie que quando manifesta-se segundo a sensibilidade do ator, um ato mágico acontece. Ilude e aterroriza. A paixão pelo Teatro de bonecos que moveu-me a pesquisar seu oculto, protagonizou a escolha de levar adiante a investigação de sua magia por outros caminhos.

1. PEDAGOGIA WALDORF: HISTÓRIA E FUNDAMENTO

O modelo educativo criado por Rudolf Steiner contém em essência os conteúdos basilares da Antroposofia, salientando-se a parte da antropologia nesse caso. Assim como a filosofia da liberdade, um compêndio escrito em 1894, e intentava concluir uma série de exames em cima da obra científica (pouco conhecida) de Johann W Von Goethe. Que resultou num sistema filosófico chamado Goetheanismo, um pilar na formação educadores dessa linha.

A ideia de liberdade de Steiner vincula-se a todas as áreas as quais formulou sistemas de ação, e estas vão desde a medicina a arquitetura. No marco pedagógico, o preceito aflora justamente na visão de que o homem, no início de sua senda não é livre, mas potencialmente livre. E que para exercer a sua liberdade, antes, era preciso ter consciência se não a consuma sob a preponderância de uma autoridade externa em detrimento do eu (da vontade pessoal).

Antagônico ante ao ideário materialista/racionalista, asseverou que o homem era um ser espiritual convocado a adquirir a liberdade do querer. Tinha convicção de que se a educação que imaginara pudesse dar ao homem condições para consumir tudo aquilo que ansiasse verdadeiramente, sua meta pedagógica estaria cumprida. Deste modo, dever-se-ia educar projetando a liberdade futura, o destino futuro, sem determinismo.

Quanto ao objetivo da pedagogia Waldorf discernido por Steiner que, cômico dos invólucros que cada etapa da história humana dá ao homem, creu primeiramente que se deveria reconhecer o que o aflige atualmente para investir nos mecanismos para integrá-lo a vida social como um ser formado de corpo, alma e espírito (Lanz. 1979, p.69). Melhor dizendo, como um homem ciente dessa trimembração.

Rudolf Lanz (Importante intelectual na disseminação da antroposofia no Brasil) adiciona que a linha Waldorf baseia-se no encontro entre homens,

essencialmente aquele que acontece entre o professor e o aluno. Que encerra (Lanz. 1979, p.71) “um fenômeno arquetípico, ao mesmo humano e inter-humano: a relação aluno-professor – ela é o cerne da pedagogia Waldorf”

1.1. CONTEXTO GERAL E FUNDAÇÃO DA ESCOLA WALDORF

A Europa na década de 1910 passava por uma transição de regimes políticos, mais propriamente da monarquia para a república. Embora no florescer de um novo século a plebe e os intelectuais clamassem por mudanças, os monarcas além de não se curvarem à vontade popular continuavam com a estratégia expansionista, a guerra entre os impérios. E deste modo, tensões entre as nações erigiam. O nacionalismo (incitado de modo a conscientizar a juventude a defender a nação dos embustes estrangeiros), o poderio econômico e militar eram ingredientes para os colapsos posteriores.

A grande guerra eclodiu como consequência das relações políticas conturbadas entre as potências econômicas e culturais da Europa. Ao findar em 1918, diversas nações sofreram mudanças em seus regimes políticos. A Rússia em 1917 instalou o comunismo, a Alemanha adotou o modelo republicano em 1919, influenciado pelo ideário comunista.

No princípio do século XX o avanço do pensamento materialista e secular ganharam espaço ante as concepções teocêntricas. Precipuamente nas duas primeiras décadas, no entanto movimentos esotéricos emergiam em contraposição a mentalidade em voga.

Dentre as agremiações destinadas a compreender a entidade humana além dos diagnósticos cientificistas, estava a Sociedade Antroposófica fundada em 1912 ainda no império alemão por membros da Sociedade Teosófica da escritora britânica Annie Bésant. O fundador e presidente do movimento antroposófico era o filósofo e escritor austríaco Rudolf Steiner.

A adesão às propostas sociais e espirituais do movimento solidificando-se já nos primeiros meses até em 1913, o líder Steiner desenhou e edificou o Goetheanum – a sede da sociedade antroposófica – em Dornach, Suíça. A partir desse momento atividades culturais passaram a ser realizadas

com mais frequência, e palestras com as temáticas antropológicas eram ministradas pelo fundador.

O período da Grande Guerra mostrou-se profícuo na composição de novas formas de ver contexto social e a relação estado e indivíduo, uma vez que o velho imperialismo ruiu. E o chauvinismo alemão levara ao confronto derradeiro com os renitentes. Sob esta atmosfera Steiner assumira postura crítica ante a política externa alemã durante a guerra e após seu término, vindo a ser reconhecido com um líder incômodo e polêmico. As palavras de Rudolf Lanz (1984. p. 167) expressam a preocupação de Steiner com o momento político europeu:

A Rússia havia-se tornado comunista em 1917 e era apenas questão de tempo para que os impérios da Alemanha e da Áustria-Hungria desmoronassem num desastre militar e social. Steiner via claramente que as causas dos acontecimentos político-sociais estavam ligadas à própria estrutura do organismo social. O liberalismo capitalista dos tempos pré-guerra haviam engendrado o cataclismo. A solução comunista, baseada no materialismo histórico de Marx, não parecia a Steiner apropriada para a civilização cristã ocidental. Steiner teve então a coragem de propor uma reestruturação total do organismo social.

O clamor do filósofo austríaco embasava-se na reforma do sistema político por entender (o de sua época) como causador dos males a pátria germânica. Em especial quando da fundação da República de Weimar em 1919, propôs a trimembração do organismo social (ou divisão ternária) que consistia em compreender a sociedade com um corpo vivo que possui partes interdependentes e com funcionamento próprio.

Sendo assim, dividiu o organismo social em três partes (ou núcleos vitais): Econômico, cultural e normativo. O núcleo econômico é o que produz bens, recursos e riquezas para o uso da sociedade inteira. Ou seja, é o que se responsabiliza para suprir as necessidades dos seres humanos. Produtores e consumidores têm sempre de sentar-se para conversar sobre as demandas de produção e distribuição, pois ambos trabalham unidos sob a luz de um cooperativismo fraternal. Isento da busca pelo lucro. O princípio da fraternidade deve predominar.

Através dessa lógica, o núcleo cultural não apenas encarrega-se da questão artística, mas propicia o acesso ao conhecimento, as ideias, aos valores. Está sob sua incumbência propiciar ao homem atividades que lhe façam realizar-se espiritual e animicamente. O princípio que gere esse núcleo é o da liberdade, apregoar-se-á respeito à individualidade do outro.

Acerca do núcleo normativo ou político-jurídico, Steiner explicita que é nele onde são estabelecidas as leis e os contratos sociais aos quais o homem enquanto pertencente do coletivo agiria. Com o discernimento para perceber que vivendo sob um regime democrático, o princípio de igualdade deve ser levado à consciência antes de qualquer medida impositiva. Porventura os princípios gestores de cada núcleo encontra semelhança nos pilares da revolução francesa. O pesquisador Pedro Roberto Piloni (2006, p.1) relata, porém uma distinção:

Steiner usou como ponto de partida os princípios da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade, com a diferença de que aplicou cada um em três áreas específicas, com a proposta de que esses setores deveriam ser autônomos, sem a interferência de um nos demais, enquanto, de acordo com o ideário da Revolução Francesa, os três princípios regiam juntos todas as atividades, sem que houvesse uma adequação.

Côncio da dificuldade de aceitação do sistema que delineara para a República de Weimar levou a público por meio de palestras. Surpreendentemente e muito por sua atitude insurgente conseguiu conquistar apoiadores da trimembração social, dentre eles nota-se o escritor Hermann Hesse. Embora gozasse de algum prestígio e renome, os nacional-socialistas alemães logo trataram de lhe impor violenta oposição, devido a sua propaganda inédita.

Ao longo de suas palestras mesmo sob a observância dos extremistas políticos, um apoiador interessou-se pela ideologia que Steiner representava (Antroposofia) e ansiava vê-la em desenvolvimento em outras áreas do conhecimento. Destarte, lhe solicitou que criasse uma escola para os filhos dos funcionários de uma fábrica de cigarros, da qual era diretor-presidente, a Waldorf-Astúria.

Emil Molt, o diretor da fábrica, sabia da experiência pedagógica bem sucedida no ensino e cura de uma criança hidrocefala. Demonstrava ter ciência do conteúdo da obra “A educação da criança segundo a ciência espiritual” e lhe aprazia prover tal direcionamento na educação dos filhos dos seus comandados. Steiner aceitou com a condição de que a escola deveria alcançar também outras crianças, que deveria ser aberta e livre.

Prontamente elaborou o projeto pedagógico da escola, e realizou contato com as autoridades da educação nacional para que em 1919 na cidade de Stugarda (Stuttgart) fosse fundada a primeira escola Waldorf. Os primeiros professores foram escolhidos dentre os jovens da sociedade antroposófica, Steiner tomou cuidado para que os precoces docentes entendessem o propósito estabelecido nessa nova escola.

Ministrou um treinamento intensivo no que tange as diretrizes da educação Waldorf, as palestras foram condensadas em três livros que são e podem ser considerados como um “manual” introdutório a prática pedagógica conforme a ótica de Rudolf Steiner. Denominam-se “A arte da educação I, II e III”.

Convém falar da interlocução entre trimembração social e pedagogia Waldorf. Apesar de bem endossada nos lugares onde difundiu sua reforma política, porventura em decorrência do chauvinismo germânico e da mentalidade materialista (a resiliente opositora do discurso steinerniano) que a utopia não fora suplantada. Embora, Piloni (2006, p.2) afirme que essa organização social impera no interior da escola Waldorf:

Na época, as idéias de Steiner foram divulgadas através de palestras e manifestos e foram apresentadas aos governos da Alemanha e da Áustria, e, não obstante terem encontrado numerosos simpatizantes e seguidores nesses países, não lograram a reforma pretendida, exceto no âmbito das Escola Waldorf, que ele havia fundado em 1919.

Esta é uma característica que define a escola Waldorf. É impreciso afirmar que este possa ter sido a razão pela quais os regimes nazistas e comunistas foram contra tanto a antroposofia, quanto a pedagogia criada por Rudolf Steiner. Já que por volta de 1921-22, a perseguição dos nacional-

socialistas intensificara, e o pensador austríaco se viu obrigado a fugir para a Suíça. Não voltando a ter a chance de ver a escola funcionar novamente na Alemanha em 1945, pois faleceria em 1925 no país vizinho.

1.2. ANTROPOLOGIA ANTROPOSÓFICA: ENTENDIMENTO DAS FASES DA VIDA

Segundo Lanz (1978, p.11), a Antroposofia em seu entendimento da entidade humana considera que o superobjetivo da evolução humana é a descoberta de si e a consolidação de sua presença no mundo. Esse processo se dá por meio de experiências e conflitos que contribuem para consumação da *Verdadeira Pessoa* (Gracián. 2006, p.30):

Saber associar-se. É muito eficaz o convívio; a companhia pode realizar maravilhas. Hábitos, gostos e até a Inteligência se comunicam por este caminho sem que se perceba. Procure, pois o decidido se juntar ao hesitante, e assim os demais tipos de temperamentos. Assim se conseguirá o equilíbrio sem violência. Requer muita habilidade saber adaptar-se. A alternância de opostos torna o universo belo e o sustenta, e nos hábitos humanos causa uma harmonia ainda maior do que na natureza. Valha-se deste conselho ao selecionar amigos e criados. A comunicação de extremos produzirá um discreto e valioso meio- termo.

O pensador espanhol reitera a necessidade de haver conflitos no tocante a propiciar um processo de desenvolvimento individual mais consciente e estruturado, pois ao associar-se a aqueles de hábito ou argumento contrário existe a possibilidade de dialética, e esta é um essencial componente para o conhecimento do mundo e de sua complexidade. Principalmente a que nos foi deixada pela filosofia grega.

A perspectiva que Gracian aponta, direciona-nos a perceber as digressões que há na forma como compreendemos e enxergamos essa “verdadeira pessoa” ou individuo maduro socialmente. Assim, a ótica pela qual a ciência ocidental, em especial a biologia e psicologia, buscou depreender a entidade humana, levou-a, segundo as épocas em que se popularizaram, a visões do homem que por vezes eram complementares. Bernard Lievegoed (1984, p.15) assevera que:

Desde 1950 a necessidade de uma imagem completa do homem, levando em consideração a consciência cotidiana, o subconsciente e uma consciência superior, tem crescido tanto na América como na

Europa. Isto também significou uma necessidade crescente de orientação em problemas associados com o desenvolvimento interior.

A exemplo de relação complementar temos a psicanálise freudiana e o darwinismo, ao passo que última valoriza a hereditariedade e fatos genéticos como algo corroborável pelos caracteres que constituem cada ser, a primeira endossa que atributos que distinguem os indivíduos são determinados pelos impulsos instintivos que eram hereditários, mas também pela própria vivência.

Esses ideários detinham (ou detém) influência na formação de educadores. Rohden (2006, p.63) fala que por entusiasmo ou orientação das altas cúpulas dos governos, os professores aderiam a práticas pedagógicas embebidas em correntes psicológicas em alta, por exemplo, a psicanálise de Freud ou Wilhelm Reich. O que lhes dava um tipo de percepção da natureza humana possivelmente estreita, mas em conformidade com a realidade que ansiavam construir.

Neste sentido é possível inferir que o fruto de pesquisas científicas e a ótica que dele advém, tem como intuito entregar uma compreensão diferente do homem e sua complexidade, e isto interfere factualmente nos modelos de educação. Inclusive na criação de propostas educacionais contrárias a esses modelos, que buscam ressignificar as descobertas das ciências sob um olhar sensível e crítico, coisa a que se propõe a pedagogia de Steiner.

Como paralelo a esses olhares a pedagogia Waldorf incorpora dentro do conjunto de signos componentes do que ela entende como identidade humana a tríade que a Grécia clássica utilizou para delinear o homem que são nous (mente), psiché (psique) e soma (corpo). E alinhada a filosofia grega, faz-se relevante argumentar que a constituição do ser humano compreendida pela filosofia oriental (presente no modelo Waldorf) desvela aspectos talvez ainda não exploradas (aceitas) pela via científica, como a realidade espiritual (imaginal) . Sobre isso Caio Miranda (1960, p.147) sustenta que:

A verdadeira constituição do ser humano é quase completamente ignorada no mundo ocidental, embora as escolas filosóficas do oriente já a conheçam desde muitos milênios antes de nossa era. Tanto hindus, como chineses, caldeus, egípcios, hebreus, referem-na

em suas obras e textos, quer profanos quer esotéricos.

O surgimento de perspectivas modernas que mesclam concepções orientais e ocidentais da entidade humana tal como a pedagogia Waldorf intenta. É o resultado não somente de uma espécie de resistência e descrença no modelo instituído como normal, mas, por tentar proceder a uma educação focada especialmente na natureza físico-anímica do homem. E sabendo de suas qualidades, preconiza um processo gradativo e integral de desenvolvimento.

A noção intelectual de Rudolf Steiner (2007, p.3) ao fundar a escola Waldorf em Stuttgart em 1919 era de que:

Tudo o que somos capazes de realizar artisticamente só se tornará algo sublime quando pudermos fazê-lo afluir para a Arte maior, na qual não nos é entregue um material artístico morto como argila e cor — nela nos é entregue sob forma inacabada o ser humano vivente, que devemos transformar até certo grau, de maneira artística e educativa, num ser humano completo.

E ao objetivar a meta e o olhar no progresso total da criança como um componente primordial para distinção do molde educativo criado por ele, inferiu-se na estruturação da tríade “querer-sentir-pensar” para interpretar os estados evolutivos do homem. Entendendo que estes estados se davam em períodos de sete anos, no entanto, ele argumentava de que essas delimitações não eram fixas e sim que permitiriam observar as transições que o individuo passa ao longo dessas etapas iniciais com atenção.

Concebe-se que de tempos em tempos mudamos o nosso pensar, nossa relação com os sentimentos, nossas posições políticas, ou melhor, dizendo, conforme o passar das fases da vida que atravessamos algumas nos propicia-nos despertares distintos (Lievegoed. 1984, p.32) . Côncio de que cada análise conforma-se em notar o período de maturação por meio de pesquisa científica, a própria vivência tende a desconstruir ou denotar outros traços que ultrapassam a barreira cientificista. Assim, é relevante salientar o que alguns dos antigos pensadores diziam a respeito da maturação.

Gracián (2006, p 76-77), há quatro séculos, falava das fases pelas quais o homem passava por mudanças físicas e de caráter moral e ético, que se davam em períodos de sete em sete anos. Setênios por assim dizer. Cada fase, ou cada setênio possui características peculiares e necessidades igualmente peculiares. Eis ai um apontamento que decerto encontra similaridade ideológica nas descrições, por exemplo, do filósofo e historiador grego Plutarco, ao relatar sobre os procedimentos da educação espartana que exigia de seus cidadãos os filhos na idade de 7 anos para educá-los até os 30, e a cada 4 anos entendiam que novas faculdades deveriam ser esmeradas.

Sob a ótica do desenvolvimento das fases da vida que a antiguidade delinea, é oportuno trazer o ponto de vista do psiquiatra holandês Bernard Lievegoed que embebido dos ideais Waldorf formulou percepções sensíveis acerca dos caminhos que cada ciclo da biografia humana percorre.

O caractere que o distingue na área da psiquiatria possivelmente é seu intento de prover com detalhes características que auxiliam na compreensão do todo humano. Igualmente deve-se destacar seu estudo em cima do desenvolvimento espiritual, um aspecto da evolução humana pouco pesquisado, ou porventura, negligenciado pelas abordagens modernas.

De inicio Lievegoed (1984, p 34) entende o curso (ou desenvolvimento) da vida da a partir de três ângulos: O biológico, o psicológico e o espiritual. Estes três âmbitos são fracionados tendendo com isto tornar mais explicita a configuração interna e sua interferência no processo total, uma vez que todas progridem ao mesmo tempo. De modo impreciso e complexo. Eis ai a utilidade de entender pela análise particular e pormenorizada. Auferindo o que explana suas análises, ao imaginar cenários alternativos de ensino, de fato as reflexões e axiomas que emergem dão assistência à prática ou ao olhar que se possa ter durante.

Como caminho para ter lucidez por onde a obra do psiquiatra antroposófico intenta contribuir, mostra-se oportuno ressaltar que sua pesquisa explora pontos lacunares da antropologia antroposófica de Rudolf Steiner, propriamente aqueles que falam dos aspectos processuais e íntimos da

individualidade. Contudo, sob uma perspectiva ampliada e amparada pelas descobertas modernas da ciência.

Assim provavelmente devido à ênfase dada aos primeiros vinte e um anos da vida humana que provém do pensamento Waldorf (precisamente hermético neste sentido) talvez se infira em primeira instância que os demais períodos fiquem menos assistidos no que concerne ao educador que almeja, influenciado por tal filosofia, endereçar seus esforços para o ensino de indivíduos com faixas etárias dispare situação análoga a encontradas em comunidades.

Nos escritos de Steiner, em especial no opúsculo “A Ciência Oculta” revela que além da fase primeira (os três primeiros setênios) - marcada pelo progresso mental e físico do homem – existem outras duas. Uma distingue-se especificamente por encerrar a ampliação das capacidades da psique, ou seja o “verdadeiro desenvolvimento psicológico”. A última tem como signo o crescimento da consciência do eu, ou consciência individual (entendido na ótica do pedagogo austríaco como “desenvolvimento do espírito”). Isto posto, presume ele que similarmente à primeira fase transcorrida em vinte e um anos, as demais seguiriam a mesma lógica temporal.

Deste modo, a respeito do enfoque que Lievegoed constata, passados anos de contato e depuração de experiências, que a fase biológica divide-se em três períodos que contemplam o homem do nascimento a velhice que são: Crescimento, equilíbrio e involução. Entendamos “fase (senda) biológica” de vida tal qual uma linha cronotípica que como nos outros animais (espécies) determina seu tempo de vida. A etapa principiante (período de crescimento ou fase receptiva) é evidenciada pelo progresso construtivo do corpo sobre o declínio (1984, p.34-38). Consoante ao ideário Waldorf, é deste estágio que ela se ocupa peremptoriamente do ensino, idade escolar. Assim como é o momento onde seu leitmotiv (motivo orientador) prioritariamente intenta receber os impulsos vivos do mundo. Faz perceber que ele é bom.

Subsequente à etapa primordial chega-se ao “período de equilíbrio” (ou fase expansionista) singularizado pela dualidade entre o incremento das

faculdades analíticas e o principiar do declínio biológico ou mineralização (enfraquecimento progressivo das forças vitais) conforme ensina a antroposofia (Lanz, 1980, p.21). Pode-se deduzir ainda que está é a fase organizacional pelo fato de se tentar solver problemas por meio de prognósticos e organização de objetivos a serem superados. Na ótica antroposófica é por volta dessa época que o “nasce” a alma da sensação ou vida psicológica do indivíduo. A psicóloga Marta Moers (apud Lievegoed, p.52) especifica essa ocasião:

Os impulsos mentais vitais não podem ser explicados com uma simples intensificação ou sublimação dos impulsos biológicos, mas representam algo que é especificamente novo, um salto para diante no desenvolvimento mental que transcende de longe o que é biologicamente lógico e, assim sendo, também a esfera dos impulsos e instintos.

O “período de involução”, isto é, regressão, denota um estágio de declínio crescente onde as energias criativas e anímicas passam a associar-se de modo mais lento, e por esta razão com consciência. Lievegoed(1984, p.38) mostra que há possibilidade, já que nessa fase denominada política ou social, de crescer-se a vontade para dar moção as energias espirituais(advindas do eu superior ou personalidade espiritual no entender de Steiner). Neste sentido, explana que há propensão para se transmitir (perpetuar) de conhecimento apreendido.

Dessarte resguardada a noção desperta por estes pontos de vista sobre a imagem humana, deve-se ter consciência (e olhar sensível) com os momentos de transição (crises) ao qual todos estão constantemente envolvidos. E com isto posto deduzir como consequência os meios pelos quais a experiência pictórica e poética discorrerá em âmbitos onde um contingente encerra em seu seio entes em estágios de vida distintos.

2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM AMBIENTE WALDORF

Dentro de uma escola que se inspira nos preceitos educativos de Steiner, as matérias artísticas (e também as artesanais) constituem um marco impar quanto a formação do homem. Por aliar tanto as matérias tradicionais com as artísticas/artesanais, aflora dessa relação aparentemente conflituosa um caminho para a confluência e equilíbrio das energias criadoras.

Intenta-se pensar no ensino de artes de modo a sentir as manifestações dessa energia criadora, e direcioná-la durante o ato inventivo individual (escultura, pintura, desenho, marcenaria) ou coletivo (teatro, eurritmia, canto coral, recitação) para a harmonização e igualmente para a propagação de sua influência nas dimensões humanas (pensar-querer-sentir). Pois, a arte tende a incidir na sensibilidade e nos mecanismos de ação do homem, e é justamente por movimentar (em principio) e propor novas dinâmicas de funcionamento que está seu valor pedagógico e agregador.

Relevante reiterar que as atividades artesanais promovem o contato com a matéria, insere numa âmbito de concentração e paciência, onde a perseverança molda-se imperceptivelmente no desejo de guardar no produto final a junção do esmero e do artifício que se teve durante o processo. Uma consequência positiva vem pela conscientização do valor que o trabalho alheio tem.

O produto artístico detém nele enquanto objeto a energia imanente de seu criador, a unicidade. É prática sistemática criar exposições de artesanatos, dos resultados da experimentação em artes plástico-pictóricas, lugar de troca de informações, de criticar (e ser criticado), de dialogo sobre o processo de feitoria. Acresce-se o senso de responsabilidade quanto ao que foi criado.

2.1. O ENSINO DE ARTES SEGUNDO A TRIMEMBRAÇÃO ANÍMICA

A trindade querer-sentir-pensar constitui-se no pilar mor da pedagogia Waldorf. Através dela é que se sintetizam os processos educativos específicos para cada período de tempo em que supõe que o homem evolui tanto animicamente como física e mentalmente. Isto é, compreende-se que o crescimento que se dá aproximadamente a cada 7 anos. Acerca disso Rudolf Lanz (1979, p.35) fala:

[...] a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos um membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada.

Cada uma das três etapas constitutivas da formação do homem segundo o modelo Waldorf abarca com mais profundidade o desenvolvimento e o nascimento de faculdades elementares à existência. No entanto, igualmente proporciona a noção de que esses períodos não podem ser entendidos como classificações insensíveis, e sim um marco para se entender as crises e as angústias, e deste modo enquanto educador prestar auxilia adequado na aprendizagem.

É incerto afirmar, porém, é próximo aos primeiros sete anos de vida que a criança inicia sua jornada no mundo, ambiente que suas ações a influenciam, para seu bem ou não, mas imperceptivelmente. O mundo e a criança são um só nesta fase, ou seja, o infante encontra-se em livre experimentação do seu entorno, e busca relacionar-se com tudo, sem travas. Quer explorar, e seu corpo está a se incrementar para lhe permitir cada vez mais descobertas desse mundo novo. O elemento “querer”, ou melhor, volição é a força motriz. A pedagogia Waldorf vai falar de que este é o tempo do nascimento do corpo vital ou vida.

Subsequente ao primeiro setênio, e após todo o “laboratório da infância”, tem-se início a juventude. É tempo de novas relações, consigo

mesmo, com as pessoas e com o mundo. E é justamente por esta nova percepção ser-lhe apresentada - pois a influência dos adultos tem seu pendor aumentado - que o jovem principia a conhecer e lidar com os limites de sua individualidade. O mais importante nesta fase é que ela marca o nascer do corpo astral ou dos sentimentos. O processo vital do pré-adolescente concentra-se no incremento da capacidade de fantasiar, de sentir intensamente as moções que o circundam. Viver subjetivamente o mundo pensa-lo criticamente. Na trindade Waldorf, o “sentir” faz-se notar.

Dentro desta compreensão do desenvolvimento humano o florescer do terceiro setênio é marcado pelo desprendimento das características do período anterior. É o principiar da adolescência, e com este acontecimento advêm uma série de mudanças nas energias anímicas e psíquicas. A autoconsciência, a maturidade sexual, bem como o idealismo emergem durante esta fase. De modo igual, o senso crítico e ético encontra-se apurado, a ponto de inspecionar e criar julgamentos objetivos acerca das ações humanas. A pedagogia Waldorf entende que com o surgimento desses “sinais” caracteriza-se o “pensar”, ou a predominância deste.

Um apontamento importante acerca desses períodos formativos da identidade humana em um contexto escolar se dá pelo modo como a escola Waldorf lida com cada um deles: por meio de uma interpretação da teoria dos humores ou temperamentos. Embora pareça um método ou técnica talvez desatualizado para nosso tempo deve-se entendê-lo como um ponto de partida para a descoberta de procedimentos pedagógicos frente às situações do ambiente educativo. A psicóloga-pesquisadora Patrícia Ito (2002, p.92) explana as características dos temperamentos segundo Cláudio Galeno, filósofo e médico italiano influente na disseminação da teoria no ocidente:

Os quatro temperamentos primários estabelecidos e descritos por Galeno, são conhecidos entre teóricos e leigos, sendo nomeados de acordo com os humores predominantes no corpo: 1) tipo sanguíneo, caracterizado por indivíduos atléticos e vigorosos, nos quais o humor corporal predominante era o sangue; 2) tipo colérico, indivíduos facilmente irritáveis, nos quais predominava a bile amarela; 3) tipo melancólico, indivíduos tristes e melancólicos que exibiam excesso de bile negra; e 4) tipo fleumático, indivíduos cronicamente cansados e lentos em seus movimentos, que possuíam excesso de fleuma.

Tal análise serve-nos no que toca a entender as nuances que compõem o outro em primeira instância, já que os pormenores sutis desvelam-se no convívio, no processo. Hipócrates, médico grego criador desta interpretação acerca dos humores, a sistematizou para a finalidade de conhecer ou deduzir o funcionamento do organismo humano assim como de sua personalidade. É assaz oportuno comentar que o estudo e apropriação dos quatro temperamentos não tem ou não deve denotar qualquer espécie de classificação no que tange a prática docente.

E naquilo que diz respeito à relação professor-aluno e vice-versa, tal entendimento mesmo que atualmente em desuso - embora tenha sido revisitada e revisada mais recentemente pelos psicólogos Wilhelm Wundt (emoções e tempo de reação) e Carl Jung (introversão e extroversão) - vem a contribuir tanto para o autoconhecimento do docente como para criar um espaço propício para a maximização da aprendizagem. Steiner (2002, p.15) por meio da antroposofia aprofundou o estudo sobre os temperamentos, e o considerou essencial para o docente:

O homem realmente está dentro de uma corrente que podemos chamar de corrente da hereditariedade, das características herdadas. A isso, porém, ainda se acrescenta, nele, algo diferente, que é o mais íntimo cerne espiritual da entidade humana. Assim, o que o homem trouxe do mundo espiritual une-se com o que o pai, a mãe, os antepassados lhe podem dar [...] Aquilo que se coloca entre a linha hereditária e a linha que representa a nossa individualidade expressa-se pela palavra “temperamento” [...], é algo como a fisionomia de sua individualidade mais íntima.

A essencialidade que o pedagogo austríaco fala reside no fato de que se o professor tem consciência da origem e da manifestação deste temperamento possivelmente ele, munido dos caracteres designativos de cada um, terá mais habilidade para solver problemas dessa natureza que estejam estorvando a transmissão do saber ou o convívio social da classe. Quiçá lhe será nítido qual atitude tomar no que concerne ao ensino de artes.

Uma vez capaz de distinguir as necessidades que emergem do alunato, em especial no encaminhamento de práticas artísticas na sala deve-se ter claro, tanto para o professor Waldorf ou de outra confissão ideológica, que a cada fase anteriormente citada um destes humores são mais proeminentes.

Deste modo, é oportuno entender como direcionar a emanção energética que advém deles como força criadora. Imaginemos crianças, ou seja, indivíduos em formação no auge dos primeiros sete anos de vida (querer), num tempo de descoberta do grande e ainda oculto mundo. Na posição de educador em arte, ou de mediador de experiências estéticas, é relevante pensar que atividades que venham a desenvolver qualidades tanto físico-motoras quanto lúdicas e imaginativas devam ser propiciadas na trajetória da criança - já que é por vezes perceptível o pendor sanguíneo durante essa fase - como o teatro de bonecos, o teatro musicado, a poesia, o desenho.

Determinismo exacerbado ou generalização geralmente não são argumentações vistas com bons olhos, porém, há de concordar que os acontecimentos e anseios que permeiam a juventude (sentir) ou o 2º setênio estão envoltos por uma aura que mescla tanto empatia quando solidão para com o mundo. Lanz (1979, pg. 64) fala do temperamento melancólico de modo a deixar claro um descenso da vontade, diminuição de impulsos comuns a fase anterior, obviamente, entendendo que se argumenta dentro do campo da dedução. Sendo assim, tornemo-nos a inferir sobre o papel da arte não como uma terapia, mas como uma fonte potencializadora dessas energias que habitam no mundo interior que o jovem cria. A encenação de peças não realistas, a música, e a dança são exercícios que lhes daria moção interior e exterior. Inclusive, é digno de citar que o teatro é uma linguagem fundamental e imprescindível para a formação social do jovem.

Convém citar a ânsia pela transformação da realidade como caracteres inerentes de um pensamento do adolescente (comumente aceito). No bojo ideológico da pedagogia Waldorf entende-se que o respeito na relação professor-aluno ou em qualquer outra relação interpessoal é imprescindível.

Lanz (1979, p.55) comenta sobre esse aspecto e sua incidência na educação nessa faixa de idade:

[...] o indivíduo não existe por si só. Ele faz parte de uma comunidade social, e toda verdadeira educação deverá desenvolver no ser humano o respeito ao próximo – corolário da afirmação do próprio Eu – e o senso da responsabilidade social de cada um.

Concebendo estes argumentos como dignos de atenção, na inferência de que chegando ao 3º setênio (pensar) o idealismo político e filosófico implode. Poucas estratégias sucederam de modo a contornar o ímpeto se não estiverem calcadas na harmonização das partes anímicas (referentes à alma), da tríade volição-sensibilidade-discernimento.

No intuito de canalizar a racionalidade pungente do adolescente, urge ao artista-educador apelar para atividades que deem moção a esta energia colérica (Lanz. 1979,p.65) para que possa oferecer-lhe resistência a sua emanção. A encenação, produção e montagem de peças políticas como as de Shakespeare, e Claudel, atividades de cinema, e escultura constituem como atividades que propiciam momentos de concentração e .desconcentração.

2.2. O ELEMENTO ARTISTICO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Kügelgen (1984, p.18) acredita assim como Steiner que talvez não seja uma preconização do ensino de artes dentro do ambiente escolar, mas um modo de compreender que o conteúdo programático da disciplina não deve ser mais importante e de maior urgência do que a vontade de propiciar uma aprendizagem prazerosa e profunda no ente em formação. Como toda comparação tende a depreciar umas das partes, é válido salientar que a finalidade da escola pública é a mesma da escola Waldorf: Educar. No entanto, o sentido que se concebe por educação é que porventura seja distinto.

Steiner (2005, p.6) sugere que no ato de ensinar qualquer disciplina se caso o elemento artístico não esteja subjacente haverá dificuldade dos envolvidos por interessar-se pelo conteúdo por este não lhe mover intimamente, e em consequência talvez se obtenha a edificação de uma antipatia. Pois a arte entremeada em outros segmentos do saber atua sobre a natureza volitiva do homem de modo muito especial. É neste sentido que ele pressupôs que: *“Devemos ensinar arte no desenho e assim por diante, devemos ensinar o anímico na aritmética e ensinar de modo artístico o convencional na leitura e na escrita; devemos permear todo o ensino com um elemento artístico.”*

Deste modo o “elemento artístico” segundo a percepção do pedagogo austríaco tende a sincronizar-se com o “homem todo”(integral), e que possivelmente sem essa qualidade falar-se-ia somente ao “homem-cabeça”(fracionado). Compreende-se que para que isto, de fato principie, é primordial que esta energia indizível ou imaginação suscitada ganhe movimento. Pouco importando se solicitada durante a prática teatral, ou igualmente quando na resolução de um problema matemático ou numa medição cartográfica. Lanz (1979) dá um contorno ainda maior a respeito da relevância de tal prática educacional:

O homem moderno, sem percebê-lo, vive numa idolatria, consciente ou inconsciente, da abstração, da fórmula, da quantificação, da

tecnologia. Falta-lhe cada vez mais, a capacidade para uma abordagem mais ampla, que inclua vivências estéticas e para pensamentos não mecanicistas. [...] Disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem que fazer algo com as mãos ou com outras partes do corpo: ele tem que criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. Por isso essas matérias tem alto valor pedagógico e terapêutico, quando exercitadas com regularidade.

No ambiente Waldorf, da mesma maneira como em escolas seculares, a aula de artes de início preconizam a expressão gráfica, desenho. Desde a infância dentro destas escolas, a maneira como o indivíduo expressou-se é mais valioso do que propriamente a técnica que se usou para obter o resultado, mas não entendamos a técnica como uma inimiga ou indigna de valor. Apenas como o caminho. O professor Waldorf, desenha no quadro antes de iniciar a aula propriamente, os alunos observam e a partir daí desenharam como sentiram o que acabaram de vislumbrar.

O educador apodera-se de tal procedimento na inferência primeira de auxiliar na individualização (do olhar) do educando, e entendamos isto como formação estética e conscientização das formas geométricas e de suas deformidades. Visto que desenhar partindo de impressões próprias do observado permite enxergar e expressar-se sobre o entorno do modo de ver particular. Parte-se desta maneira do âmbito “plástico-pictórico” que preconiza a experiência visual e a vivência da *beleza* (Steiner, 2005, p.30). Esta experimentação da “beleza” dá-se pelo contato com argila e barro na composição de esculturas, no desenho de observação e geométrico, no exercício de pintura e na sensação sobre as cores.

Rubem Salles (2010, p.92) inferiu após anos a frente do projeto Dom da Palavra (que promove para professores da rede pública de ensino a metodologia Waldorf) somado a forte influência da dramaturga e professora Ruth Salles, que o teatro é uma linguagem que vem a fomentar o sentimento de coletividade e identificação social, mas também o aprofundamento das estruturas semânticas e semióticas do texto. E relevantemente o exercício da corporalidade e de seus ritmos. De acordo com o que pensa o fundador da

escola Waldorf, o teatro congrega no âmbito “poético-musical”, e caracteriza-se assim por fomentar o convívio social por meio de sua prática, mas também por ser uma combinação entre fala poética e ritmo corporal.

O teatro dentro deste contexto escolar especificamente tende a ser trabalhado de modo obrigatório somente para o 8º ano (o último ano do ensino fundamental), embora existam vários docentes que compreendem que o ato de fazer teatro possivelmente vai além de apresentar cenas, logo precisa-se estudar teatro e os elementos de sua engrenagem. As instituições Waldorf possuem, em boa parte delas, um palco para as encenações das turmas. Nas de origem rural, apesar de possuírem um palco bem estruturado prefere-se ao ar livre como faz a escola Aitiara (localizada na cidade de Botucatu, estado de São Paulo).

De modo a fazer com que a sabedoria e os conceitos contidos nas historietas e peças de teatro (muitas adaptadas pela dramaturga Ruth Salles para essas séries) que correspondem ao currículo do ensino fundamental sejam plasmados em cena, encenações de longa e curta duração são apresentadas, muito embora algumas tenham características simples. Nota-se que há organização nos atores, há divisão de tarefas dentro dessas estruturas de encenação, a música é instrumental e executada ao vivo, por exemplo. Rudolf Lanz (1979, p.126) relata a atmosfera de uma montagem teatral numa escola Waldorf:

É uma tradição haver, no fim de determinadas séries, a apresentação de uma peça de teatro, clássica ou moderna, pelos alunos de uma classe. Neste trabalho de conjunto cada um depende de todos os outros. Além dos atores, há aqueles que fazem a música e a coreografia, os que preparam o vestuário e o cenário e, finalmente, aqueles que ajudam, na própria noite da apresentação, nos bastidores para que tudo funcione perfeitamente – professores orientam os trabalhos, mas a execução fica inteiramente nas mãos dos alunos. Essa atividade em comum para a realização de uma tarefa, em poucas horas de extrema concentração, tem enorme valor pedagógico. [...] Tais vivências não só dominam o ano todo, mas gravam-se indelevelmente na memória de cada participante.

Música e teatro são em suma entrelaçados constantemente, é oportuno citar já que essa mescla é uma qualidade que persiste no fazer teatral

dessas escolas, e muito disso deve-se a relevância que Steiner (2005,p.28-29) aponta para música ou elemento musical pois acredita que “*vive no ser humano desde seu nascimento*”.A escola Querência (na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul) que tem peças e esquetes disponibilizadas em audiovisual promovem essa estética por meios de suas encenações (vídeo 1, 29-04-14).

Esse aspecto musical que se mostra preponderante na construção cênica da obra teatral Waldorf, exige que o professor detenha habilidade e sensibilidade musical treinada. Assim como domínio da técnica teatral. Visto que a ação em aula pede a amalgama dessas duas áreas somadas a arte pictórica. De modo conduzir o ritmo dos educandos, em especial, quando para crianças e jovens. No material audiovisual do Projeto Dom da Palavra é perceptível a importância da junção da música e do teatro no desenvolvimento do indivíduo e de sua sensibilidade, e da harmonia do grupo.

Conforme idealizaram os pedagogos Waldorf a respeito do quão primordial e proveitosa pode ser a repetição na aprendizagem nos níveis escolares, a estratégia de focar em um assunto durante três semana tornou-se uma grande aliada. Por exemplo, época de aritmética, época de escultura ou jardinagem. Entendia-se que delineada desta maneira e permeada interiormente com o “elemento artístico” o estudo permitiria uma assimilação aprofundada dos conteúdos pertencentes a cada assunto.

2.3. PEDAGOGIA WALDORF E ESPAÇO ALTERNATIVO

Ciente dos caminhos a serem percorridos para depreender a complexidade do homem e sua inexorável relação com o sensível (e a arte), importa propagar e regionalizar o que pregou Steiner para a educação, de modo a fazer com que o acesso a esse ponto de vista transcenda a formalidade do espaço de educação.

No entanto, mesmo tendo ciência de que há escolas Waldorf e filiadas à ideologia que atuam fora das metrópoles, ou seja, escolas rurais; Desconhece-se a existência de praticas artísticas ministradas em comunidades agrícolas\rurais no país com este viés, embora na Alemanha em loteamentos de agricultura biodinâmica haja incursões em arte nos moldes Waldorf. Na percepção de que as estratégias pedagógicas, em especial as de ensino de arte (teatral), geralmente movem a imaginação de crianças e jovens. E entendamos a situação “imaginal”(originário da imaginação) dos mais velhos de frente a essa linha educacional como um passo para nova moção das energias vitais(criadoras).

Ao inferir o tamanho da incursão, tendo claro que como explicita Waldemar Setzer (2008, p.1) Steiner tinha noção de que, para que o ele proferiu em suas palestras e conferências ganhasse vida necessitava-se de que os professores, seguidores da pedagogia Waldorf experimentassem por eles mesmos:

[...] Steiner disse que sua visão de mundo era adequada à sua época, e que tudo o que ele havia transmitido teria que ser mudado no futuro. A exceção, segundo ele, era sua teoria da cognição, como expressa em seu livro *A Filosofia da Liberdade*: essa era a única coisa que iria sobrar, intacta, da Antroposofia.

O que parafraseou Setzer reflete a mentalidade de boa parte dos seguidores de Steiner. Isto é, creem que onde existe vida há movimento, há impermanência e transformação. É preciso “devorar” a essência Waldorf e trazê-la perto as necessidades locais para que ela energizada pelas pessoas,

torne-se viva, funcional. Regionalizar é a palavra que marca o intento maior. Na falta deste fator, produzir-se-á um molde duro e inflexível, predicados não concernentes ao ensino de arte ou a prática artística de nosso tempo.

Assim, na apreensão disto que se nota na ação e no discurso do pedagogo austríaco, fica entendido que é indispensável à sincronização dos componentes constituintes (as pessoas, o local, os educadores) na formação desse espaço de educação. O papel da arte (teatral) neste ensejo é manifestado como um elemento de interligação entre a dimensão lúdico-poética humana e a realidade cultural, com o propósito de dar um aspecto prazeroso à educação da estética (artística) e do intelecto (científica).

Posto que, na singularidade que cada localidade oferece, a prática artística tende a propiciar às energias criadoras dos envolvidos fomento para mesclar-se (ou promove caminhos para que isto ocorra) durante a criação coletiva. Ou seja, na atmosfera comunitária é oportuno que essas energias convirjam não a uma finalidade artística exclusivamente, mas, ao convívio (ou na melhoria das relações interpessoais). A professora Ute Craemer (apud Salles, p.80) indica a importância desse pormenor:

Os grandes obstáculos à nossa atuação no social são nossos preconceitos, nossa forma rígida de ver as coisas, nossos hábitos endurecidos de comportamentos. A prática artística tem o poder de pôr em movimento nossos enrijecimentos internos, de nos tornar mais leves, mais flexíveis, mais tolerantes. Além disso, ela nos dá prazer e eleva nossa alma através da beleza.

No âmbito comunitário, durante a prática teatral, indivíduos de idades variadas (mesmo que dentro dos primeiros 21 anos de vida) compõem o contingente de recursos humanos, assim, o que fala Craemer ganha sentido nesta atmosfera peculiar. Já que por influência do momento de vida de cada um, tem-se de descobrir conjuntamente meios para tornar a experiência teatral instrutiva e intergeracional.

Porventura o discernimento que advém deste exercício sensível, entrega as periferias sensoriais do corpo e a consciência, um posicionamento crítico quanto a si mesmo, aos mecanismos que envolvem as relações sociais. O teatro cumpre a função, neste caso, de facilitar o entendimento e a inserção no processo de socialização, ou conforme Steiner (2003, p.30) é o fomentador da vida social.

Nesta lógica ao trazermos o teatro norteado pelo que imaginou dele, o fundador da antroposofia, falamos também da questão do imaginário. Pois, os símbolos e sensações materializados (plasmados) em cena pode-se dizer advindos da dimensão imaginal de uma região particular. A vida em sociedade (viver em meio a outrem) é senão agir (e reagir) em espaço ondulatório de imagens conhecidas e imemoriais, e através destas pode-se encontrar similaridades que auxiliem na unificação das pessoas.

No que se refere a moção da cultura local promovida pela intervenção da prática teatral no cotidiano, tem-se consciência de que não se está a mover pessoas apenas. Mas, um montante cultural acumulado nas pessoas idosas e nos jovens. Isto é, está a provocar-se o intercâmbio dos saberes, aptidões, e vontades correspondentes as suas épocas. Uma renovação cultural.

No que condiz ao exercício das tradições deve-se considerar a nossa época como um reflexo das revoluções e dos conflitos precedentes. E possivelmente o produto dessas insurgências científicas e filosóficas guiou o desenvolvimento de novas maneiras de lidar e estar no campo, não somente tecnicamente mas pelo imaginário que a vida em tal local desperta e propicia.

Dentre os acontecimentos relevantes que incidiram e influenciaram a vida do homem do campo antes e durante o século XX, é lícito dizer que o advento de novas técnicas e tecnologias agrícolas juntamente com a ascensão do pensamento de (Albert) Howard sobre agricultura indiana (resultando no que se conhece como agricultura orgânica) contribuiu para lançar novas bases de como produzir nessa atmosfera campestre. Assim como foi importante o advento de maquinário específico para tais atividades.

Deve-se incluir dentre as técnicas agrícolas desenvolvidas no século supracitado, a agricultura biodinâmica originada das ideias de Rudolf Steiner em 1924 que pregava que a salubridade vegetal viria pela sua inserção no que ele entendeu como matriz energética universal (ou ligação com a dimensão viva do organismo agrícola, onde o homem deverá criar um relacionamento espiritual e ético com o solo, com as plantas, animais e colaboradores).

Precisar a influência desses acontecimentos nas mais diversas comunidades rurais é precipitar-se (pois são organismos vivos e portam-se em conformidade com a atmosfera que lhes é posta). No entanto, se faz benéfico perceber que apesar das épocas trazerem consigo inovações práticas, algumas coisas ainda resistem tal como os costumes, a língua, os sinais de uma região. Mas não como dantes, talvez com uma roupagem moldada ao momento.

A sabedoria e as alegorias comuns ao imaginário do coletivo se perpetram durante gerações até o presente de maneira eficiente não somente pela via oral, mas também pela escrita. Em meio a essa atmosfera, o papel do teatro é de um agente potencializador da narrativa de contos e histórias. Sendo desta maneira o emissário de conhecimentos que ultrapassam a esfera da diversão e tende a reavivar as imagens conceituais³ contidas no inconsciente (Passerini, 2004).

³ Representação de um conceito por meio de uma imagem.

3. O TEATRO DE BONECOS

No que tange a produção teatral, o teatro de bonecos se mostra como um viés criativo por onde se podem infundir sugestões a imaginação de outrem, sem a figura do ator como centro da cena. Embora pareça com isso uma alternativa ao teatro de ator (de carne e osso), o teatro de bonecos evoluiu concomitantemente a ele.

Uma vez que na Grécia berço do teatro, estudiosos do gênero reconheceram nos mimos dóricos bem como nos artistas de Atela (Roma) a utilização de bonecos durante suas apresentações públicas. Acontecimentos que se deram em períodos muito próximos ao florescimento do teatro grego (sob o qual reside o fundamento do teatro ocidental), por exemplo.

O teatro de bonecos ocidental do modo como conhecemos partiu dos personagens-tipo da *commedia dell'arte*, essencialmente do Pulcinella, cujo o sarcasmo e crítica ácida o fez conhecido por toda a Europa, em forma de boneco. Inclusive chegando ao Brasil durante a época do império.

A presença do boneco em representações dramáticas no Oriente data de 200 a.C, e detém uma denotação que não apraz a mera diversão somente, pois intenta antes religar o homem aos fundamentos espirituais da vida e da tradição cultural.

O teatro de bonecos é tal qual é até hoje a *commedia dell'arte* e os ritos dramáticos javaneses uma arte intrinsecamente ligada ao popular. Porventura seja esse o motivo - embora hoje se apresente com outras características no ocidente - pelo qual se manteve em constante estado de mutação e ressignificação com o povo desta época.

3.1. O TEATRO DE BONECOS COMO TEATRO POPULAR

É benéfico para o entendimento da simbologia do boneco ou do Teatro de bonecos explicar acerca de suas qualidades essenciais e espirituais adquiridas ao longo de sua trajetória na civilização e nos processos culturais. Bem como reconhecer na figura do boneco por quais vieses o entendimento sobre a sua imagética se construiu. Assim como os entremeios de sua manipulação.

Pode-se considerar que o boneco enquanto elemento cênico é observar que a “vida” só lhe é injetada pelas mãos de um ator, que nesse caso nomeia-se ator-manipulador ou títere. Sem a ação do manipulador o boneco é somente matéria inerte. No entanto, nessa relação instalam-se diferentes limitações para ambos os lados, enquanto o ator no palco faz tudo o quanto quer, o boneco poderá concretizar somente aquilo que foi designado. O

Outro aspecto dessa relação ator e boneco é a invisibilidade muitas vezes exigida do ator ao manusear. Já que uma vez em cena preconiza-se o movimento e o gesto do boneco. Amaral (1993, p.73) explica a diferença entre o ator no palco do boneco no palco:

No teatro o ator cria o personagem, cria a imagem do seu personagem. No teatro de bonecos, a imagem da personagem já vem pronta e o ator-manipulador apenas serve o boneco. Além de não criar a imagem do seu personagem, o ator-manipulador quase não é visível no palco.

Segundo Amaral (1993, p.73), a liberdade criativa de quem manipula depende da aparência do boneco, até mesmo por uma questão de narrativa e simbólica da história que se passa em cena. Então, caso mais propenso ao realismo, a possibilidade simbólica é talvez mais restrita pela qualidade inerente desta corrente, se o pendor de seu aspecto revela-se abstrato, ou insólito há uma gama ampla de características para ser explorada em prol da inventividade.

A construção da voz do ator-manipulador como imagem da personagem-boneco toma relevante espaço no processo de manuseio e fluência em cena. É também um recurso ilusório a mais do boneco, pois quem o vislumbra tem a impressão de ouvir a voz sair de sua boca, já que alguns têm articulações na cabeça que permitem isso. Como exemplo, temos os bonecos do teatro bunkaru, de origem japonesa.

O boneco é historicamente reconhecido como um objeto sagrado, destinado a rituais e cerimônias religiosas (principalmente no oriente). Assim como a máscara também o é. O sentido que ambos assumem é o de representação da entidade humana (ou divina). Isto é, especialmente o boneco que criado em dimensão reduzida do corpo humano torna-se uma efígie à nossa imagem e semelhança (Amaral. 1993, p.75).

Dado que no oriente, e peguemos o Japão e a religião xintoísta (diga-se de passagem, intrinsecamente ligada a moralidade e ética do povo nipônico) como exemplo de utilitários do boneco, aliás, como um receptáculo de deidades humanas que desconfiadas da volatilidade humana, estavam mais afeitas ao boneco do que ao ator sobre esse aspecto. Tratava-se de uma característica de um culto que se mantém até hoje com essa liturgia. Sobre isso Ana Maria Amaral (1993, p.90) esclarece que:

No século XI, o boneco estava ligado a cerimônias xintoístas e até hoje é uma tradição viva em seus templos, principalmente nos templos dedicados ao deus Oshira. Na tradição de culto ao deus Oshira, o sacerdote, ou um crente, recita mantras e conta histórias enquanto segura em suas mãos dois bonecos. Esses bonecos não representavam deuses, como nas imagens cristãs, mas estavam possuídos pelos seus espíritos, que podiam ser bons ou maus.

O precedente dos bonecos que compõem o teatro Bunraku, respondia pelo nome de “Kugutsu”(palavra de origem chinesa) e na verdade consistia de um boneco mecanizado advindo Egito que foram levados a China e em seguida para o Japão. A complexidade contida nesse objeto influenciou os futuros bonequeiros da terra do sol na composição de bonecos característicos da tradição teatral japonesa. Quanto a existência desses bonecos egípcios e de modo igual a sua função na cultura, Hermilo Borba Filho(1963, p.6) fala:

[...] pode-se dizer que no período primitivo existia apenas 'o boneco inconsciente' no sentido do espetáculo. Sabe-se que desde a mais remota antiguidade os egípcios possuíam estatuas animadas nos templos, sendo que por ocasião das festas dedicadas a Osíris as mulheres participavam das procissões conduzindo falos mecânicos. A estatuária animada representou, por exemplo, acontecimentos em torno de Osíris. Nos primeiros quadros via-se Isis chegar, lamentando-se pela morte de Osíris; O segundo quadro figurava um barco e Isis à procura do corpo do marido que deveria ter sido jogado ao Nilo; o terceiro quadro: mais lamentações, o corpo encontrado e ressurreição de Osíris.

Nesta citação, vê-se que o desígnio do boneco na antiguidade era servir ao culto. No entanto, o teatro de sombras (vindo de tradições indianas) em Java (Indonésia) tanto englobava a atmosfera de um culto como era reconhecido como uma apresentação teatral. Os praticantes criam que os seres que se manifestavam pelas mãos do narrador (Dalang), isto é, os bonecos (wayang) eram os antepassados que voltavam a vida durante a representação/rito na tela a luz de velas.

As histórias que eram contadas dentro destas manifestações em sua maioria convergiam com o Ramayana e o Mahabharata indiano (ocorriam durante um dia inteiro). A contação estruturava-se partindo de três vieses: Juventude, maturidade e sabedoria. Desta maneira a primeira parte expunha uma confusão de elementos através das histórias de lutas de um herói, acontecimentos da vida juvenil. A próxima parte reserva o principiar da consciência (do herói) sobre os atos. E a última já ostenta, o que os javaneses imaginam como a capacidade maior que o homem pode alcançar: sabedoria.

O mito e o boneco que se unem por meio do teatro de sombras javanês assumem uma função importante neste teatro religioso assim como nos demais espalhados no oriente, configuram-se como elementos que religam o homem ao conteúdo imaterial. Todavia, não se limita a isso, pois convoca a todos os partícipes a concretizar o caminho do herói. Presente em uma apresentação a pesquisadora Ana Maria Amaral (1993, p.89) relata que:

A impressão que se tem desses espetáculos e de magia, pela música e pelos cânticos, pelas silhuetas finamente desenhadas, projetadas sob luz tremeluzente, em transparências coloridas, num ambiente de veneração religiosa.

Também envolto dos predicados que dão feição ao teatro de sombras javanês, está o teatro de bonecos japonês que seria levado por meio da ação conjunta entre o dramaturgo Chikamatsu Monzaemo e o artista independente Gidayu a uma nova perspectiva, a uma nova estética. Amaral (1993, p.94) fala que foram responsáveis por um período positivo na valorização do teatro de boneco enquanto arte e literatura.

Decerto as composições que perpetraram trouxeram como mais importante contribuição o entendimento das agruras que uma sociedade de classes trazia sobre existência humana. A filosofia religiosa em voga (especialmente o confucionismo, budismo e xintoísmo) incidia pesadamente nos costumes (tal qual como se conserva hoje), e na etapa em que desenhou a ação revolucionária dos dois artistas, o espectro social encontrava-se separado entre duas classes: A classe militar (os samurais) e a classe burguesa (maioria do povo).

Chikamatsu, tal qual era feito (por artistas de teatro) na Europa, intentou compor peças que compactuam com a realidade de cada classe. Dividindo suas obras em peças históricas e peças do cotidiano (ou tragédias burguesas). Quanto a essas duas, deve-se considerar que a primeira focava-se nos mitos tradicionais, e o segundo em uma temática mais próxima ao humanismo (que a caracterizava o trabalho dramático do autor japonês).

O teatro de Chikamatsu estava mais propenso a lançar um olhar leniente quanto às condições do povo (talvez por pertencer a burguesia da época), de modo a prover a consciência dos males provocados pelo excessivo moralismo, e a segregação que a estratificação social impunha. Amaral (1993, p.98) vem a alargar o entendimento acerca da estética do dramaturgo:

O principal tema do teatro de Chikamatsu é a emoção do povo. A crueldade humana é mostrada sem censura, mais aceitável com bonecos. O boneco atuava também como um instrumento de distanciamento, útil principalmente com temas de conteúdos mais sociais. A dramaturgia de Chikamatsu traz, nas tragédias burguesas, pela primeira vez no Japão, a temática do homem. Não se trata mais do destino transcendental humano, como na Índia ou Java, mas da realidade terrena. Chikamatsu sutilmente mostra que as causas reais do drama humano é resultante de uma situação social, econômica ou

psicológica do personagem. As suas desgraças eram muito mais a consequência de um sistema feudal feroz do que a decorrência de culpas passadas por atos praticados numa vida anterior. Pela primeira vez no Japão trata-se abertamente de dramas como o de um filho que se volta contra a tirania do pai, isso dentro de uma sociedade altamente patriarcal.

A crítica contundente do dramaturgo japonês encontra paralelo nas fabulas de Esopo que por precaução (e temor do revide dos poderosos) criava alegorias e metáforas para levar para o campo dialético as mazelas que afligiam as massas populares. No caso, o teatro de bonecos se apresentava como meio de conscientizar (e compadecer) as pessoas das situações atroztes do sofrimento humano devido ao autoritarismo desmedido.

Revela-se pela ação do teatro de bonecos, ao menos nessas duas nações (Indonésia e Japão) que sua ligação com as questões do povo (sua tradição, sua religião, seus problemas sociais) é um claro motivo para a sua perpetuação enquanto prática artística, mas também como agente transformador (ou que traz moção) do imaginário individual e social devido a significância imagética.

O panorama ocidental lança no teatro de bonecos uma ideia antropocêntrica, no sentido de que os dilemas do homem são o foco central das histórias. Ao ponto que se pode afirmar que a temática afasta-se do sagrado para expressar mais fortemente o caráter de crítica social, isto é, por meio da paródia.

Muito embora não signifique um afastamento total da ideia do sagrado, contudo é o surgimento de uma nova relação (ou apenas uma apropriação diferente) com o que é indizível (e invisível) que permitirá em sua estética discutir com certa amplidão os conflitos sociais, as mazelas (e os benfazejos) da relação do homem com a mulher. Na ótica de Amaral (1993, p.101) o teatro bonecos nascido na nossa parte do globo singulariza-se:

[...] por apresentar o homem em sua realidade terrena, nas suas relações, nas situações sociais; ou nos aspectos poéticos dessa mesma realidade. É, de certa forma, ainda uma relação com o divino, mas este apresentado pelo imperscrutável, pelo não-usual, pela

fantasia, pelo grotesco, ou, às vezes, até pelo monstruoso, enfim, pelo não-racional.

De modo a demonstrar sua propensão para tratar de temas sociais temos os mimos dórios (que integravam as três etnias que constituíam o povo grego ao lado dos jônicos e eólicos), versavam unicamente sobre os dilemas da vida humana. Ao mesmo tempo em que davam novos ares a relação com o divino, chegando a escarnecer as lendas dos deuses gregos, e depois as liturgias dos cristãos.

Amaral (1993, p.102) através de uma pesquisa feita nas obras de Allardyce Nicoll (um pesquisador da história do teatro e do drama) acerca dos mimos dóricos, nos informa de que esses se utilizavam de marionetes na narração de suas histórias e que um dos mais proeminentes “bonequeiros” da época era Potheinos, que lotava os locais onde se apresentava.

Ainda concernente às origens do teatro de bonecos no Ocidente, Roma (principalmente na cidade de Atela) mostrou-se berço de um tipo de teatro afeito a estética dos mimos gregos (ou seja, das acrobacias e do senso satírico), no entanto, nas farsas (ou fábulas) atelanas, caracterizada pelo uso de máscaras, residia a gênese da *commedia dell’arte* por trazer personagens-tipo como o estúpido Pappus, o brigão Maccus, o tagarela Buccus, o malicioso Dossenus, que seriam ressignificados posteriormente. É oportuno afirmar que segundo Amaral (1993, p. 102) a *commedia dell’arte* é uma base para o teatro de bonecos europeu.

Com chegada da etapa medieval da história da humanidade, o descenso dos impérios romano e grego e a conseqüente ascensão do cristianismo a esfera criativa voltou tendenciosamente para a religião. O teatro é intensamente atrelado a percepção religiosa dessa época, embora não contenha predicados presentes por exemplo no teatro de sombras (também de motivação religiosa). Foca-se mais numa função de disseminar o cristianismo ao moldes de Constantino, ainda tenha nas encenações todo o conteúdo espiritual circundando a atmosfera.

Tal ingerência liderou a criação de artistas das mais variadas vertentes artísticas. Na escultura, iniciou-se um período de iconolatria forte, com escultores famosos como o italiano Nicola Pisano compondo obras vinculadas a deidades cristãs. Essas obras com evolução das técnicas de escultura e dotadas de dramaticidade, passaram a ganhar movimento na feitoria de articulações detalhadas. Chamadas de estatuárias móveis, que inclusive eram usadas nos templos da igreja católica pelos sacerdotes visando angariar mais fiéis com a emulação dos santos e do próprio Cristo. Uma obra relevante realizada tempos depois que vale o registro jaz no leão mecânico de Leonardo da Vinci em 1495. Sobre isso Filho (1963, p.22) aponta:

A marionete medieval é essencialmente religiosa e entrou no grande movimento da estatuária que adquiria uma forma simbólica dos objetos do culto. A Igreja Lana mão deste meio para que a fraca inteligência das massas tomasse conhecimento das abstrações. [...] tratava-se de animar, aos olhos do povo, a divindade.

Essas imagens, reconhecidas como santas e detentoras do valor de culto (Walter Benjamin, 1987) passaram a tornar-se quadros vivos (como se vê na obra de Michelangelo a “Capela Sistina” no final da era medieval em 1482) e presépios mecanizados como o da cidade de Greccio na Itália criado em 1223 por São Francisco de Assis (Amaral. 1993, p.104). A partir daí os personagens estáticos passaram a ser animados tanto nas representações de lições bíblicas como nas de caráter profano-satírico. Com a descoberta dessas “tecnologias” tem-se porventura uma possível origem do teatro de bonecos no continente ocidental.

O teatro de bonecos encontrou séculos adiante, especificamente no XVI na Inglaterra, um lugar propício para desenvolver-se. O país detinha alto crescimento econômico e um comércio bem estruturado. O que beneficiou a produção teatral na época surgiram obras como A feira de São Bartolomeu de Ben Jonson, o poema épico Paraíso perdido de John Milton. Curiosamente ambos tinham sido afetados pela imagética do boneco de alguma forma. Milton, inspirado em uma peça de teatro de boneco que assistiu, pôs-se a redigir o poema que o immortalizou. Jonson sob a mesma luz incluiu na dramaturgia supracitada cenas de bonecos.

Só não contavam com o advento da guerra civil inglesa (1642-1649) e a posterior instalação de um regime de repressão puritano (crentes na doutrina de João Calvino) que cerceou o teatro da época (fechando boa parte), justamente por seu conteúdo “profano”, livrando o teatro de bonecos talvez pela imagem do boneco suscitar ingenuidade.

A república puritana caiu com a morte de seu líder Cromwell em 1658, fato que devolveu ao país alguma tranquilidade e abertura política as outras nações. Percebendo este momento, e em *tournée* por alguns países da Europa ocidental, o marionetista francês Pietro Gimondi chegou a Grã-Bretanha em 1662. O artista da França ganhou notoriedade por apresentar-se com o seu Pulcinella em forma de boneco, personagem derivado da *commedia dell’arte*, que era uma junção de personagens-tipo da fábula atelana, que são o Buccus e Maccus.

Amaral (1993, p.109) relata que o Pulcinella passou a ter notoriedade quando foi transposto para a linguagem do boneco, em uma apresentação na cidade de Nápoles (Itália). Depois de feita a experiência, e reconhecido o valor cômico de suas peripécias, companhias de atores itinerantes levaram-no para além da terra natal chegando primeiro na França de Gimondi no século XVII. Onde encontrou solo fértil a sua ironia desmedida no espírito crítico dos franceses, de modo que espetáculos focados em suas aventuras foram montados.

Na Inglaterra, Gimondi apresentou-se em Convent Garden, recebendo aplausos dos londrinos. Além de entreter, o artista deixou no país a curiosidade de conhecer Pulcinella, tanto que o transliteraram para Punch. E com a passagem de marionetistas italianos a figura cômica ganhou espaço entre os artistas ingleses. Resultando no século XVIII na encenação de obras de William Shakespeare, somadas a novas interpretações das histórias bíblicas bem como lendas e histórias os reis ingleses e suas aventuras.

Convém argumentar que o teatro bonecos, tem como um de seus fundamentos a *comédia dell’arte* e os mimos dóricos, ou seja, em correntes do teatro popular, feito para o povo. Apropriando-se de seus dilemas e

sofrimentos, e alegrias como matéria-prima para a criação de mundos fantasiosos assim como aqueles que fábula e os contos de fada hoje nos conta. Porém, no intento de pelo distanciamento que porventura produza nos enleve a conscientização das problemáticas que nos circundam, e igualmente na percepção de outro ponto de vista acerca da existência humana.

Essa estética teatral esteve desde as suas primeiras ações, ainda que não dramáticas, enleadas as questões inerentes ao imaginário coletivo onde quer que as perpetrem, seja no Japão ou Grécia. Ora como um receptáculo espiritual e agente divino na terra, ora como um evocador dos processos evolutivos do homem ou um ente subversivo a mostrar o rumo da transformação social (e individual). Nesse sentido o pensamento da analista junguiana Aniela Jaffé (*apud* Carl G.Jung. 1963, p.254) cabe para explicar essa imanência:

Todo objeto tem dois aspectos: o aspecto comum que o que em geral vemos e os outros também veem, e o aspecto fantasmagórico ou metafísico, que só uns raros indivíduos, nos seus momentos de clarividência e meditação metafísica veem. A obra de arte deve expressar algo que não apareça na sua forma visível.

O boneco ao mesmo tempo em que é matéria vazia, objeto útil a volição e ação humana. Denota-se também pelo seu manuseio que é capaz de conduzir as energias criadoras do imaginário individual a um estado de propagação de imagens, onde ele é o veículo unívoco. Através de sua efígie e da ligação com o espírito humano cria-se um novo ser a cada vez que a teatralidade convida a ambos a novamente viver o ritual da cena.

3.2. O BONECO NA ÓTICA WALDORF

A semântica que recai sobre o boneco é a de que ele é pelo seu formato, um brinquedo. Objeto dedicado ao entretenimento infantil. De todo esses fatos não são deméritos quanto a sua natureza, pois há uma ligação entre o imaginário da criança com a figura do boneco.

A faculdade imaginativa da criança sabe-se, quando bem nova até antes dos nove ou dez anos, que há uma conexão inconsciente, porém integral as energias vitais do mundo exterior. Conduz objetos a “realidades irreais”, fala e responde aos animais, objetos e plantas. Encontra-se em um estado de abertura e confluência com a vida terrestre. Ela e o mundo externo são um só, vê o mundo belo, pois é verdadeiramente a primeira vez que o faz.

Por estar adunada ao mundo, e em processo de descoberta, desenvolve seu lado animista (Amaral, 1993, p.170). Ou melhor, a sua vontade criativa. Rudolf Steiner (2005, p.25) fala que esse é um período primordial para vida lúdica da criança, devido ao exercício da imitação e da animação. No entanto, observa que quanto à questão imaginativa deve-se cuidar para não interpretar erroneamente as ações imaginais e exemplifica:

A este respeito, toda a nossa civilização tem uma visão errônea. Ela inventou, por exemplo, o chamado “animismo”. A criança que se choca contra a mesa golpeia o canto desta. Nossa época diz que a criança dá vida à mesa, imagina-a viva, um ser vital, concebe a vida dentro dela, golpeia-a. Isso não é verdade. A criança não visualiza nada dentro da mesa; imagina vida somente com base nos seres vivos, nos seres que realmente vivem. Não trata de imaginar vida dentro da mesa, e sim de extrair vida dos seres realmente vivos. E, tendo-se machucado, golpeia a mesa por uma espécie de movimento reflexo; tudo ali permanece sem vida para a criança – esta não imagina vida dentro da mesa -, e ela se comporta da mesma diante de vivo e do não-vivo.

A isto que o austríaco comenta pode-se inferir como alerta para não subestimar a inteligência da criança, bem como os mecanismos reais da imaginação. Ele falou ao seu tempo acerca dos equívocos na interpretação da

criança, pois o estudo e a compreensão dela foi investigação primeira muito antes da fundação educação Waldorf.

A ponderação põe em perspectiva de análise o sentido do animismo. Que como visto é um atributo da imaginação que faz com que a criança passe a ver e animar as coisas ao seu redor. Ana Maria Amaral (1993, p.171) parafraseando a escritora Jacqueline Held, conta que o animismo infantil compreende duas fases distintas.

A primeira fase chama-se animismo vegetal e mineral, entendido logicamente como animação dos componentes desses reinos. O segundo, no exame de Held, responde por animismo animal; é nessa etapa que a criança se identifica com o Uno, e advém disso fantasias que intenta comparar-se ou assemelhar-se ao Ser Divino. Almeja para si, deste modo um poder superior.

Tudo indica que é a fase que os desejos de ser tal qual um super-herói emergem, e se quer desafiar as leis da gravidade, da física. O anseio por crescer, por transformar a si próprio, e o que o circunda. Vive numa esfera imaginal onde se é deus, isto é, alguém que tem possibilidades de criar. Amaral (1993, *ibidem*) comenta que esses objetivos encontram similitude no boneco, pois a função dele é a transformação do social e das leis do universo material.

Detalha-se ai circunstância suficiente para entender de maneira menos temerária a semântica do elo entre a criança e boneco, o teatro de bonecos. Pois como nos dizeres de Amaral (1993, *ibidem*):

O teatro de bonecos tem uma relação direta com o pensamento animista infantil, tem todas as condições para satisfazer os anseios de transformações que a criança tem de tornar real os seus sonhos de poder. Torna fantástico o mundo real.

Consolidado o significado da relação entre ambos, para a escola Waldorf o boneco deve ser reconhecido também como um objeto pedagógico, ou melhor dizendo, como adjutor do ser em formação. Posto isso, o boneco precisa corresponder a algumas necessidades da “idade lúdica” para que seu caráter educativo se faça presente. Steiner (1996, p.26) explicita como deve ser o tal boneco:

Tendo em sua frente o guardanapo dobrado, a criança deve, por meio de sua fantasia, acrescentar algo que o transforme em figura humana. Essa atividade da fantasia tem efeito plasmador sobre as formas do cérebro. Este se “abre” da mesma maneira como os músculos da mão se deixam permear por uma atividade conveniente. Se a criança ganha a chamada ‘linda boneca’, nada resta ao cérebro para fazer, e ele se atrofia e resseca em vez de desabrochar. [...] Todos os brinquedos que possuem apenas formas mortas e matemáticas ressecam e destroem as forças plasmadoras da criança, enquanto tudo o que suscita a ideia da vida atua de maneira sadia.

Como fala Rudolf Lenz (1979, p.134) a respeito desse boneco Waldorf: *“Deve ser um incentivo, não um produto acabado”* a ideia que é fermentar a imaginação, é dar permissão a fantasia. Esse pensamento contaminou toda a feitoria de bonecos nos ambientes alinhados a educação Waldorf. Servindo inclusive de fator caracterizante dos brinquedos da pedagogia de Steiner.

Uma particularidade que cabe sinalizar, para tornar mais exclusivo o boneco imaginado pelo austríaco - embora não haja segredo, pois é uma técnica antiga (mas em desuso) – a matéria-prima usada em sua composição estrutural deve ser obrigatoriamente natural, uma vez que o boneco somará energias vivas desses compostos da natureza. Lenz (1979, *ibidem*) comenta a respeito do porque do uso de materiais orgânicos:

Todo brinquedo deveria ser robusto: é dessa solidez que a criança adquire confiança no mundo dos adultos; só se recomendam os de material natural (madeira, pano, pedra, metal); os de matéria plástica deveriam ser banidos do ambiente infantil; com seu toque artificial, com seu peso em desproporção com o tamanho, suas cores antinaturais, e seu desenho grotesco, imagem da produção em massa, constituem algo ilusório, feio, em total desacordo com o que a pedagogia Waldorf pretende transmitir.

A definição de aura de Walter Benjamin parece encontrar espaço no discurso ideológico da escola fundada por Steiner. Há razoabilidade para tal, nas práticas promovidas na parte de artesanato e trabalhos manuais, o esforço individual para criar algo próprio (e sendo assim único) é objetivo perseguido sempre.

Em geral o teatro de bonecos Waldorf é endereçado aos menores, e na maioria das encenações/narrações contos (e demais narrativas) de origens diversas são trazidos à vida por meio do teatro. A escola Waldorf Recife é um

centro onde se tem exemplos desse tipo de abordagem teatral, que conta com trilha sonora. As professoras/narradores utilizam-se dos próprios figurinos para compor o cenário. (vídeo 1, acesso 15-04-2014).

A escola rural Aitiara em Botucatu (estado de São Paulo) faz questão de levar jovens a fazer teatro de bonecos (vídeo 14, acesso 22-04-14). Nas chamadas “viagens pedagógicas”, viajam para longe da sede da escola para ter aula de mineralogia (estudo sobre os minerais) *in loco*, levando os bonecos juntamente para encenar ao livre. Amaral (1993, *ibidem*) desanuvia o poder que os contos assumem quando transpostos a linguagem do teatro de bonecos:

E quando esses contos são transmitidos à criança verbalmente, ela se deixa embalar pelo tom de voz do narrador, por si um sinal; e quando vê aspectos dessas histórias representados em imagens, essas imagens, ou figuras ativam outras criadas por sua própria imaginação; e se der a essas imagens, ou figuras, uma terceira dimensão, e a elas se acrescentar movimento, com tudo o que o movimento em si implica, esses contos passam a ter uma força maior do que a própria realidade.

Afinal o boneco, enquanto efígie humana, adentra nos arquétipos do inconsciente coletivo⁴ e faz deles sua matéria prima de trabalho. Há de questionar que se é este o motivo de ele atrair a atenção, e povoar com o imaginário individual com imagens difíceis de esquecer.

⁴ Mednicoff, E. “É nesta camada que existem as imagens virtuais comuns a todos os seres humanos, como referências prontas para serem concretizadas mediante experiências reais. É aparentemente universal. Todo ser humano tem, mais ou menos, o mesmo inconsciente coletivo. “ p.59

4. ESTÓRIA, IMAGINÁRIO, E EXPERIÊNCIA

O homem ao contar histórias articula suas experiências com o tempo, de modo a orientar-se ante a profusão de acontecimentos históricos, buscando demarcar as intrigas e resultados da ação dos homens. Parte-se daí para apreender a consciência das coisas humanas, a sabedoria apregoada pelos anciões de várias culturas.

O tempo real e o tempo imaginário manifestos um na imaginação outro na memória, quando postos em movimento pelo ato narrativo permite que as substâncias inatas aos dois campos entrecruzem-se. Deste modo, a gerar a re-imaginação dos fatos, a ressignificação deles pela perspectiva pessoal. De onde rebenta um enredo novo, ou, simplesmente evocação.

Instaura-se o tempo de ficção, porventura o local de trabalho do narrador. Imerso nesse território movediço (e mesmo concreto) induz para o presente, para o encontro (entre as almas) o conteúdo das gerações anteriores com vistas à perduração da tradição ou da renovação da mesma. Afinal, como dizia George Bernard Shaw “Se a história se repete, e o inesperado sempre acontece quão incapaz precisa o homem ser de aprender com a experiência?”

A necessidade de contar enredos e fatos, falar de experiências passadas consiste talvez nesse questionamento, que repercute mesmo na filosofia chinesa. É uma predisposição do espírito humano de transmitir o que aprendeu, pois, o saber é universal (está alocado no imaginário) e o homem como receptáculo torna-se seu vínculo e interlocutor.

4.1. PROBLEMÁTICA DA NARRAÇÃO POS-MODERNA

Convém argumentar, tendo noção da somatória de acontecimentos que compõem a conjuntura histórica da humanidade até o presente momento, que o gênero épico/narrativo como alternativa para sua subsistência ou mesmo para adaptar-se aos anseios revolucionários da era pós-moderna (já dificilmente definida pelos teóricos que atentam entendê-la), precisou metamorfosear-se.

Isto é, ocupar ou manifestar seus atributos no complexo mundo da subjetividade (de pendor humanista), fator caracterizante e também delimitador da época “hipermoderna” (Silva, 2012,p.66). Partindo-se desta atmosfera que põe diante a tradição literária épica o ensejo de trazer a tona mais uma vez predicados que deram forma as suas bases como caminho unívoco para sua ressignificação e adequação.

Pelo que analisou o sociólogo brasileiro Juremir Machado da Silva (2012, p.66.) vivemos sob os caracteres de uma “nova ordem mundial” no que tange a ética da ação e de modo igual à produção artística. Aglomera assim, dois imperativos, o atmosférico e o estético como afluentes da ação do coletivo. Dos quais por atributo incitam a coletividade a apropriar-se de um imaginário mais flexível, instável, corporal, envolto da possibilidade de encaminhar e valorizar a criação (fabulação) pelos processos interiores da entidade humana (memória, impressões, visão de mundo, ideologia).

Na acepção da realidade posta, a figura do narrador aufere liberdade ante as estruturas (até pouco tempo atrás) irrevogáveis do gênero épico, tais como a linearidade, e a noção de tempo e espaço. Angaria deste modo uma simultaneidade no instante da narração, relatando acontecimentos sem prender-se necessariamente ao que se passou (ou melhor, ao acontecido). Como talvez se note, por exemplo, na obra dramaturgica/teatral do alemão Bertolt Brecht; no trabalho literário do autor gaúcho João Gilberto Noll (especialmente na obra ‘Mínimos, Múltiplos, Comuns’ publicado em 2003).

Cabe, na percepção que se apresenta o apontamento que a pesquisadora Sandra Fernandes Lopes Ferrari (2011, p. 2) faz sobre as qualidades que mesmo com o advento da mentalidade pós-moderna continuaram:

[...] podemos sim afirmar que há na narrativa contemporânea uma relação dialógica com o passado próximo, neste caso, o modernismo, já que essa narrativa reúne em sua construção, vários traços, entre eles, a indeterminação do sentido, o questionamento da narração e a integração da leitura.

Assaz propenso a espelhar o espírito coetâneo, o gênero épico por intermédio de seus agentes (narradores) coadunados com essa pulsão ideológica principiou a compreender seus ingredientes a outro nível de feitoria. O que culminou como resultado a quebra da linearidade, quiçá, uma nova forma de ver o desenrolar do acontecido (perceber outros aspectos). Igualmente proporcionou ao narrador a possibilidade de criar mundos puros e autônomos que, não preconizam a comunicação direta (tal qual a informação), apostam nos meandros da narrativa por entender que é uma forma artesanal de comunicação (Ferrari. 2011, p. 4).

O filósofo alemão Walter Benjamin (1987, p.187), vaticinou que a arte de narrar da forma como se conhecia em seu tempo (primeira metade do século XX), estava a esvaecer. Chegando a afirmar que a razão pela queda seja inaptidão ou indisposição das pessoas para rememorar o que lhes foi narrado dantes, melhor dizendo, vislumbrava a ausência de uma aura socializante no intercâmbio de experiências. Reflexo primeiro do encantamento do ocidente com o maquinário industrial, e da proliferação de tecnologias da comunicação, causa (possível) do enfraquecimento da comunicação mais artesanal.

A figura do narrador concebida na imaginação do filósofo é aparentemente sustentada no arquétipo do ancião (expresso no cego Tirésias, da tragédia “Édipo rei” de Sófocles, por exemplo), isto é, naquele que detêm alguma sabedoria sobre a vida (e suas regras). Por meio dela ele perpetra indicações e ensinamentos pertinentes aos principiantes, de modo a realizar uma troca intergeracional essencial (pode-se reconhecer como uma educação

informal). Este tipo de interlocução para Benjamin (1987, p.200-201) em conformidade com sua percepção do início do século XX encontrava-se extenuada:

Essa utilidade [da narrativa] pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida — de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria — o lado épico da verdade — está em extinção.

A interpretação que se sucede do que foi observado por Benjamin (2012,p.2) dá-nos a impressão de que a vinda da modernidade inverteu (ou deturpou) tradições imprescindíveis da história do ocidente (europeu): “*No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo que seu modo de existência*”. Todavia, há de se perceber que a “ruptura” aliada às demais ocorrências filosóficas e bélicas afetaram a forma como as relações interpessoais desenvolviam-se no princípio da era moderna. E de fato, subtraíram-se do cotidiano, práticas antigas como contar uma historieta em uma roda de amigos, e o valor de culto (designa o objeto como parte de um ritual) dado às tradições.

Algumas certezas foram postas em dúvida, talvez uma delas tenha sido o conceito de “aura” (ou unicidade) da obra de arte ou dos objetos ligados a tradições antigas (religiosas, sociais). O filósofo alemão viu que a necessidade das massas modernas – movidas pelo ideário industrial e consumista – de ter mais próximos (a seu alcance e comodidade) os objetos de desejo (obras de arte, paisagens, artefatos), conduziria a autenticidade intransferível da obra criada - que é existência única - ao que depreendeu como existência serial (devido a sua reprodutibilidade técnica). Isto é, a destruição do pormenor que lhe conferia valor unívoco. Nas palavras de Walter Benjamin (2012, p.3):

Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar “o semelhante no mundo” é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único.

Um processo análogo e simultâneo ocorreu na mentalidade de outras áreas, a exemplo da imprensa que se serviu do impulso industrialista e do progresso tecnológico em voga. Criaram máquinas e ferramentas (como o linótipo de Otto Mergenthaler, em 1889) que viriam a viabilizar um custo de produção menor, e em consequência possibilitar a propagação de empresas de comunicação na Europa e na América do Norte (citemos a fundação do New York Daily News em 1919, como um dos primeiros no formato de tabloide).

Apesar da boa ventura que o advento tecnológico trouxe a sociedade como um todo. A agilidade com que as informações eram propagadas por todo um continente, adicionadas as questões apontadas por Benjamin e outros pesquisadores sociais moldou a maneira como os populares lidavam com o ritmo das coisas do passado recente.

Disso originou um dilema (supracitado) quanto ao gênero narrativo/épico e os que ainda acreditavam na capacidade de contar as histórias endossadas tanto na realidade quanto no mundo imaginal (ou do inconsciente coletivo) encontraram nesse âmbito social lugar de difícil proliferação. Por hipótese de haver nas entranhas da contação de histórias além da transmissão de saberes arquetípicos, o “elemento artístico” de que fala Rudolf Steiner. E tal elemento contribui para que seja ativado no interlocutor o interesse de aprender o que está a acompanhar. Walter Benjamin (1987, p.202) traça um comparativo pertinente quanto à polaridade Narração- Informação:

O saber , que vinha de longe - do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição -, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível ‘em si e para si’. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.

Entendamos a nossa era como a da informação, pois esta costumeiramente recebe mais espaço e aceitação (pela sua rapidez de transmissão do acontecido) a realidade cotidiana das pessoas. O que significa, como aponta o filósofo alemão, que o crescimento desse novo meio de comunicação (movido em sua inteireza de plausibilidade), não somente sinaliza uma nova ótica de como se relatar o fato, mas de que o zeitgeist (espírito de época), imerso no produtivismo industrial escolhera caminhos curtos e previsíveis. Como que para fazer coro ao que ponderou o ensaísta, a pesquisadora Sandra Ferrari (2011, p.2) aponta que o espectro continua operante, pois:

Esta, que ocupa um lugar de destaque em todos os discursos contemporâneos, está ligada a uma verificação imediata dos fatos, e se esvai depois do momento em que é comunicada. O tempo se encarrega de sua diluição. Já a narrativa não se presta ao imediatismo, está ligada ao sentido que não pode ser controlado e só vale como tal quando esse deixa de ser dado pelo contexto imediato.

Benjamin (1987, p.197) fala que “*A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores*”. Ou seja, as histórias, os acontecimentos, os conteúdos que constituem o percurso de uma vida é matéria-prima que conjuntamente aos símbolos e códigos presentes no imaginário popular (vernacular) conferem organicidade a figura do narrador.

Talvez devamos enxergar a narrativa como uma perpetradora da sabedoria ancestral que, mesmo que tenha sido “eclipsada” pelo advento de novas perspectivas de exposição de historietas e fatos (especialmente hoje), ainda encerra em seu *modus operandi* a capacidade de encantar pela maneira com que maneja o ritmo e a cadência das falas no desenrolar da contação. O encantamento captura o espectador, então o bojo da história (ou do fato) far-se-á memorizar em reação. Benjamin (1987, p.205) relata acerca desse acontecimento o seguinte:

Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo.

Nota-se deste modo que a narração assinalada pelo olhar do filósofo alemão perdura-se pela relação narrador\ouvinte, e eis nela a condição necessária para que o momento mágico mais uma vez ocorra. Tal relação é a mesma que demanda a arte teatral para acontecer. Eventualmente pode-se pensar na estética teatral possa servir como caminho para trabalhar-se em profundidade uma qualidade intransferível do gênero narrativo: sua ligação com os arquétipos que constituem o homem.

Tanto o narrador quanto o ator (ou, melhor dizendo parte deles) embasam suas ações conforme se aproximam e apropriam-se dos elementos contidos no âmbito do imaginário (individual e coletivo). Para elucidar o termo faz-se oportuno citar a definição do Sociólogo brasileiro Juremir Machado da Silva (2012, p.11) sobre o assunto:

O imaginário é um reservatório/motor. Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo.

A conceituação ostenta uma singularidade que, decerto intrigou a classe intelectual e aos curiosos no tempo de sua “descoberta”. Tal singeleza jaz na multiplicidade de significados que tende a adquirir. Sua gênese (ou a tentativa de depreender e definir o que de fato era o imaginário) se deu no século XX com maior efervescência na França. Propagaram-se investigações acerca do tema sob atmosfera conflituosa (e de ambiguidade), possivelmente por causa das teses do psicanalista Jacques Lacan (e discípulos) e do antropólogo\sociólogo Gilbert Durand. Não que elas excluam-se (ou sejam as principais no que tange ao assunto), mas é fato que orientam o entendimento do tema para diferentes rumos (ambos proveitosos) .

Ponderando o que cada um tenta explicitar, a proposição de Lacan tende a afirmar que o imaginário situa-se como espaço fundamental do eu, um território (teatro) de ilusões, do engano (Silva. 2012, p.9). Essa definição encontra-se inclusive na teoria dos três registros (o real, o simbólico e o

imaginário) perscrutada pelo psicanalista francês. O intento de Durand residia em propor uma nova perspectiva em relação ao cotidiano (e o imaginário) através da apreensão do “trajeto antropológico” que ele interpreta como “ *a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas emanando do meio cósmico e social*” (Durand,1997, p.29)

Para somar-se as incursões propiciadas, em especial, pelos dois pesquisadores anteriormente citados, o sociólogo Michel Maffesoli (que apreciava o trabalho de Gilbert Durand) enleado as variantes de nosso tempo conseguiu conceber uma semântica apropriada ao imaginário, no que concerne a sua múltipla significação Maffesoli (2001, p. 74-75):

O imaginário seria uma ficção, algo sem consistência ou realidade, algo diferente da realidade econômica, política ou social, que seria, digamos, palpável, tangível. [...] O imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamin chama de aura. O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. [...] O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra (materialidade).

Apesar de tornar menos sinuoso o sentido, há de se entender então que a conotação que pulula do exame de Maffesoli é a de que a dimensão imaginal não se acomoda a infestar o indivíduo apenas. Uma vez que é força que se manifesta nas ações, no pensamento, na criação artística do coletivo. Já que podemos entender que “*O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo.*” (Maffesoli *apud* Silva. 2001, p. 76)

Desponta a ideia elementar de imaginário coletivo (ou a forma como o imaginário mergulha a comunidade em suas águas), aspecto endossado pela obra de Durand que acredita que esse é o imaginário-fonte dos demais. Apontamento que encerra plausibilidade quanto ao que se nota nas moções (insurreições) ocorridas na década de 60 (pode-se citar a greve geral de maio de 68) profundamente enlevadas pela ideologia de esquerda (revolucionária) que encharcava o inconsciente, tal qual na aceitação do nacional socialismo

por parte do povo alemão. A todos esses fenômenos sociais, cabe dizer que obedeceram a lógica tribal, isto é, da aceitação resoluta do modelo proposto por outrem (Silva.2012, p.13).

Por imaginário social (coletivo), Juremir Machado (2012, p.13) infere que se manifesta por contágio a exemplo de *“uma geração inteira sonhou o sonho dos Beatles tornado planetário pela indústria cultural”*. Assim, a utopia que fez com que a união dos adeptos pudesse acontecer segundo a influência ideológica e filosófica que infestou os mecanismos de ação e reflexão. O Imaginário Social tal qual assinalado indica o peso de uma intervenção cultural no processo formativo de pessoas, e de uma geração.

Isto posto, é conveniente explicar as estruturas por onde germinam o imaginário individual (ponto de chegada para o narrador). De modo que se consiga fazer convergir o universo do particular (como um representante\participante) com o universo comunitário. E porventura conceber (por meio dos atributos referentes a esse imaginário) a figura do narrador como agente de interligação. Ou seja, um ente que maneja, interpreta e infere sob a influência dos conteúdos do imaginário maior durante o seu processo de locução (transmissão) da experiência e do saber.

Segundo Silva (2012, p.12) a construção das estruturas do imaginário finca-se essencialmente na trindade identificação/apropriação/distorção. Instala-se de tal forma, justamente, por tratar-se de uma relação onde o desejo (naturalmente volátil) e o pertencimento são os guias. Entendamos o esquema como uma sucessão de etapas de compreensão do conhecimento auferido de outrem.

O primeiro passo dá-se no ‘reconhecimento de si no outro’, poder-se-ia citar (nesse caso) que isto seja sensação advinda da exposição preferências políticas externadas por um grupo (ou ideologia), por exemplo. O seguinte dar-se-ia pelo ‘desejo de ter o outro em si’, ou de possuir o discernimento quanto às questões suscitadas pelo referido grupo. É o momento em que se procura integrar as especificidades ao seu próprio discurso. Por fim, principia-se o surgimento do discurso já ‘reelaborado do outro para si’ ou a assimilação

completa das ideias gerais conforme o funcionamento da realidade mental do indivíduo.

A partir desses pormenores vê-se como está edificada a interação entre o imaginário particular com a coletividade. Porém, para além do imaginário, na busca de compreender também as estruturas onde o imaginário coletivo perpetuou-se. Em outras palavras, por meio da cultura.

A cultura poderia enquadrar-se em meio a essa temática como o local de trabalho, o espelho do imaginário. Mas não um espelho ordinário, talvez o mais extraordinário reflexo da atividade imaginal. Quanto a significância do termo para o estudioso desse jogo entre cultura e imaginário está Michel Maffesoli (*apud* Silva, 2012, p.75):

A cultura pode ser identificada de forma precisa, seja por meio das grandes obras da cultura, no sentido restrito do termo, teatro, literatura, música, ou, no sentido amplo, antropológico, os fatos da vida cotidiana, as formas de organização de uma sociedade, os costumes, as maneiras de vestir-se, de produzir, etc.

Se a cultura encontra-se atrelada a atividade humana tanto em sua particularidade quanto na ação social, pode-se admitir que há nisso moção de imaginários. Nada impede de afirmar que dentre os fatores citados pelo sociólogo francês, há uma constante e benéfica renovação.

Independente de encontrarmos atualmente no que consideramos pós-modernidade, lugar propício ao relativismo (relacionismo) e a um suposto individualismo, os caracteres da cultura e do imaginário ultrapassaram as barreiras efêmeras do “zeitgeist” (espírito de época). E mantiveram-se em perpetua metamorfose e em processo de adaptação.

O papel que coube a narrativa dentro desse ambiente não encontrou rumos que não fossem o da resignificação quanto às expectativas de uma época. É época, em que ela assumiu força importante, nas pesquisas acadêmicas, e cito a área das artes. Tem-se por como um expoente o trabalho do teatrólogo Bertolt Brecht, com o teatro épico. Já na pesquisa no que tange

aos estudos de pedagogia há de se denotar o trabalho de Marie-Cristine Josso, com as narrativas autobiográficas.

O fato é que as tecnologias gerenciadoras do imaginário das quais os gêneros narrativos fazem parte conjuntamente ao teatro, por terem sua fundação (em outras palavras) atreladas a uma época onde a tecnologia poderia ser considerada limpa, simples e descomplicada (no sentido que as atuais tendem a provocar conturbação de informações a uma velocidade alta). É devido a essa facilidade que se mostram ainda ativas e em metamorfose, percorrendo o caminho da resignificação, e servindo como elementos uteis a expressão humana.

4.2. CONTAR E ENCANTAR: PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO

O ato de contar (narrar) uma história (conto, fabula, etc.) ou acontecimento guarda em si a evocação dos conteúdos imaginais trazidos ao mundo físico mais uma vez pela condução do narrador. É um abrir de portas a um novo mundo comparável a aquele dos sonhos (destituídos da lógica materialista-cientificista). A reflexão de Rudolf Lanz (1979, p.102) parece dar a esse espaço emergido da narração outra característica:

A quem neles penetra, abre-se um mundo tão rico e misterioso como aquele dos sonhos; e, na realidade, há uma afinidade entre a consciência de sonho e a mentalidade com que foram criados contos de fadas. [...] São restos de uma velha mentalidade popular vazada em imagens e não em conceitos.

O sentido que a narrativa ganha a partir desse apontamento dá-se pelo de fato de realmente por meio dela as imagens serem suscitadas a imaginação. Ganha também notoriedade a figura professor-contador, pois esta é e deve ser seu instrumento de trabalho. Ele possui o induto apropriado para permitir ao aluno a oportunidade mergulhar nos envoltórios que saciavam a curiosidade das gerações além de lhes prover uma base moral (Lanz. 1979, p.103).

É pela perspectiva educativa que se encara a contação de histórias nas escolas Waldorf. Contudo as histórias têm de obedecer a requisitos, um deles é quanto à procedência. Há predileção por aqueles mais enraizados a cultura popular (universal), ou melhor, conectados a uma fonte viva de saberes. Rubens Salles (2010, p.77) relata a respeito da seletividade e salienta que “*os tipos de histórias a serem contadas devem ser adequados à idade das crianças. Nas escolas Waldorf, contam-se histórias desde o jardim de infância até o fim do ensino fundamental.*”

Ora o educador Waldorf passa por um percurso formativo em que lhe são proporcionadas diversas experiências artísticas e manuais, e dentre elas está justamente a contação de histórias, do conto de fada ao mito. Fica

denotada a relevância de tal complemento na condução dos saberes que advém da evocação. A escola Waldorf Recife é um centro de formação de professores reconhecido por ter no currículo o estudo e prática da narração como procedimento pedagógico (vídeo 1, acesso 11-11-2014).

O objetivo implícito ao valorizar essa habilidade tornar-se claro quando se compreende a maneira que esse modelo educativo enxerga a aula e seus partícipes (alunos), com base na trimembração anímica ou tríade querer-sentir-pensar. Isto é, pela lógica o gênero narrativo pelo seu aspecto ficcional (que apela a imaginação) movimentaria a área sentimental (o sentir) do homem.

Ante a trimembração a aula dividir-se-ia em quatro (ou cinco) momentos, sendo o primeiro focado em exercícios de ritmo, e entendamos estes como exercícios corporais (mais próximos da Eurytmia, dança criada por Steiner e sua esposa Marie Von Sivers) para harmonização das energias do grupo (possivelmente de crianças), principalmente agindo sobre as sensações e a sensibilidade.

No segundo momento, concentra-se a atenção em atividades cognitivas (relembrar as atividades do encontro anterior, por exemplo). Isto é, as que incidem sobre o pensar, é o momento em que as disciplinas tradicionais são estudadas. Ocorre na terceira etapa, a hora onde as energias volitivas do indivíduos são postas a realizar atividades manuais (desenho, pintura, escultura, escritura), talvez a única ação que fará sozinho.

Ao final, volta-se novamente a explorar as potências sensíveis e imagináveis pelo narrar de um conto. Compreendendo que a história deve corresponder às necessidades (essenciais) das faixas etárias encerradas no esquema dos setênios. Salles (2010, p.77) vem reforçar a relevância de se atentar quanto a isso:

Cada tipo de história atende a objetivos pedagógicos inerentes a cada faixa etária, em função de suas características e necessidades de desenvolvimento, sendo que a decisão sobre que tipo, ou que história contar, é sempre do professor de classe.

Na anuência de que o papel do professor também pode ser envolvido e atravessado pela forças vindas do imaginário. E na incumbência de conhecer e discernir as vertentes do gênero narrativo\épico, se faz oportuno lançar sobre elas a perspectiva da pedagogia Waldorf quanto ao sentido que se depreende delas.

Há de concordarmos que o segmento narrativo “conto de fadas”, embora tenha encontrado em nomes como Hans Christian Andersen (de A pequena sereia) ou Carlo Collodi (de As aventuras de Pinóquio) expoentes populares na literatura infanto-juvenil mundial, eles talvez encaixem-se seus caracteres no imaginário individual (ação individual criadora). A filosofia Waldorf reconhece a potência imagética das obras, mas tende a escolher os contos populares pela sua intrínseca ligação com os saberes providos do imaginário coletivo. Lanz (1979, p.102) faz uma ponderação acerca desse aspecto:

[...] os velhos contos populares têm seu valor no conteúdo imensamente sábio, que transmite, numa forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual cujo objetivo é a representação da evolução espiritual da humanidade e do indivíduo.

Há nisso razoabilidade e verdade pois os autores modernos tendem a construir suas narrativas em cima de um imaginário pessoal (isto é, composto partindo de imagens e sentidos preponderantemente seus). Por este motivo talvez as impressões implícitas na obra pudesse carregar somente um ponto vista. Quanto a diferenciação de fontes para a elaboração de contos, a pedagoga Christiana de Brenner Pilla(2013, p.46-47) reflete:

A diferença entre os contos compilados por Perrault, os irmãos Grimm e os autores modernos é que os contos da antiguidade eram elaborados por um imaginário coletivo, narrados de geração para geração e construídos coletivamente; enquanto que os contos modernos são de autoria individual.

No sentido apontado por Lanz, os irmãos Wilhelm e Jakob Grimm, responsáveis por uma pesquisa que reuniu contos de tradição oral de vários

povoados da Europa, o que culminou em 1857 na publicação de uma coletânea com 211 contos (no caso da 7ª edição). A natureza dos contos captados pelos filólogos está em conformidade com a perspectiva Waldorf. Os contos que rodaram o mundo, ou ao menos o ocidente, buscaram no inconsciente coletivo, símbolos e arquétipos que representam as etapas que o homem até hoje enfrenta para conseguir a sonhada felicidade. Sobre a natureza do conto de fadas, Steiner (2002, p.5) acrescenta:

[...] um tesouro espiritual da humanidade. Fruto de vivências primordiais da existência do homem, sua atuação tem um efeito inconsciente na alma ao resgatar, por meio de imagens significativas, o longo percurso do amadurecimento humano na terra.[...] Por esse motivo, pessoas de todas as épocas – principalmente crianças – sempre reconheceram neles, embora de modo inconsciente, algo afim com sua própria alma.[...] Reis, princesas, anões, gigantes – todas estas imagens – correspondem a profundas realidades interiores do homem.

Quanto ao segmento “fábula”, por característica encerra e discute questões de ordem moral e ética condizentes ao inconsciente popular. Enfoca-se na polaridade (que se dá pelo jogo princípio do prazer versus o princípio da realidade) bem e mal objetivando com isso a autopercepção do homem quanto às consequências de sua ação nas relações interpessoais e com a sociedade. Pilla (2013, p. 51) propõe definir o que são as fábulas:

As fábulas são “historietas” que tem como personagens principais animais que atuam como seres humanos, que falam, que pensam e que se organizam, tem caráter, que pode ser “positivo ou negativo”, e geralmente, contém princípios morais e o objetivo é dar instruções às crianças.

A fábula constitui um legado educativo e imagético ímpar, pois, a forma como os animais são retratados sugerem a criação de um mundo imaginário novo. Lugar onde os protagonistas (animais de todas as espécies) que também podem ser deidades e mitos, são imersos no universo onde diversas situações sociais e relacionais ocorrem com o objetivo de mostrar como manifesta-se o instinto e a consciência na ação humana. A pedagogia Waldorf vê a fábula como uma ferramenta precisa trabalhar as questões éticas. A professora-narradora Sueli Passerini (1998, p.123) vem a clarear o sentido da narrativa da

fábula segundo o contexto dessa pedagogia: *”A ideia educativa que orienta essas narrações de fábulas [...] é mostrar que em verdade os instintos existem, e que através de modelos ideais os instintos são transformados.”*

Esopo (provavelmente Grécia) é reconhecidamente ao lado de Fedro (de Roma), com um dos pais-fundadores e disseminadores do conhecimento universal da fábula. Muito se diz que as obras que hoje encontramos do fabulista grego (ou atribuídas a ela pelo senso comum), foram antes expressados oralmente para a plebe durante suas andanças. Ele não deixara nada escrito dessas alegorias que compôs. Tal empresa foi realizada por Demétrio de Faleros em 325 a.C, que se deu o trabalho de recolher e organizar as “pregações” de Esopo. O que resultou na “Coletânea de Discursos Esópicos” (Laértios, 1987, p. 146).

Assim, pela significância do trajeto do fabulista enxergou-se no papel que exerceu a figura de um agente imaginal (ator que move energias do imaginário para consolidar suas ações na realidade material). Os contos de fada encontram nas fábulas um coirmão. Pelo fato das observações de Esopo estarem calcadas no imaginário coletivo de sua época, embora os exemplos alegóricos sejam atemporais. Em sua convicção quanto ao valor da virtude e da retidão, apregoou suas histórias como vaticínio, mas igualmente como crítica social.

O mito se caracteriza pela narrativa repleta símbolos e de imaginário próprio na tentativa de explicar através da ação e do modo de ser dos protagonistas dos enredos, como se deu a origem do mundo, do amor entre o homem e a mulher, e o que há depois da morte. Os mitos estão profundamente atrelados à cultura de um povo. O surgimento do mito se deve as perguntas que o homem fez (e faz) no intento de compreender a sua existência, o que está além da vida material, e a necessidade de entender aquilo que razão nem sempre tem capacidade de responder. O antropólogo Joseph Campbell (*apud* Passerini, 1998, p. 77) pondera sobre o mito:

Os mitos antigos foram concebidos para harmonizar a mente e o corpo. A mente pode divagar por caminhos estranhos, querendo 51 coisas que o corpo não quer. Os mitos e os ritos eram meios de

colocar a mente em acordo com o corpo, e o rumo da vida em acordo com o rumo apontado pela natureza.

Talvez o objetivo do mito e das histórias míticas seja tanto harmonizar a conduta do homem quanto prover segurança ante aos questionamentos recorrentes a sua existência. Podem ser concebidos como arquétipos imanentes por onde as pessoas sob a influência de uma mitologia podem entrar em concordância, e também fermentar a imaginação com os caminhos que as narrativas indicam. O método Waldorf permite que no que tange a narração de histórias míticas de nacionalidades diversas chegue ao conhecimento dos alunos, pela convicção de que vários pontos de vista sobre uma mesma questão tende a ser benéfico para compreender a pluralidade de concepções e ideários presentes no mundo. Passerini (1998, p. 118) esclarece essa perspectiva:

Um esclarecimento para o motivo de narrarmos as gêneses das mitologias hebraicas, nórdica, hindu, persa, grega: a grande pergunta do homem o remete sempre às origens. Para a antroposofia, cada mito, com sua respectiva Gênese cósmica e humana, revela um âmbito particular da origem, sendo que seu conteúdo expresso e seu conteúdo não revelado à razão são diferentes.

Como se nota, a consciência de que o mito é um instrumento para ligação do homem com suas origens étnicas e culturais, e igualmente um meio pelo qual pode-se evocar os conteúdos caracterizantes de heróis arquetípicos e ou grandes líderes. O poeta Islandês Snorri Sturlason (sua teoria que está contida na Edda) sugeriu que os deuses nórdicos iniciaram como homens de guerra (Comandantes ou Reis) mas após desfalecerem foram alçados a categoria de deuses pelo legado e vigor com que lutaram, e acabaram por serem cultuados pelas comunas que lideraram em vida.

É da autoria do poeta a feitoria e composição da Edda (em prosa) que seria o manuscrito onde estaria localizada boa parte do conteúdo mitológico escandinavo até então transmitido oralmente. O compêndio de Snorri foi impresso no século XI, por volta de 1200 d.C e é tido como um importante

documento histórico no que concerne a mitologia. Para lançar luz sobre a unicidade que encerra cada mitologia Passerini (1998, p.129) diz que:

Cada mitologia expressa uma conquista anímica pela qual a humanidade passou, e todas foram muito importantes para sua evolução. Os nórdicos vivenciaram intensamente aquilo que possibilita nos enxergarmos como seres individualizados, identificados enquanto seres que pensam, sentem e agem, que tem livre-arbítrio. [...] Mesmo como figuras arquetípicas, os heróis revelam uma vida, uma biografia, ao serem narrados os aspectos do seu nascimento e de seus feitos. Na verdade os heróis lendários fazem a ponte para o grande recurso que se tem depois que termina a consciência mitológica: as biografias propriamente ditas.

Estes tipos de narrativas, cada uma com sua especificidade, permearam a história da evolução da humanidade, de modo mais tenaz, há alguns séculos atrás. A difusão de tais conhecimentos - contidos nas estórias – se deu pela escrita e especialmente pela oralidade, ou seja, pela figura de um narrador que, perpetra a religação do conteúdo arquetípico para o ouvinte/receptor pelo ato de contar. Logo, poderíamos inferir que as gerações anteriores presentes no campo e na cidade, e suas comunidades são de certa forma responsáveis por tal ação, que podemos considerar uma natural ferramenta para a “eternização” de tais saberes.

5. REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

Ao findar o tempo destinado a investigação convém refletir sobre as impressões que emergiram durante as leituras feitas, aos métodos adotados, e de modo igual dos objetivos imaginados a priori. Da mesma maneira, explicitar a influência desses na construção do pensamento acerca da pedagogia Waldorf.

5.1. SOBRE OS MÉTODOS E SUA INCIDÊNCIA

A investigação prezou, devido a especificidade do tema e ausência de bibliografia, por enviesar o caminho para sua estruturação partindo da videografia disponível na internet de escolas e instituições que tivessem por base a pedagogia Waldorf. A opção se deu de tal maneira também para que se pudesse conhecer o funcionamento interno (principalmente) das escolas ligadas à pedagogia, e o modo como trabalhavam a educação artística.

Especialmente aqueles que mostrassem a prática do teatro nos ambientes Waldorf. Dado que por sua característica de abarcar no currículo uma gama de disciplinas artísticas, a bibliografia existente não dá conta de analisar os meandros da função do teatro dentro da filosofia das escolas. E igualmente de como os professores portavam-se e quais atributos deveriam incrementar no ato de ensinar.

Tratava-se, deste modo, de uma pesquisa e análise documental dos vídeos referentes a ideologia Waldorf (principalmente), como também de vídeos sobre a filosofia de Rudolf Steiner, prioritariamente o goetheanismo (o estudo da obra científica e estética que Johann W.Goethe perpetrado por Steiner durante sua mocidade) e a filosofia da liberdade consideradas as bases de toda a criação do pensador austríaco.

Ainda, de modo a acrescer o conhecimento sobre os procedimentos práticos da pedagogia Waldorf, e de que jeito desenvolver-se-iam as práticas em outros espaços educacionais, encontrou-se na dissertação de mestrado do professor Rubens Salles de título “FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE NA PEDAGOGIA WALDORF: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOM DA PALAVRA” importantes elementos do supracitado modelo educativo em ação. Sob uma perspectiva distinta que se dá na transferência de ferramentas e estratégias pedagógicas Waldorf para os professores da rede pública de ensino.

A reflexão nos apontamentos feitos pelo pedagogo alemão Helmut Von Kügelgen (1985) na obra “Pedagogia Waldorf: Aspectos pedagógicos” em relação a importância de preconizar um ensino envolto na compreensão da natureza rítmica do homem e na formação do senso de liberdade.

Entendeu-se que para prover ao trabalho além de um estudo sobre o papel do teatro nessa pedagogia alemã, a possibilidade de também falar sobre as questões incidem no universo da antroposofia. Especialmente na leitura da entidade humana, neste ponto a aproximação ao discurso do psiquiatra Bernard Lievegoed (1984) (fundador de uma das primeiras escolas Waldorf na Holanda) proporcionou a dilatação do conceito de antropologia antroposófica de Rudolf Steiner.

Conhecer e refletir tanto nos pontos suscitados pela antropologia antroposófica como na obra pedagógica de Rudolf Steiner, principalmente aquelas que datam da fundação da escola Waldorf de Stuttgart em 1919. Isto fez com que a apreensão sobre os compostos primordiais do sistema educativo ganhassem um novo sentido. Tudo se regia pela moção do elemento artístico.

Considerou-se fundamental o aprofundamento teórico no tange ao conteúdo de técnicas de jogo e improvisação teatral (devidamente por onde centrou-se os esforços dos exercícios), e demais técnicas de dinâmica grupal para convergir com as atividades\experimentações cênicas que foram realizadas no espaço alternativo. Para guiar a composição o programa de

atividades viu-se na obra do professor de teatro Hilton Araújo (1974) que mostra um caminho (educação através do teatro) no qual a inserção do ideário Waldorf se fez plausível. Pelo fato de compactuar com o princípio poético-musical (contido na obra “Arte da educação” de Steiner) que tem por finalidade mover as energias sociais.

O roteiro programático contido no opúsculo de Kügelgen “A educação Waldorf” em que desvela que a aula poderia ter prólogo e epílogo (aliado a tríade querer-sentir-pensar), isto é características de um drama, como uma forma de envolver os partícipes no fluxo imaginal proeminente de uma peça teatral ou na interpretação de uma obra de arte.

No momento da escritura e composição dos objetivos do programa de atividades, esse entendimento fez-se influente.

Entre os objetivos dos esquemas de atividades, estava a seleção de dois contos da antologia dos Grimm e um brasileiro. Dentre muitos alocados nos compêndios dos filólogos alemães optou-se pela “A Serpente Branca” e “Rumpelstichen” , já na atmosfera popular do país capturou-se o conto “A Comadre Florzinha”. Com clareza para depreender que essas histórias guardam em si, potências imaginárias que correspondem ao que se encontra na comunidade (talvez em todas as comunidades).

A pedagogia Waldorf nas palavras do educador sueco Frans Carlgren no livro “Educação para a liberdade”(1989, p.53) e em consonância o professor Rudolf Lanz (1979, p.102) - expoente da Antroposofia no Brasil – lançar um olhar interessado na contação de histórias, por acreditar que há nessas a capacidade de mostrar (e presentificar) o imaginário humano de modo lúdico. Tanto que faz parte das atribuições do professor a apropriação e narração de histórias.

Para fazer com que houvesse uma equalização quanto ao que se queria transmitir a população da comunidade, notadamente diversa quanto a faixa etária. E nesse caso a interpretação das fases da vida por setênios (ciclos de sete anos), sofreu um abalo devido à diversidade que se mostrou resoluta naquele âmbito. No entanto, ao acatar as máximas de Steiner quanto a

universalidade e o alcance que as histórias ostentam (e salienta os Grimm, nesse sentido), conclui que o molde dos setênios ainda serviriam.

A tal molde a teoria Waldorf diz que os três primeiros setênios são guiados pela tríade querer-sentir-pensar (de 0 a 21 anos, presumem), e como cada verbo reflete um período da vida, e não se quer com a narração de histórias ultrapassar as barreiras do inconsciente, recomendou-se ao professorado ponderação.

Almejou-se com foco nessas preocupações acerca do setênios e de suas necessidades anímicas e lúdicas. Seguindo o que se entende o primeiro setênio, é a etapa da vida em que a criança sente que ela e o mundo são um só, e como os contos de fada não citam tempo nem espaço, fica fácil adentrar na realidade fantasiosa desse jeito. O conto de fadas preconiza o elo da criança com imagens de vivências primordiais do amadurecimento do homem na terra.

No segundo setênio, a prioridade se dá para as fábulas e lendas, e igualmente para narrativas épicas. O motivo por detrás destes tipos de narrativas como as fábulas e as narrativas é por seu apelo a luta contra o instinto humano (coisas de que se tem pouco controle) em favor da consciência (domínio ajuizado). O intuito é fomentar a brio e a noção de ética.

O terceiro setênio culmina com a maturidade aos vinte e um anos, é uma época envolta na interpretação racionalista da realidade. Sendo assim, é interessante nesse período a introdução de arquétipos de herói e mitos (Uma vez que se busca ídolos para espelhar as ações). Pelo caráter biográfico que a narrativa assume, mostrando as fases da vida que constituíram a pessoa do herói.

É neste sentido que se pensou a inserção da narrativa como atividade de pesquisa. O narrador fez-se presente como um elo entre a experiência artística (materialização) e os conteúdos do imaginário. Tendo isso como justificação, investiu-se em saber o significado de imaginário até mesmo para discernir quais elementos pertencentes a ele poderiam ser movidos pela intervenção teatral.

Ao longo do processo de investigação a curiosidade de conhecer o termo partiu primeiramente da leitura da tese do sociólogo Juremir Machado da Silva (2012) quanto as “Tecnologias do Imaginário”, onde faz um apanhado de conceitos difundidos no século XX. Mas enfoca na interpretação do especialista no assunto Michel Maffesoli, que revela que o imaginário é coletivo. E que seus elementos incidem na ação, e na criação artística dos indivíduos.

Foi partindo desse ponto de vista que apercebi por quais rumos endereçaria as atividades, com a consciência de que o que aconteceu lá foi uma representação, a repetição de um rito guiado pelas forças imaginais de uma coletividade (vernacular) das quais ali estava como um agente delas, rememorando histórias pelo teatro (de bonecos).

Sentiu-se a necessidade de adentrar na história do teatro de bonecos para compreender como se deu seu surgimento, e das qualidades que o fizeram chegar até nossa época, guardando sua magia. Os escritos da especialista Ana Maria Amaral e do pesquisador Hermilo Borba Filho, foram basilares para notar a dimensão onde se alojam os bonecos, que ficou nítido que é onde o povo está. Uma arte popular, feita do homem.

De modo a seguir o cronograma estabelecido, primeiramente mostrou-se ao público da comuna uma apresentação das histórias que tinha preparado que se sucedeu situa-se acima do que era esperado. A segunda etapa na qual seria oferecida uma oficina sobre teatro de bonecos e manipulação de bonecos.

Onde para capturar as impressões dos partícipes confabulou-se um questionário, e um aparato técnico para o registro das atividades em formato audiovisual. A ideia era de promover experimentações cênicas com os bonecos, em cima de contos dos Grimm para uma posterior apresentação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O motor principal para a concretização das metas estabelecidas anteriormente se deu pela intenção de enlevar o imaginário de uma comunidade rural do estado por meio do teatro. E no interior do intento jazia, a possibilidade de trabalhar arte teatral focada nos fundamentos da pedagogia Waldorf.

Por compreender que a abordagem esquematizada por Steiner lança sobre a arte um papel importante na formação do indivíduo, especialmente sobre a experimentação da arte (no caso, teatro de bonecos). E eis aí algo que auxiliou na construção de estratégias pedagógicas para esse ambiente talvez descontextualizado ao que os teóricos Waldorf imaginariam.

Durante o período de confecção das metas, encantado pela significância que advinha do imaginário coletivo e dos expoentes do gênero narrativo (especialmente do conto, da fábula, da anedota, do épico), havia tornado-se claro que propiciar a experimentação não profunda (como gostaria), mas que coubesse a personalidade de cada um; poderia dar ao produto resultante da criação além do toque unívoco (provido pela individualidade), o caráter de obra comunitária. O que relevaria a figura do artista para expor-se apenas o mediador.

Fez-se imprescindível no momento somar a noção temporal dos setênios (da pedagogia Waldorf) com a contação de histórias. Uma vez que interligação acontece no antro das escolas Waldorf que entende que algumas historietas encontram mais sentido em etapas específicas da vida (claro que não devemos ver tal metodologia como um eficaz dogma, mas como um ponto de vista). Imaginou-se o teatro de bonecos como adjutor, deste modo, o caminho para a materialização do universo contido nessas literaturas.

É proveitoso explanar os meandros percorridos no que toca a apropriar-me dos métodos pelos quais comporia uma maneira de ensinar nas condições espaciais e humanas delimitadas pela comunidade preterida. O

contato com a obra pedagógica de Helmut Von Kügelgen e de Rudolf Steiner ampliou-me a ótica docente. De modo que encontrei nos escritos o fundamento para edificar um método próprio sem subserviência à teoria Waldorf (apesar influenciado por ela), mas alocado nos anseios artísticos e educacionais.

A recepção do conhecimento auferido após reflexão fez concentrar esforços para entender um ponto crucial na observação de Kügelgen dos aspectos pedagógicos: a desmembração da aula em momentos temáticos, ou, melhor dizendo, regidos por assuntos que ora incidiriam na racionalidade ora na sensibilidade, ora na vontade. Esses pontos ajudaram na elaboração do plano de atividades.

Com o horizonte Waldorf já alinhado a consciência dos caminhos da prática docente, o fato de conhecer as pessoas da comunidade (durante uma feira de agricultura solidária) e saber que algumas famílias praticavam agricultura biodinâmica provocou a vontade estabelecer a interlocução com o modelo Waldorf. Uma vez que foi Steiner que criou essa forma de cultivo da terra em 1924. Possuíam parentesco.

Isso sinalizava como uma possível abertura quanto aos procedimentos assumidos, contudo para o âmbito da pesquisa precisava-se localizar o ponto de intersecção. Talvez pelo fato de estarem ambas enraizadas na antroposofia, seja suficiente, entretanto é pela ética e pelo antidogmatismo que convergem. A questão dos latifúndios para os biodinâmicos solve-se no pacto de que ela pertence aos que cultivam a terra da mesma forma (isto é, pelas técnicas da agricultura biodinâmica). O professorado Waldorf possui liberdade para em conjunto definir o piso salarial.

No fluxo dessas interlocuções proveitosas que fermentaram as perspectivas da ação na comunidade, surgiu a vontade de produzir os bonecos em conformidade com o que prega Steiner. Ele reflete que se deve confeccioná-lo com materiais naturais (nunca de material sintético) por inferir que seus compostos devem ser obtidos do que é vivo. Respeitando a noção de que a imagem que deve emanar do boneco é a de algo enigmático.

O que culminou da investigação ante a proposição do filósofo austríaco, foi à criação de bonecos que embora carregassem um espectro misterioso (causado pelos poucos detalhes faciais, aspecto apontado por Steiner) e igualmente acrescido pelo acabamento que lhes foi dado. No final, transpareceu no produto criado a identificação com uma dimensão imaginal, isto é, não se adequou a neutralidade.

Isto posto, bastou encaixar os bonecos a um conto e adapta-los. O escolhido foi Rumpelstichen dos irmãos Grimm. Com isto feito, e na medida em que o domínio sobre o conto e quanto à metodologia Waldorf aumentava, veio a oportunidade de encenar a história em um espaço da comunidade conjuntamente com colegas (que também apresentaram propostas cênicas, coincidentemente ligadas ao gênero narrativo) durante a disciplina de Estágio Supervisionado III.

Tal acontecimento proporcionou que as pessoas que assistiram a curta apresentação, a oportunidade de movidos pela efervescência, também expressarem-se, ao contar anedotas e fábulas que remotam a Esopo (fabulista na Grécia Antiga) populares da região, bem como causos onde relatavam inclusive sobre o apreço para com a arte teatral. Havia ali pessoas que tinham conhecimento das técnicas de interpretação, que compunham um grupo de teatro amador.

De modo a dar consistência ao ocorrido na primeira atividade junto a comunidade, buscou-se capturar informações e comentários acerca da apresentação pela ótica de uma das colegas que participou do evento. Os comentários dos populares foram registrados através de um relatório. Somam-se a angariação de dados, os apontamentos de um médico veterinário praticante da agricultura biodinâmica, compactuado (mais) com a parte biodinâmica da comuna.

Embora devido às circunstâncias internas (adoecimento) da comuna, uma etapa do processo de pesquisa não tenha sido concluída, tal como programado; emergiu como resultado da investigação um trabalho de revisão de bibliografia (Waldorf) do que propriamente de pesquisa de campo. As

características essas vieram a tona muito por motivo de a filosofia Antroposófica (ou steinerniana) exigir imersão para depreender seus pontos basilares (coisa que creio não ter conseguido por completo, neste momento).

Algo que fica emaranhado à essência após a consumação do trabalho se dá pela similaridade que ocorreu ao aproximar-me da figura humana e intelectual de Rudolf Steiner. Pois, embora durante a escritura não fora possível relatar toda sua biografia (história escrita com vida), o equilíbrio, o espírito observador, a defesa da sensibilidade (ou do sensível), foram vetores de sua personalidade que encontraram reflexo em mim.

Doravante os ecos do que aqui despontou estarão a conduzir a vida e a ética docente, assim como a maneira como se enxergará o homem e suas potências.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas**. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo. 1993.

ARAÚJO, Hilton Carlos de. **Educação Através do Teatro**. Rio de Janeiro. Editora Editex Rio. 1974

BENJAMIN, Walter. **Mágica e Técnica, Arte e Política**. São Paulo. Editora Brasiliense. 1987.

_____. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre. Editora Zouk. 2012.

CRAEMER, Ute e IGNÁCIO, Renate K. **Transformar é possível**. São Paulo. Editora Petrópolis e Associação Monte Azul. 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Lisboa. Editorial Presença, 1997.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral**. São Paulo. Editora Perspectiva. 2011.

FERRARI, Sandra Aparecida. **Estrutura narrativa na pós-modernidade**. Curitiba. XII Congresso Internacional da ABRALIC. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0582-1.pdf>, 2011.

FILHO, Hermilo Borba. **Fisionomia e Espírito do Mamulengo**. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo. 1966.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. Rio de Janeiro. Editora Imago. 1997.

GRACIÁN, Baltasar. **Arte da Prudência**. São Paulo. Editora Martin Claret. 2006.

ITO, Patricia e GUZZO, Raquel. **Diferenças Individuais: Temperamento e Personalidade; A importância da Teoria**. Campinas. Revista Estudos da Psicologia, PUC. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a08.pdf>, 2002, p. 91-100. Acesso 25-10-14.

KÜGELGEN, Helmut Von. **A Educação Waldorf**. São Paulo. Editora Antroposófica. 1984.

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

_____. **Do Goethianismo à Filosofia da Liberdade**. São Paulo. Editora Antroposófica. 1985.

_____. **Noções básicas de Antroposofia**. São Paulo. Editora Antroposófica. 1978.

LAËRTIOS, Diogénes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Brasília. Editora UnB. 1987.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da Vida**. São Paulo. Editora Antroposófica. 1984.

MAFFESOLI, Michel. **Imaginário é uma realidade**. Porto Alegre. Revista FAMECOS, PUC. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3123/2395> , 2001, p. 74-82. Acesso 07-11-14.

MEDNICOFF, Elizabeth. **Dossiê Jung**. São Paulo. Editora Universo dos Livros. 2008.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O Fio de Ariadne: Um caminho para a narração de histórias**. São Paulo. Editora antropológica. 1998.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança**. São Paulo. Editora LTC. 1987.

PILLA, Christiana de Brenner. **Os contos, as lendas, as fábulas e os mitos como ferramenta para uma educação integral**. Monografia de graduação. Brasília. Faculdade de Educação – FE, Universidade aberta do Brasil, UAB / UnB. 2013.

SALLES, Rubens. **Formação Continuada com base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do projeto Dom da Palavra**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Universidade presbiteriana Mackenzie. 2010.

SANTOS, Eunice Lopes dos. **Identidade feminina**. Santa Maria. Edição do autor. 2012.

SETZER, Waldemar W. **Comentários sobre o capítulo "Rudolf Steiner 1861-1925" do livro 50 Grandes Educadores – de Confúcio a Dewey (escrito por Joy A. Palmer)**. Disponível em www.ime.usp.br/~vwsetzer. São Paulo. USP, 2008. Acesso 14-10-2014.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre. Editora Sulina. 2012.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a Ciência Espiritual**. São Paulo. Editora Antroposofica. 1996.

_____. **Os contos de fadas**. São Paulo. Editora Antroposófica. 2002.

_____. **Andar, Falar Pensar: A atividade lúdica**. São Paulo. Editora Antroposófica. 2005.

_____. **A arte da educação I**. São Paulo. Editora Antroposófica. 2003.

_____. **A arte da educação II**. São Paulo. Editora Antroposófica. 2003.

_____. **A ciência oculta**. São Paulo. Editora Antroposófica. 2006.

ZAMOYSKI, Adam. **Varsóvia 1920**. São Paulo. Editora Record. 2013.

7.1. REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

Data de Acesso – 15-04-2014

Vídeo 1

Título: Waldorf Mundo Encantado - Teatro de Bonecos Waldorf - Mashenka e o Urso (Conto Russo)

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=0hz83dDLYDs>

Data de acesso - 22-04-2014

Vídeo 1

Título: Escola Waldorf Querência - Porto Alegre\RS

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=V-1wogXpHII>

Vídeo 2

Título: Especial Escolas (VEJApontocom): Escolas Waldorf

Link: http://www.youtube.com/watch?v=p__dndQgpeE

Vídeo 3

Título: Noticidade SBT - Escola Waldorf Ribeirão\SP

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=ciepysrwBpQ>

Vídeo 4

Título: Depoimento de ex-aluna Escola Waldorf Ribeirão\SP: Isadora Benitazzo

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=ee9mT417vU0>

Vídeo 5

Título: Depoimento de ex-aluna Escola Waldorf Ribeirão\SP: Racquel Angelica

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=AXAGcYVfpoY>

Vídeo 6

Título: Depoimento de ex-aluno Escola Waldorf Ribeirão\SP: Rubens Uehara e família

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=S3IAx3kPUn8>

Vídeo 7

Título: Depoimento de ex-alunos Escola Waldorf Ribeirão\SP: Fernando Emboaba e Bianca

Link: http://www.youtube.com/watch?v=_rSeHZfP_ZY

Vídeo 8

Título: Depoimento de ex-aluno Escola Waldorf Ribeirão\SP: Jonas Gitz

Link: http://www.youtube.com/watch?v=YS_LyVkRvcl

Vídeo 9

Título: Depoimento de Pais e Professores da Escola Waldorf Ribeirão\SP: Italia Benitazzo

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=RI9SpWizUdM>

Vídeo 10

Título: Depoimento de Pais e Professores da Escola Waldorf Ribeirão\SP: João Carlos

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=pqI2dAP7WUs>

Vídeo 11

Título: Depoimento de Pais e Professores da Escola Waldorf Ribeirão\SP: Paulo e Beatriz Neves

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=IO8tDBteMrY>

Vídeo 12

Título: Teatro Waldorf Escola Francisco de Assis - Encenação da Peça Joana D'arc de Schiller do 8º ano.

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=DD0iPGQc9zA>

Vídeo 13

Título: Teatro (de Bonecos) da Escola João Guimarães Rosa - Waldorf: O Baile do Menino Deus

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=pQGP70iSyQ8>

Vídeo 14

Título: Teatro de Bonecos - Escola Waldorf Aitiara - Lenda Portuguesa: Dama de Pé de Cabra

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=lcqUvBiOMTM>

Vídeo 15

Título: Praticas em Escolas Waldorf - 1º ano começando o dia na Escola Waldorf

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=84KbXmksZeo>

Data de acesso - 28-04-2014

Vídeo 1

Título: O amor na adolescência - Professor Waldorf Alfredo Rheingantz

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=mGA91BI-rBM>

Vídeo 2

Título: 2º - Começando o dia - Poemas da Manhã

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=2dOvJttRIg>

Vídeo 3

Título: 1º ano - O castelinho - história musicada

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=oOgwIEIVAQg>

Vídeo 4

Título: Documentário Curto: Por que Escola Waldorf? Escola Waldorf Recife

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=dmbRRxYRprA>

Data de acesso - 29-04-2014

Vídeo 1

Título: Mitologia Nordica - As 3 Nornas - 4º Ano Escola Waldorf Querência - Porto Alegre/RS

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=M-G9gZKt9Lg>

Vídeo 2

Título: Porquê Waldorf?

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=7pOqihSq0Rg>

Vídeo 3

Título: Escola Waldorf Querência toca tema do filme Piratas do Caribe

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=qM0X2vrwSew>

Data de acesso - 24-09-2014

Vídeo 1

Título: Cyrano de Bergerac – Alunos da escola Waldorf Novallis Piracicaba

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=i7yoxus7Rdo#t=180>

Vídeo 2

Título: Cantique de Jean Racine Op.11 - Coral da Escola Waldorf Micael São Paulo

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=2WNkTI-DEBk>

Vídeo 3

Título: A farsa da Boa Preguiça – Escola Waldorf

Link: https://www.youtube.com/watch?v=8k_NWFWM5Pk

Vídeo 4

Título: Escola Waldorf Recife 10 anos - Documentário

Parte 1

<https://www.youtube.com/watch?v=jt9q6iOZkcl>

Parte 2

<https://www.youtube.com/watch?v=EvCmlteSrnU>

Vídeo 5

Título: Teatro do 7o. ano no Sábado com Arte – Pólen Escola Waldorf

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=prpGpQBfSJ0>

Data de acesso - 11-11-2014

Vídeo 1

Título: Teatro de Mesa apresentado por Elda Paz – Curso de formação de professores Escola Waldorf Recife

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=omNSRn8D8sl>

Data de acesso - 12-11-2014

Vídeo 1

Título: Entrevista com as professoras Doralice Moreira e Juliana Retz T. Veiga, docentes da Escola Waldorf Aitiara, de Botucatu - SP, realizada em Maio de 2009

Link: <http://www.artesocial.org.br/pedagogia-waldorf/214-entrevista-com-professoras>

ANEXOS

ANEXO A - RELATO DA 1ª VISITA A COMUNIDADE DONA CHICA

O plano para o dia de hoje era o de abordar os moradores do mesmo modo como fizemos com os Kaingang. Repetir o mesmo procedimento. No entanto, fomos informados pelo orientador acerca da impossibilidade de realizar tal plano: Afirmou-nos com base em uma conversa que teve sábado passado com o stand deles no feirão colonial que sexta-feira é um dia preparatório para o evento supracitado. Sendo assim, a natureza da viagem ganha um outro significado.

Tinha-se a ideia de encontrar umas das figuras principais da comunidade, especialmente o Alcione, que seria uma figura ligada a assuntos de comunicação. Com ele ou com quem encontrássemos lhes apresentaria o plano de atividades a serem desenvolvidas bem como a relação dele e de seus parceiros com a Agricultura Biodinâmica.

A viagem iniciou-se antes das 9h da manhã. Por pegar um caminho distinto, demoramos minutos a mais para encontrar a residência de um das figuras líder da comuna. Porém, sobre esse aspecto, diria que foi bom, pois jamais visitei outros municípios da região central do estado. O modo como se configurava a arborização da cidade me deixava curioso e fascinado. O ar bucólico pairava forte, e embora fosse visível a presença de máquinas e aparatos. Os campos e montes ainda verdes e saudáveis davam a denotar que havia consciência da relação homem-natureza.

Algo foi tornando-se mais claro na medida em que o nosso transporte adentrava cada vez mais na estrada de barro. Uma vez que o orientador já havia visitado o lugar, em alguns momentos estávamos à frente de uma casa peculiar com pessoas de igual natureza. A casa foi construída de forma bastante comum ao modelo gaúcho, mas tinha um adicional seu teto tinha grama. Todo ele. Essa característica fez-nos tecer diversos comentários. Era nessa morada que morava Paulo, irmão de Alcione, que não se encontrava. Fomos avisados por sua sogra de que ele estava a colher arroz com o irmão.

A escola abandonada ficava logo depois da casa insigne, era de ensino fundamental. E logo atrás havia um prédio grande que indicava ser um ginásio poli esportivo. Um local que por estar sem atividades parecia ser oneroso e nulo para os moradores dali. Igualmente poderia se caso não estivesse impedido por alguma burocracia, ser um local para aglomeração de espectadores para uma apresentação teatral.

Como ela não tinha nos contado onde ficava a plantação de arroz ou o local onde a produção era escoada, ficamos a procurar sem sucesso. Muito embora no percurso tenhamos encontrado, uma mãe e seu filho em uma casa mais ou menos padrão. O que me sugeriu que nem todos se apossaram da ideologia biodinâmica. Apesar disso, reconheceu-se a existência de crianças ali na comuna, já que os dois líderes também tinham filhos pequenos também.

Seguimos mais um pouco, e mais a frente vimos alguns resquícios de escoamento de arroz, cascas de arroz. Inquiriu-se o proprietário se um deles estavam por ali. Resposta negativa. O proprietário, no entanto nos deu uma informação importante sobre outro irmão do líder comunitário. O Charles.

Voltamos um pouco atrás, continuando na busca, eis a casa do Charles com uma pequena subida com arvores frutíferas. Ao chegar próximo a moradia fomos recebidos por ele e sua esposa, Giovana que havíamos conhecido antes no feirão colonial. De algum modo progredíamos. O orientador passou a falar das nossas pretensões com eles. Logo nos foi contado que a irmã de Giovana, Rose era uma das pessoas que geriam as questões festivas. Ele é uma figura que nos interessa o diálogo.

O orientador achou um chifre largado no chão, e viu a possibilidade de integra-lo a confecção de um boneco ou de uma máscara. Acredito que ficaram sabendo que procurávamos os dois irmãos, pois não tardou a chegar até nós à esposa de Paulo. Momento depois chega à figura de interesse: Alcione.

Fomos apresentados a ele, e o professor tratou de dar um panorama de nossas atividades para os próximos encontros. Em meio a explanação dos objetivos da intervenção surgiram perguntas direcionadas ao Alcione, sobre a casa onde ele vivia; sobre a ponto de vista dele sobre a agricultura biodinâmica

e de como chegou até esta abordagem; sobre a formação da comunidade; sobre a herança filosófica do pai; sobre questões ligadas a relação homem e campo.

As respostas que obtivemos dele foram deveras intrigantes o que nos proporcionou a abertura de perspectiva da vida social no campo e da evolução estrutural do mesmo. Falou-nos que a casa onde vivia possuía tal construção por ele ter tomado conhecimento da Permacultura.

Trata-se de método holístico no qual o intento é planejar sistemas ambientalmente sustentáveis, o que condiz com a realidade deles ali embora a adesão não seja total. Um ponto interessante que ele apontou sobre este método é que ele é deveras maior que a própria agricultura biodinâmica mesmo sendo esta mais antiga. Fato que me impressionou.

A proposta de Steiner para agricultura que inicialmente cri ser o mote das ações dos moradores agora começava a desenhar-se de outro modo; talvez mais distinto do que pensava. Pelo discurso que ouvi soube que a aproximação com a prática Antroposofia veio do contato dele com um agricultor de Camaquã. Mas ele não deu detalhes de como praticava a agricultura biodinâmica e da sua influência.

Outro aspecto importante da comunicação com ele foi como se deu a edificação da comunidade e da participação no feirão colonial de Santa Maria. No primórdio há cerca de 19 anos atrás, havia grande engajamento das mulheres dali que contou com a ajuda da igreja luterana, inclusive uma das integrantes era a mãe dele; ainda residente na comuna.

Tínhamos noção de que o pai dele fora biólogo formado, e lhes deixou como legado ideológico um conjunto de ideias, e o respeito a natureza com seus entes vivos e minerais. Crê-se que é foi devido a essa carga ideológica, que se demonstrou mais manifesta em um dos cinco filhos. Outro fator advindo desse aspecto é o fato de alguns irmãos produzirem de modo orgânico. Dai a importância e aproximação para com método de Steiner e a permacultura.

No decurso da conversa nossos interesses e as possibilidades de troca cultural foram estabelecendo-se ao sabermos das festividades da comuna, e do ânimo deles para com a proposta, uma vez que na impossibilidade de um evento não ter espaço para uma possível apresentação se criaria outro. Citou-se no início do pequeno colóquio que ocorreria em várias cidades da região um campeonato de futsal e um de vôlei, sendo assim intentaríamos introduzir-nos nessa programação. Devido ao curto período de preparação, nos foi oferecido à festa junina que pareceu mais confortável para todos.

Ofereceram-nos a chave do ginásio para analisarmos o espaço. Um ponto positivo da conduta deles é a mente aberta. Alunos de UFSM já os visitavam antes de nós, e essa atitude nos dava prova de que eles estavam cômnicos do que faríamos algo diferenciado com eles. O ginásio da escola tinha um tamanho considerável. Era a até maior que a própria escola. Pelos aparatos instalados no local claramente se vê o potencial agregador que esse espaço poderia oferecer se estivesse ativo.

Alcione contou-nos de alguns fatores políticos que influenciaram o desligamento da escola. E que o local era eventualmente utilizado em datas comemorativas. Com tudo que foi visto de problemas e bônus da comunidade, tornei a pensar na possibilidade de encontro do teatro de bonecos, dos preceitos Waldorf com o imaginário daquelas pessoas, todas dadas a uma vida bucólica, campestre.

A linguagem teatral e a do boneco são representações de realidades e irrealidades. No caminho de volta a universidade, vislumbrei que a confecção de bonecos inspirados no modelo Waldorf poderia trazer perspectivas educativas à percepção de nossos futuros expectadores. Pois o panorama que obtive da observação e do contato com aquela família, se mostrou diferente do que encontraria no interior de meu estado natal, Pernambuco. Não eram caboclos nordestinos. Mas como são compostos de pessoas, existem similaridades.

A ligação da comuna com a natureza e seus processos é intrínseca. Sinto que o nosso foco com a contação de histórias também aborda a relação

que eles tanto prezam caso contrário morariam no centro da cidade. O elo que progressivamente perdemos por estamos longe da natureza, ali talvez comece a enfraquecer-se por motivação da onda cientificista. Um fato salientado pelo pedido do líder comunitário para que o conteúdo de nossas apresentações orientasse a ligação com a terra.

Uma vez que ali naquele lugar existem pessoas com noções de antroposofia e, o teatro é uma ferramenta Waldorf assim como os contos, lendas e mitos também são metodologias desse modelo de educação, não há como ser assertivo no que tange a resultados, no entanto se existe uma carência na apreensão de que o homem e natureza são unos, o intento dessas narrativas atreladas a teatralidade é provocar e explicitar imagens condizentes a atuação humana no mundo e sua evolução conjuntamente a todos os elementos que compõem o seu entorno.

ANEXO B - RELATO 2ª VISITA A DONA CHICA – APRESENTAÇÃO E DIALÓGO

Com o intuito de nos inserir e conhecer de fato todos os integrantes da comunidade rural Dona Chica primeiramente por finalidade artística e também no que condiz a sentir como que reagiriam as pessoas daquele lugar pacato a experiência teatral que para nós é transformadora. Seria de fato o inicio de uma descoberta; ou a geração de novas perguntas que fomentariam as ações posteriores.

O que nos movia verdadeiramente como educadores e artísticas nesse modelo de itinerante que assumimos para a pesquisa, é levar o teatro ou provocar a vontade de fazer arte - inata a essência humana - em localidades onde, não se sabe o motivo, não há atividades deste tipo. E assim, com tal ânimo organizamos um esquema de apresentações teatrais para os nossos novos espectadores.

Ficamos, a saber, dias antes da nossa ida até lá que, como um modo de agregar as pessoas em uma noite gelada - era algo difícil já que todos trabalham em ou dormem cedo – ofereceu-se um jantar em que nós faríamos a parte de entretenimento dessa festa. O fato era que nós seríamos o foco principal daquele encontro. E isso deixava-nos deveras apreensivos e com frio na barriga, porém, entusiasmados. Creio que pra todos nós era diferente esse tipo de atividade, estávamos prestes a fazer teatro dentro de uma comuna nos moldes ocidentais.

Outro ponto que antecedeu a partida, em resoluções que levaríamos para o grande dia. Que estórias contar? Deveríamos repetir o plano aplicado na aldeia Três Soitas? O que temos pronto para ser mostrado a eles? De minha parte, a ideia era finalizar um conto teatralizado com bonecos que havia produzido antes para um projeto acadêmico. O conto seria um dos famosos dos irmãos Grimm, dessa vez o aterrorizante Rumpelstichen. As colegas propuseram apresentações neste sentido também, uma buscou fábulas que

eram contadas a ela quando criança e dentre essas estórias uma se destacava “o bicho folharal”. Para dar um ar cênico a contação dela, buscou motivações na cultura gaúcha para criar um personagem-tipo que encabeçaria a narração aliado a um jogo que faria com a roda de chimarrão.

Já a outra colega possuía um trabalho pronto, porém, que necessitava reavivar e com a oportunidade advinda desse contato com a comunidade estava aí o momento derradeiro. Fez a escolha de levar um trecho do monólogo, um que falava da história da cadela tetéia, todo o trabalho teria sido inspirado na obra de João Simão Lopes Neto, contos gauchescos. Estava assentado o nosso planejamento, prevíamos que com isso o nexos com o cotidiano dos futuros espectadores seria melhor.

O “dia D” então chegou. Eu havia passado os últimos dias trabalhando em cima dos bonecos, que acabaram por obter identidade. Talvez por este motivo eu tenha chegado depois do horário combinado: estava a finalizar alguns detalhes. Minutos após as 17h daquele dia estávamos passando embaixo do arco da Universidade em direção ao município de Dona Francisca.

Durante as quase uma hora e meia de viagem, tratamos de relembrar nossas propostas e contar as histórias que trabalhamos em cima semanas antes. O clima de nervosismo entre nós era notável, pois tudo seria regido pelo jogo improvisacional. A ligação e o companheirismo seriam indispensáveis para que tudo ocorresse bem. Creio que a preocupação se deu também pela não ter ensaiado anteriormente. Como feito para a nossa primeira participação na Aldeia Kaingang.

E como parte da interação prévia, ouvimos a fábula da colega já que o professor não a tinha escutado. A colega verdadeiramente revelou-se numa narradora bastante expressiva e com uma cadência interessante. Logo que ela finalizou a narração, a outra colega mostrou os aparatos do monólogo dela. Tratei de mostrar os bonecos prontos para ação. E aproveitei para contar um pouco da história do Rumpelstichen, e meio que desenhar como que elas auxiliar-me-iam no decorrer da contação.

A noite veio e momentos depois já adentrávamos ao grande ginásio da escola municipal de Dona Chica. Ainda sem muitas pessoas. Analisamos o espaço e era de fato muito grande e com isso veio o problema de acústica. Andamos mais um pouco para ver onde que faríamos a atividade teatral, e algumas imediações do ginásio nos pareceram ter aspecto cênico interessante.

No entanto, optamos por fazer na quadra do ginásio mesmo. A trave foi a nossa coxia e a “grande área” o nosso palco. Arrumamos um tecido tnt branco pois a história da cadela tetéia era contada através de teatro de sombras. Serviria também para deixar o aparato cênico e técnico de todos nós.

Como as pessoas ainda não tinham chegado ficamos algum tempo a espera deles. E nesse meio tempo em que iam devagar estacionando os carros e entrando. Ficamos, a saber, que o nosso orientador havia dado uma entrevista para a rádio do município sobre a intervenção que estávamos prestes a concretizar. Quando dito me assombrou porque possivelmente viriam mais de 50 pessoas.

O radialista que fez a entrevista estava ali, e revelou-nos tudo. Coletou novo relato com o professor, e aproveitou o ensejo para entrevistar cada um de nós, os artistas que iriam à cena neste dia. Prioritariamente nos fez desvelar a nossa biografia, a intenções da apresentação e assuntos pertinentes a comunidade. A colega chegou a narrar ‘o bicho folharal’ para a radio franciscana, coisa que deixou muito feliz o âncora Ivan Paulo.

Enquanto a entrevista seguia víamos montagem da mesa com a janta que, a principio nos antecederia. Fomos nos servir e aproveitar o jantar. Isso consumiu um tempo. Mas, antes das 20h já de pé dávamos inicio ao aquecimento corporal e vocal. Ao menos era assim que procederíamos, mas, uma colega demorou a ficar pronta. Natural.

Uma vez terminado o pré-aquecimento da colega. Demos inicio ao aquecimento em grupo, em que o professor orientou a dinâmica dos movimentos. Levamos pouco mais de 20 minutos para realizar todas as nuances. Inevitável sensação de ansiedade pairava na face de todos, era o momento esperado.

Havíamos organizado a sequência de apresentações começando pelo monólogo e a contação de contos gauchescos, em seguida seria a minha vez de que provocar a imaginação finalizando com a performance instigante da outra colega com suas fábulas. E como o professor trouxera um instrumento pensou em tocar alguma música popular para introduzir e chamar todos ao espaço de cena.

Funcionou. As pessoas ainda estavam sentadas curiosas enquanto realizávamos o aquecimento, e pelos olhares já estavam ficando cada minuto mais curiosos. E no respirar da gaita(sanfona) o som saiu, o professor cantou e nos convidamos todos a se aproximarem, para trazerem suas cadeiras, juntarem-se a nós em uma meia lua.

A colega foi a primeira a fazê-los prestar atenção a sua prosa durante o um trecho do monólogo concatenado a história da cadelinha. Eu e a outra colega nos dispusemos a acompanhar a peça e também sentir suas variações de humor. Com andamento e convicção seguiu o monólogo. A atriz contou com a complacência e lisonja do público que com olhar encantado acompanhava sem pestanejar os caminhos por onde a peça os levava. Não foi difícil captar sorrisos até dos mais velhos com as peripécias de Jajá. O público possuía uma faixa etária variada e girava em torno de 40 pessoas.

O foco era conta o caso da cadela tetéia que havia se perdido após uma caçada. Só que em meio a contação, atriz vai trazendo referências culturais ligadas ao povo gaúcho, desde a vestimenta. O teatro de sombras fascinou a todos. E ficou nítido que adoraram ao findar a peça. A colega aproveitou a finalização para já iniciar a cena seguinte que seria que eu entraria.

Recolhemos as cabeças de bonecos, e tratei de preparar os espectadores para uma história mais severa e fantasia. Primeiras palavras ditas e foco deles estava centrado na história que suavemente contei, enquanto minhas talentosas colegas na improvisação achavam-se nas personagens, diria até de modo demasiado em algumas partes. No que condiz ao andamento talvez tenha ficado arrastado, assim senti. Mas, nada dessas

preocupações nossas refletia negativamente na percepção que tinham da narração.

Seguiu-se contando aliado as improvisações, houve momentos em que entrei na energia das moças e peguei um dos personagens, queria sinalizar um andamento diferente do que elas estavam a tentar. Para mim a coisa que faltou foi ensaiar mais, isso fez diferença neste momento. Foi-se então findando a cena.

A colega já com as três fábulas prontas a serem esmiuçadas e exibidas ao público daquela noite. Como acordado, ela pegou uma garrafa de água quente e um chimarrão, passou a tomar e raramente emprestar para os demais integrantes da roda e quando o fazia reclamava quando demoravam a entregar-lhe de volta, eis aí o jogo dela. A primeira fábula foi o bicho folharal, seguido da relação conflituosa entre o tigre e o sapo findando com a estória de esperteza a fábula do cachorro, do tigre e do macaco.

Em meio à contação coisas aconteceram, especialmente, a do primeiro, a colega na busca de impulsionar o andamento e a intensidade da situação utilizava o gestual e o mimo para ativar ainda mais a imaginação quando apareceu uma menina com uma touca de onça bem no momento em que se falava nela na narração. Aquilo elevou a dinâmica da história, foi um presente.

Ao findar as suas três fábulas, conforme combinado, inquiriu-se a plateia se alguém não teria alguma história para contar, algum caso, lenda ou mito ali da região. Não tardou muito para uma moça saltar da cadeira para contar uma fábula que sabia, era uma do tigre e do macaco. E começou a contar todo o universo inicial e foi apresentando as situações, as tramas com peculiar oralidade e intenção. Para mim era muito especial o fato de ela estar ali nos desvelando aquela historieta que tenho certeza: era novidade para todos nos “estrangeiros”. E o final da fábula surpreendeu e fez-nos rir, foi um ponto alto da noite.

Em seguida, a colega Susan chamou uma das organizadoras daquele jantar que em uma conversa antes da apresentação acabou por revelar um rico

detalhe sobre sua biografia, principalmente, no que concerne ao teatro. Foi chamada até nosso palco improvisado para pormenorizar a tal experiência teatral. Coisa que inclusive tinha nela grande efeito emocional, ela gostara daquilo.

Disse-nos que se tratava de um acontecimento relâmpago, em que uma amiga que estava a fazer uma peça de nome “ o pastelão e a torta” que é uma farsa medieval, mas que devido a impedimentos provocados por uma eleição a um cargo público impossibilitaram a sua presença no palco no dia da estreia.

E ela que no dia estava em um velório foi contatada por esta amiga para substituí-la nessa peça. Isso a duas ou três horas da estreia da peça, ela aceitou. E foi direto ao encontro dos seus colegas de cena conhecer o texto e saber do que se tratava o todo da peça. Por o tempo ser curto, ela teve de escrever as principais partes do texto nas mãos.

Na hora em que já em cima do palco, no teatro da cidade, as cortinas estavam a abrir-se, nos conta do nervosismo e do entusiasmo. Mas consegue concluir a peça com grandeza, impôs a sua personagem um sotaque alemão que é como queriam que fosse. Foi um sucesso, aplaudiram de pé.

No relato dela, aquela oportunidade foi o momento mais louco de sua vida e que se pudesse o repetiria seguidas vezes. Neste sentido, fica nítido o poder que o fazer teatral tem na vivência e experiência do homem. O que ele nos confidenciou naquela noite foi o bônus e o surgimento de novos ensejos para fazer o teatro ali mais presente, e porque não na organização de peças teatrais feita por pessoas da comunidade de Dona Chica num futuro próximo.

Marcele, eu e Susan tratamos de explicar questões acerca de nossas apresentações, a origem de tudo e nossas motivações. Passamos alguns de nossos materiais de cena para eles olharem e coincidentemente um senhor que estava perto confidenciou-me que quando menor fazia bonecos na escola, eram feitos com jornal picotado, a mesma técnica que usei para confeccionar os meus. Quando o indaguei se não gostaria de retomar a feitura de marionetes, ele alegou que estava velho para tais coisas. Mesmo assim, se ele

já fez e gostou, existe um caminho para reavivar o interesse. Eis um ponto a ser aprofundado.

Neste sentido, o professor e nós revelamos a intenção de fazer, com que eles todos que ali estavam uma apresentação teatral ou até uma peça. Inquirimos a todos se desejavam participar disso e também se gostariam de que voltássemos mais vezes. A adesão, a princípio, para ir a cena foi pouca. Então falou-se da possibilidade de teatralizar a festa junina da comuna que aconteceria próximo ao final do mês, com a encenação do casamento caipira.

Resistência foi a palavra para o momento. Mas, prometemos que estaríamos juntos nessa, assumiríamos o papéis principais caso desejassem deixando a eles papéis mais simples e menos complicados, o que pareceu ser um elemento que aliviou a tensão deles. Ficamos certos de que no dia 21 de junho chegaríamos antes do início da festa para dar orientações, fazer um aquecimento e organizar cenas.

No dissolver de toda a plateia, fomos nos preparar para ir embora e conversar um pouco com os calorosos moradores da comuna da quarta colônia. Um dos senhores dali me confessou ter feito parte de um grupo de teatro chamado “Talentos da terra”, e que era um grupo de teatro amador e proeminente na região, chegou a se apresentar em vários municípios do estado.

Atuou em 4 peças teatrais, e tem na modulação vocal um diferencial que o ajudou em diversas apresentações. Sua esposa que momentos depois ajuntou-se a conversa reforçou a paixão do companheiro pela representação, e de como o grupo chegou ao seu fim. Lamentaram de que se tivessem uma orientação de uma pessoa especializada, eles estariam na ativa quiçá no nível do grupo “Frotle Del Baracón” (grupo de teatro amador originário de famílias imigrantes).

Já com as malas prontas para ir, e despedindo-nos fomos convidados novamente a voltar. Saímos de lá aplaudidos. Foi uma experiência que marcou a todos, uma incomum que jamais tinha vivenciado. Senti-me com uma artista popular e itinerante. Um colecionador de sorrisos, multiplicador de felicidade.

Certamente meus colegas e o professor também sentiram-se assim também. Tínhamos conquistado a atenção de um grupo de pessoas muito interessantes para se trabalhar teatro. Isso nos impulsionou no caminho de volta a Santa Maria a pensar se não poderíamos estender nossas ações para outras localidades.

Deveras para o benefício da pesquisa que realizo, dentro de tudo que fizemos no dia enxerguei uma estrutura Waldorf. Música, contos populares gaúchos, contos Grimm, fábulas, e relatos biográficos. Todos os elementos que compuseram a noite e lhe proporcionaram ritmo ímpar. A concatenação de todos vem a mostrar primeiro a harmonização que provoca a música aos sentidos. Seguido a exibição de caracteres inerentes ao povo gaúcho que lhes dá identidade e pujança por meio do monólogo de Marcele.

Os contos Grimm liberam a imaginação através de sua simbologia, imagens pertinentes a vida de cada pessoa, pois entrega situações e conflitos humanos universais. Isso factualmente é um pensamento corrente nas máximas Waldorf. As fábulas tendem a expor através de animais todo um conjunto de ações notadamente humanas, que acabam por serem solvidas ou de modo engraçado ou trágico, mas sempre entregam uma lição ao final.

Acredito que sem a intenção tal visita a comunidade Dona Chica, serviu com um laboratório, mas não como uma resposta possível. O que ficou claro é que as pessoas tiveram ou querem ter uma experiência teatral. Isto é, a imaginação está presente e pode ser excitada. O que falta é descobrir os caminhos para que a atividade desta seja constante e crie um ambiente novo.

**ANEXO C - ÁUDIO DA ENTREVISTA À RADIO COMUNITÁRIA DE
DONA FRANCISCA**

ANEXO D - ARTIGO CIENTÍFICO

Teatro de bonecos e Pedagogia Waldorf: Possibilidades de encontro com o imaginário da comunidade rural Dona Chica no município de Dona Francisca - RS.⁵

Juliermis Messias de Araújo⁶

José Renato Noronha⁷

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação a busca pela interlocução entre o teatro de bonecos e as ideias desenvolvidas pela pedagogia Waldorf com o imaginário da comunidade rural Dona Chica. Serviu-se para isso, primeiramente, de um estudo em cima das características basilares da pedagogia Waldorf de modo a dar uma melhor apreensão da natureza humana e de suas dimensões; e de esclarecer os preceitos de integralidade que permeiam toda a ação educativa. E de modo igual, preconizou-se analisar a história do teatro de bonecos e sua significância imagética e espiritual no ocidente, com ênfase na ideologia estética de Steiner acerca do boneco e do teatro(1998). Para amalgamar as duas perspectivas, a pedagógica e a artística, decidiu-se por apresentar de três tipos de narrativas com teatro de bonecos Waldorf na comunidade: um conto, uma lenda e um mito com temas próximos a realidade dos participantes e correspondentes aos “setênios”, divisões por ciclo de sete anos estabelecidos pela Pedagogia Waldorf. Espera-se que com estas ações os caracteres da cultura local sejam

⁵ Este artigo é parte integrante do texto de trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Teatro de Juliermis Messias de Araújo realizado sob orientação de José Renato Noronha, na Universidade Federal de Santa Maria - RS.

⁶ Formando do curso de Licenciatura em Teatro, bolsista PIBID-CAPES.

⁷ Professor efetivo e Mestre no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria.

valorizados e que a arte e memória sejam atividades constantes no cotidiano da comunidade.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; Teatro de Bonecos; Comunidade; Imaginário Coletivo.

Introdução

O projeto concebeu como foco principal de seu processo de desenvolvimento a tentativa de encontrar meios de provocar e fomentar a comunidade a envolver-se com a arte teatral, em específico com o teatro de bonecos. Entendendo que esse modo de fazer teatro - com bonecos - encerra uma simbologia que por vezes é íntima da natureza humana como um todo, indistintamente. Pois o teatro e o boneco são meios por onde homem representa seus dramas ou a si mesmo.

O interesse por realizar um trabalho de investigação neste âmbito dá-se pela interligação entre a pedagogia Waldorf e agricultura biodinâmica. Estas duas áreas do conhecimento têm a mesma base ideológica, a Antroposofia. Rudolf Steiner, pedagogo e filósofo austríaco, fundou em 1920 a primeira escola Waldorf e em 1924 fincou as bases para a prática da agricultura biodinâmica, e era líder do movimento antroposófico surgido após o final da primeira Grande Guerra. Inferiu-se deste modo que a comunidade rural Dona Chica possuía elementos - tal como seu relacionamento com o modelo de agricultura antroposófico - a serem depurados diligentemente para acrescer o entendimento das maneiras com as quais poderíamos introduzir a pedagogia do teatro no cotidiano e nos constituintes da comuna.

E para salientar igualmente a relevância do estudo e aplicação de metodologias pertinentes à pedagogia Waldorf como um caminho para entender a entidade humana e suas potências, principalmente artísticas que preconizou-se olhar lenientemente para o contexto rural onde a comunidade está inserida. A partir de tal conhecimento que se norteou a confecção de estratégias de ação que amalgamariam o entendimento Waldorf ao teatro de bonecos.

Imaginário rural, o teatro e o boneco: Uma interligação com a Pedagogia Waldorf

A flexibilidade e a singeleza com que foi formado o universo estrutural das escolas Waldorf permite que o modelo seja transposto para qualquer localidade. No Brasil, existem escolas rurais que adotam caracteres pedagógicos Waldorf ou são propriamente escolas rurais Waldorf (como a escola Atiaia localizada na cidade de Botucatu no estado de São Paulo).

Notadamente este ambiente detém especificidades e propõe um ensino com maior foco a questões de ciências naturais e biológicas. Uma vez que o elo é explícito. Neste sentido a literatura sobre este modelo de educação disponível no Brasil, em especial o relato de Rudolf Lanz (1979, p.127) indica a atividade no campo como parte de experiência prática de disciplinas analíticas, com o teatro de bonecos inserindo-se como parte.

Lanz, obviamente, explanou uma estratégia no decurso educacional de uma escola Waldorf urbana. Assim, é da atualidade as iniciativas de criação de escolas afastadas das capitais do país, no entanto, cada vez mais conquistam notoriedade pelo proveito que obtêm do jogo com a dimensão campestre, e com o imaginário que desperta.

Embora se saiba da existência de escolas rurais que optaram por seguir essa linha, o desafio desenhou-se de maneira que pelo conhecimento de aspectos da prática pedagógica intentar-se-ia organizar procedimentos teatrais para primeiro conhecer os componentes da comuna, do mesmo modo que teriam de reconhecer a proposta como algo que lhes fosse de interesse.

Ao granjear por meio do que segundo Helmut Kugelgen (1984, p.16) seria dispor uma aula – independente da disciplina – tal qual uma obra de arte, isto é, no que concerne ao teatro, o drama. E inferindo que o drama para sua efetivação encerra características como apresentação, conflito, clímax, e desfecho. Os exercícios teatrais a serem dispostos guiar-se-iam pela montagem de textos do gênero narrativo.

A literatura narrativa ou épica tem como desígnio relatar acontecimentos reais e fictícios. O conto, a fábula e a epopeia são estilos populares e adotados por escritores notórios da humanidade tais como, Homero, Grimm e La Fontaine. Suas histórias permeiam boa parte do imaginário ocidental. Tomando o gênero épico como artifício fundamental para juntar tanto os saberes universais que coexistem nestes textos mas igualmente como ponte para iniciar o contato com as pessoas da comunidade.

Inferindo uma possível interligação que há entre o épico e o imaginário, o teatro de boneco poderia ser um caminho por onde se adentrar na realidade local, pois com a identidade simbólica que carrega desde a antiguidade quando possuía um sentido sagrado, e em outros casos profano, acaba por despertar algo misterioso. O pedagogo austríaco Rudolf Steiner (1996, p.26) acredita que no boneco há o poder de propiciar o peculiar exercício da imaginação(expandindo-a) e a moção das faculdades criadoras, especialmente, se estes, dotados dos caracteres assinalados pelo supracitado educador: consistiria em concebê-los com poucos pormenores faciais.

Objetivo dessa junção talvez esconda em seu interior a força motriz que moverá os participantes na perspectiva de valorizar sua essência bucólica bem como dar visibilidade as práticas artísticas naturais da comunidade, o artesanato. Imergir nesse processo é divertir-se com o conteúdo de textos épicos mesclado ao que o jogo teatral impulsiona no imaginário.

No que toca a deixar nítido o sentido que essa palavra assume no contexto da pesquisa, o escritor brasileiro Juremir Machado (2012) propõe uma definição possível do que seria imaginário: *“é um reservatório que agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo.”* (p.11-12)

Uma vez que entendemos que estes dois elementos, o teatro de bonecos e o gênero narrativo, capitalizam atenção de alguma forma, devemos, ao inferir a prática dessa técnica em ambiente educacional alternativo, ter

noção de que os constituintes da comunidade são, na maioria das vezes, núcleos familiares. E por este motivo acabam por engendrar uma série de dilemas. Um que se pode salientar é como lidar com a variedade intergeracional em uma aula. É advindo do senso comum que os padrões comportamentais dos mais senis e dos jovens são divergentes, ao menos no que diz respeito ao modo de enxergar a realidade. Ou melhor, estão em processos distintos de desenvolvimento como diria o psiquiatra holandês Bernard Lievegoed (1984, p.18).

Devido a complexidade e a objetivos específicos que almeja-se aproveitar o que cada faixa de idade tem a oferecer de modo separado. Talvez por entender que cada fase da vida tem unicidade, mas também, pelo norte que a trindade Waldorf querer-sentir-pensar dá, ou para melhor apreendermos o significado da trindade: Volição-sensibilidade-razão. Esse esquema é provido pela pedagogia Waldorf, é um de seus pilares para compreender a entidade humana, e suas fases de forma sensível e com leniência para respeitar o que delas brota.

Facilitar-nos-á, a princípio, a adaptação das atividades as condições que se apresentam em localidades adversas ao imaginado pela pedagogia de Steiner. Imaginemos que a volição faz-se mais sinalizada na infância, a sensibilidade a florada na juventude, e a razão propriamente a começar pela adolescência e estende-se até a senilidade. Para clarificar essa trindade em períodos de tempo, Steiner norteado pelo pensamento alemão clássico e preponderantemente pelo grego, entendeu que aproximadamente em períodos de sete anos (setênios) algumas mudanças seriam identificadas no indivíduo em formação.

No entanto, há de se levar em consideração que são apenas formas de endereçar a percepção no sentido de notar que cada uma tem suas especificidades, e que deve prestar-se atenção nelas ao formular a atividade que será proposta. Embora, essa classificação seja indicativa, sua incidência é imprecisa, assim como outras que tem o mesmo foco.

No momento em que apossamo-nos disto como um ponto de vista ideológico e também como um ponto de onde partir para criar alternativas de ensino teatro, o gênero narrativo, torna-se um aliado impar. Pela seleção de contos, mitos, e historietas pode-se trabalhar em cima da imaginação dos participantes, perscrutando-lhes as motivações e esmerando-as, lhes permitindo também que explorem seus desejos durante vivência da prática artística. O teatro de bonecos, por meio da manipulação e da expressão do boneco constituirá um elemento essencial para potencializar os signos característicos do gênero épico.

Convém citar o entendimento de Kugelgen (1984, p.14) quando ele explicita um caminho possível para a concretização de uma experiência de aprendizagem em quaisquer áreas do saber. Isto é, pensar em ministrar aulas de modo a não preconizar o conteúdo programático na sua dureza disciplinar, mas, conduzir nos envolvidos a mesma seriedade com que se empenham a realizar as tarefas diárias para o jogo (teatral) e para as descobertas que advém deste.

Considerações Finais

O processo de pesquisa segue em andamento, porém, devo salientar que aproxima-se a etapa final. Para evidenciar o interesse e propósito para com a comunidade rural, foi realizada uma intervenção teatral como que para dar início a relação de troca. O gênero narrativo se fez presente durante essa atividade, assim com a música. Que fizeram remeter ao funcionamento de uma aula em ambiente Waldorf, ao menos em parte.

Estruturou-se para o dia apresentação um esquema onde as histórias que eram contadas teatralmente, continham além do conteúdo universal dos contos Grimm, teve também com aliado a exposição de um trecho de um monólogo inspirado em contos gaúchos. Contamos com uma apresentação mais intimista onde eram narradas histórias de tradição oral mas como remetiam a histórias bem populares da região onde a comunidade fica sitiada. Houve espontaneidade surpreendente ante ao pedido para que contassem suas histórias e igualmente das fábulas, anedotas ou mitos da

comunidade ou de suas famílias. Uma participante contou que participara de uma peça de teatro e que a experiência mais forte que teve. Outra participante levantou-se da cadeira e contou uma fábula que seu pai lhe contara quando nova, do tigre e do macaco, uma inédita.

No findar das apresentações, alguns, sentiram-se libertos o suficiente para revelar o envolvimento com a arte em algum período de sua vida. Um em especial, revelou que pertencera a um grupo de teatro amador no passado recente. Um outro morador contara que fizera montara bonecos feitos de madeira para uma apresentação quando mais moço. O que ficou sob suspeição é que há nesta comunidade um resquício, algo latente, uma vontade, talvez não exercitada, de fazer arte.

Compreendendo que o contato inicial foi realizado sem empecilhos, intentar-se-á proximamente programar novas atividades para investigar o impacto da atividade prévia, de modo a desenvolver, mesclando a experiência docente adquirida até o momento aos aspectos pedagógicos apreendidos por Helmut Kugelgen, para edificar um modelo de ação pedagógica e teatral no âmbito da comunidade rural Dona Chica. Pois este âmbito alternativo e distante dos centros administrativos, e deste modo, distante do ritmo da cidade, guarda relações com a realidade imaginal (concernente ao imaginário da comuna) que merece um olhar pormenorizado e sensível.

Referências

Amaral, Ana Maria.(1993).Teatro de Formas Animadas.São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.

Filho, Hermilo Borba.(1966). Fisionomia e Espírito do Mamulengo. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.

Gracián, Baltasar.(2006) Arte da Prudência. São Paulo: Editora Martin Claret.

Kugelgen, Helmut Von.(1984) A Educação Waldorf. São Paulo: Editora Antroposófica.

Lanz, Rudolf.(1979). A Pedagogia Waldorf: Um caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus Editorial.

Lievegoed, Bernard.(1984) Fases da Vida. São Paulo: Editora Antroposófica.

Steiner, Rudolf.(1996). A educação da criança segundo a Ciência Espiritual. São Paulo Editora Antroposofica.

Steiner, Rudolf. (2002) Os Contos de fadas. São Paulo: Editora Antroposofica.

Steiner, Rudolf.(2005) Andar, Falar Pensar: A atividade lúdica. São Paulo: Editora Antroposofica.

ANEXO E - Entrevista 1: Um olhar do contato com a comunidade Dona Chica

Durante a primeira metade do ano, por influência do estágio obrigatório realizado em comunidades da cidade de Santa Maria, e na quarta colônia (região que concentra imigrantes europeus). Como proposta de ação e igualmente como um caminho para aproximarmos do seio das comunidades, decidiu-se a levar (e fazer conjuntamente) o teatro com as escolhidas.

Aqui trataremos sobre o contato com a comunidade rural Dona Chica, localizada no município de Dona Francisca. Em especial das impressões de umas das participes que acabou por somar esforços na concretização da ação integrativa. Entende-se que a análise de tal conteúdo inclui um olhar pertinente quanto ao que se preconizou na pesquisa.

O objetivo inicial consistia em levar até eles contos, fábulas, mitos, anedotas, que tivessem ligação ao ambiente em que viviam (ou seja, cercado de natureza). Exponentes do gênero narrativo/épicos transpostos à linguagem teatral. No entanto, teriam de ter relação com sua história pessoal. No vasculhar das memórias, encontra lá o conto de origem africana chamado o “bicho folharal” (costumeiramente contada por um parente). Posteriormente relembrou de outras histórias que findaram contadas no dia da apresentação, anedotas com animais.

In loco, primeiras sensações surgem, estranhamento a realidade que se punha a frente. Isso foi ponto ressaltado na exposição dos acontecimentos com as pessoas da comunidade. Porém, tudo aquilo se devia, talvez, a uma construção arquetípica do homem rural, e da moralidade deste, introjetada no seu subconsciente.

Antes de apresentar para uma plateia de mais ou menos 40 pessoas, os responsáveis por aquele encontro, munidos de um espírito hospitaleiro, organizaram uma janta coletiva para recepcionar e dar boas vindas aos artistas. Neste período de espera, o espaço para conversas abriu-se,

acontecimento benéfico que auxiliou na compreensão do que é estar dentro de uma comuna, e da importância do diálogo na dissolução de impressões precipitadas. A entrevistada S.W aponta como as coisas foram emergindo desse contato:

Durante o diálogo com as senhoras na cozinha, os assuntos foram se estreitando, e o momento em que falei uma expressão de admiração em língua alemã o que fez com que a abertura delas alargasse. Uma barreira que acreditei existir dissolveu-se. Ao longo daquela noite a sensação foi transformando-se, ao ponto que sentíamos que éramos pertencentes daquele lugar passado algum tempo. Permitiram-nos aconchegar.

Com o primeiro passo dado que, sem dúvida, é a aproximação com o contingente humano, a janta ocorreu com todos que iriam assistir a contação de histórias. Com conversas terminadas, e as cadeiras realocadas de frente ao palco improvisado, então começou definitivamente a atividade programa que viria a durar pouco mais de 60 minutos.

A apresentação se deu em três partes, com um monólogo primeiro, por conseguinte teatro de bonecos, e por último a contação de três histórias sob a performance da entrevistada. O público ao final manifestou-se positivamente quanto ao que se viu naquela noite. Fora um evento prol da imaginação deles.

Embora, após a apresentação ela refletiu que o ritmo da contação, que se apropriou dos caracteres populares do povo gaúcho (sendo assim, o deles também) para construir a encenação, tenha sido mais lento que o esperado a uma área urbana, por exemplo. Devido a esse pormenor, e ao trato propositivo e provocativo de sua condução das historietas que o imaginário das pessoas presentes foi exercitado. Algo que ela vem a reconhecer:

Houve uma moça que veio até o palco onde estávamos. Parecia tímida mas muito empolgada para contar uma anedota, a do Macaco e do Tigre. Os olhos dela brilhavam ao ver-nos contar aquelas histórias, e brilharam em todas elas. Uma das organizadoras do evento motivou-se falar de seu envolvimento com o teatro, em que ela substituiu uma colega atriz em uma peça que estreou na ali na cidade. Lembro que ela me contou essa história na conversa que tive na cozinha.

Essa moção que foi incitada pela intervenção teatral gerou nas pessoas vontade para expor as histórias que ouviram desde cedo, e de modo igual suas biografias. Vontade esta que se manifestou naquele momento nas

duas pessoas citadas. Mas enxergou-se nas demais o mesmo brilho nos olhos, característico de um encantamento, como o que ocorreu com as duas moças. Faltou-lhes externar as histórias compõem o curso de suas vidas.

O que veio a acontecer logo depois a finalização da apresentação e dos relatos do público. Em meio a conversas informais e descontraídas junto a plebe que ali circundava, biografias (histórias de vida) ligadas a arte, pessoas que tiveram experiências artísticas das mais fortes a mais simples. Pessoas com a explícita volição de fazer teatro. Esse foi um quesito percebido pela entrevistada S.W.:

Um grupo de senhores veio conversar comigo sobre um grupo de teatro amador que tinham ali na comunidade, mas que estava desativado fazia algum tempo. E enxergaram na nossa vinda a oportunidade de reativá-lo.

A narração de histórias conforme foi feita mostrou a eles uma forma de fazer teatro diferente do que se esperava (num palco, por exemplo). Foram levados enredos em que os protagonistas utilizavam máscaras, bonecos, ou somente o ator em cena. Elementos basilares da prática teatral foram ali expostos e apreciados.

Aspecto para que certamente foi-lhes proveitoso para saber da multiplicidade e pluralidade do teatro. E que eles tanto quanto os artistas que foram à cena, igualmente podem ser atores e atrizes fazendo (e vivenciando) teatro com as características que lhe são próprias.

ANEXO F – Entrevista 2: A arte em comunidades de agricultura biodinâmica.

Um aspecto que conduziu esta investigação em todas as áreas em que passou, foi o fato de algumas famílias da comunidade Dona Chica praticarem agricultura biodinâmica. Côncio de que esse pormenor é algo incomum na cidade de Santa Maria e região (já que é sabido de que há um curso de fundamentação Waldorf próximo a capital do estado), e a curiosidade para conhecer essa comunidade em específico e saber como que se manifesta (ou não) a arte nela.

Por meio de um dos líderes da comunidade, entramos em contato com o médico veterinário R.J., que havia se graduado em agricultura biodinâmica em uma comunidade biodinâmica próxima a cidade de Frankfurt na Alemanha. Esses fatos pareciam convergir com o intento da pesquisa, seguiu-se uma entrevista para inquirir sobre as características dessa filosofia para o cultivo da terra. Igualmente como se configurava uma comunidade que seguia tais preceitos.

Uma vez que Steiner foi um propositor de reformas sociais em sua época, criou um sistema político de nome Trimembração do Organismo Social, onde a sociedade dividir-se-ia em três setores: o econômico, o político-jurídico, e o cultural. O fato é que esse sistema não teve larga aceitação no momento em foi apregoadado. Mas é uma estrutura pela qual se pode analisar praticamente todas as instituições antroposóficas, pois respeitam esse sistema que encerra noções de ética, moralidade, e respeito.

Desta maneira, o entrevistado passa a falar de um aspecto basilar da comunidade biodinâmica, que é o cooperativismo fraternal. Compreendamos o termo como um caminho para que o grupo de pessoas que nela reside consigam produzir (com o auxílio de todos) suficientemente para cada um que a compõe. Sobre isso ele toca em um ponto interessante:

As comunidades biodinâmicas valorizam o aspecto social, porque não se faz agricultura biodinâmica sozinho, seria muito difícil. As festas da colheita, e da semeadura comemoram o resultado, e por isso reverenciada. Pois, tudo surgiu do esforço conjunto das pessoas, que não dispunham de máquinas para fazê-lo.

Fica ressaltado aí uma tradição, uma cultura que é constantemente vivificada a cada ano, ao fim do plantio, e da ceifa. Esses procedimentos são mantidos até hoje. E estão embebidos em outros campos de ação dentro da comunidade, segundo o entrevistado, para realizarem-se as atividades não existe salário, e os automóveis são coletivos. A divisão dos frutos da produção se dá segundo a necessidade de cada um (o que é decerto um processo difícil).

Dentre as atividades sociais destaca-se não somente as festas em prol do trabalho agrícola, mas aquelas dedicadas à arte. O sentido que Steiner enxerga em ter a arte permeando toda a ação humana e o que advém dela, encontra espaço nesse tipo de comunidade. A flexibilidade para compreender-se a relevância da arte para o espírito humano faz com que atividades artísticas ganhem apreço e multipliquem-se. Especialmente por ajuntar as pessoas, também pela denotação social que emana. O entrevistado traz um relato pontual quanto a isso:

Toda semana, já que são aproximadamente cem pessoas nessa comunidade, eles traziam alguma atividade artística. Por exemplo, por lá fiquei por um ano, presenciei cinco concertos de piano, sete concertos de violino. E fazem duas peças teatrais por ano, uma no natal e outra no ano novo. Sucedem-se assim em conformidade com a antroposofia, que fala que essas peças são importantes para o desenvolvimento espiritual. Envolvem-se com isso o ano todo, os próprios agricultores são os atores dessas peças.

Esse comentário expõe uma realidade distinta. O teatro ganha nesse âmbito a qualidade de ação integrativa, de reavivador dos conteúdos da cultura local. E de modo igual, de um veículo para a experiência artístico-estética, ou na ótica de Steiner, do poético-musical. Conforme R.J há um espaço dedicado para apresentações no centro da comunidade e que além das duas peças, costuma-se também encenar peças a cada início de estação, boa parte são

autos (gênero dramático surgido na idade média). Procedimento inclusive adotado em escolas Waldorf. Vale salientar, ainda, que o elenco dessas peças sempre muda, ano a ano.

Outra particularidade que a apreciação do entrevistado permite notar é quanto ao envolvimento das pessoas ao teatro. Ele relata que a atmosfera de responsabilidade se instala no momento que se sabe do papel a ser interpretado. Então são gastas horas diárias na decoração do texto, da escolha da vestimenta e da maquiagem. Chegou a ver um trabalhador em seu ofício, mas em processo de memorização do texto.

A antroposofia e conseqüentemente a educação Waldorf, julga primordial que o todo do homem seja avistado como objetivo durante o processo formativo-educativo de modo que o ensino deve ocorrer de maneira interdisciplinar. Assim, a fala do entrevistado quanto as atividades que realizou no curso de agricultura biodinâmica revela a incidência dessa metodologia: *“É muito importante a questão da arte para a agricultura biodinâmica. Por exemplo, durante o curso tive aulas de modelagem em argila, pintura, desenho, mas tudo relacionado à agricultura.”*

O elemento artístico assume neste caso, da mesma maneira, que em outras disciplinas, o papel de abrir portas da criatividade individual, isto é, a mescla entre o querer (ação), o sentir (intuição) e o pensar (técnica). Ai que está o aspecto que liga uma disciplina a outra. Ao mesmo tempo em que parece um distanciamento tal atividade, como a que o entrevistado retrata, porém, o intento é fazer com que o conhecimento seja adquirido pelo individuo de maneira outra que não só pela via da abstração.

Nota-se então pelo que foi observado dos comentários que deram corpo a entrevista que a relação entre arte e a comunidade praticante de agricultura biodinâmica é intrínseca. Uma comuna é um organismo vivo, um reduto de tradição, certamente a experiência artística (tanto fazer como ver) denota-se como uma arte social (antropológica). Tal entendimento não deveria caber apenas e especificamente a esses agrupamentos antroposóficos, mas a todos

os âmbitos da esfera social humana. Era o pensamento de Steiner quando propôs seu sistema político.