

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**ADRIÉLY LOPES**

**PEDAGOGIA WALDORF: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA O PROCESSO DE**  
**ALFABETIZAÇÃO COM ÊNFASE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL**

**FLORIANÓPOLIS**  
**2023**

**ADRIÉLY LOPES**

**PEDAGOGIA WALDORF: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA O PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO COM ÊNFASE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Lopes, Adriély

Pedagogia Waldorf : Orientações teóricas para o processo de alfabetização com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Adriély Lopes. -- 2023.  
109 p.

Orientador: Lourival José Martins Filho  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Alfabetização. 2. Processos de alfabetização. 3. Pedagogia Waldorf. 4. Alfabetização Waldorf. I. José Martins Filho, Lourival. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**ADRIÉLY LOPES**

**PEDAGOGIA WALDORF: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA O PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO, COM ÊNFASE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (Orientador) – PPGE/UDESC

**Membros:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Regina Batistti de Souza – PPGE/UDESC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina Sanceverino – PPGPE/UFFS

**FLORIANÓPOLIS, 16 DE FEVEREIRO DE 2023**



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Andrea Homem Lopes e Mário Cesar Lopes que sempre fizeram o possível para melhor me orientar. Mesmo estudando em escola pública, eles enfatizavam a necessidade do estudo e cobravam um bom desempenho escolar, até mesmo quando me dividia em trabalhar, estudar e viver a adolescência.

Ao meu parceiro de vida, Diego de Jesus Vieira, que por vezes segurou as pontas em casa, com muito amor e carinho privou-se de encontros sociais, para que eu pudesse me dedicar aos trabalhos acadêmicos, sempre me incentivando e levantando meu astral, junto com minha irmã Mariana Lopes.

Agradeço ainda aos colegas do curso de pedagogia por sempre promover debates interessantes referentes à educação. Além de me receberem em diversas turmas, na primeira parte da graduação, onde eu precisei estudar em dois períodos.

Ao professor Lourival que esteve ativamente orientando a escrita desta pesquisa, sugerindo caminhos que enriqueceram a pesquisa de maneira generosa e responsável. Agradeço também à professora Alba, que sempre estendeu a mão para me auxiliar nas fases mais complexas da pós-graduação. À Scharlene, que não mede esforços para auxiliar, com as burocracias acadêmicas.

Aos colegas do NAPE, que enriquecem o caminho trilhado, compartilhando saberes e experiências, em especial a Tamara, que sempre esteve disposta para auxiliar em dúvidas recorrentes.

Por fim, agradeço à instituição UDESC/FAED, aos professores do PPGE por proporcionar vivências maravilhosas, bem direcionadas e planejadas por professores competentes e comprometidos com a nossa formação.

E especialmente agradeço à Escola Waldorf Anabá, que desde 2015 me incentiva a buscar novos desafios na minha formação acadêmica e profissional, possibilitando as diversas vezes minha ausência no contexto escolar, para dedicar-me a essa pesquisa.

*É preciso estudar a verdadeira essência do pensamento humano para que possamos ensinar à criança o correto modo de pensar. Conhecer os verdadeiros fundamentos do sentir humano para que uma comunidade de pessoas genuinamente social seja mais justa e igualitária. E precisamos compreender o querer, o agir humano em sua essência, para que este agir abarque e permeie uma nova vida econômica no futuro. Compreender o ser humano não de uma perspectiva materialista unilateral, mas olhar a pessoa humana em seu corpo, alma e espírito para adequadamente fortificar o corpo, equilibrar a alma e tornar-se consciente do espírito. (Rudolf Steiner)*

## RESUMO

O centenário da pedagogia Waldorf, comemorado em 2019, foi um grande impulsionador para o início dessa pesquisa, entrelaçada com a vivência realizada no Programa Residência Pedagógica no ano de 2018. Vivências essas que, possibilitaram uma aproximação do processo de alfabetização, agregado aos estudos exercidos no grupo de pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE. Partiu-se da seguinte pergunta: Quais são as orientações teóricas do processo de alfabetização, de uma escola Waldorf? Nesta perspectiva, objetivou-se analisar as orientações teóricas para o processo de alfabetização na pedagogia Waldorf, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário apresentar a Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil; identificar os conceitos basilares da Antroposofia; e indicar as orientações teóricas para o processo de alfabetização. A ancoragem teórica pautou-se principalmente em Steiner (2016), Bertalot (1995), Lanz (2010) e Schoorel (2013), Freire (2015), Soares (2004), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, com base bibliográfica, descritiva e interpretativa. Entre os principais resultados destaca-se uma aproximação entre a pedagogia Waldorf e os métodos analíticos em alfabetização, pois tendem a desenvolver atividades que partem do todo para as partes, e ao mesmo tempo enfatizam a importância dos fonemas. Além disso, a referida pedagogia evidencia um ensino que busca o desenvolvimento humano por inteiro, promovendo assim, diferentes componentes curriculares e uma rotina pedagógica bastante diversificada, enriquecida pelas atividades artísticas e não conteudistas.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Processos de alfabetização; Pedagogia Waldorf; Alfabetização Waldorf.

## **ABSTRAT**

The centenary of Waldorf pedagogy, celebrated in 2019, was a great impetus for starting this research, intertwined with the experience carried out in the Pedagogical Residency Program in 2018. These experiences made it possible to approach the literacy process, added to the studies carried out in the Didactics and Teacher Training research group – NAPE. The starting point was the following question: What are the theoretical guidelines for the literacy process in a Waldorf school? In this perspective, the objective was to analyze the theoretical guidelines for the literacy process in Waldorf pedagogy, with emphasis on the Early Years of Elementary Education, being necessary to present the Pedagogical Proposal of the Waldorf Schools in Brazil; identify the basic concepts of Anthroposophy, and indicate the theoretical guidelines for the literacy process. The theoretical anchoring was mainly based on Steiner (2016), Bertalot (1995), Lanz (2010) and Schoorel (2013), Freire (2015), Soares (2004), among others. The research was developed in a qualitative approach, based on bibliography, descriptive and interpretative. Among the main results, there is an approximation between Waldorf pedagogy and analytical methods in literacy, as they tend to develop activities that start from the whole to the parts, and at the same time emphasize the importance of phonemes, in addition, the referred pedagogy shows a teaching that seeks human development as a whole, thus promoting different curricular components and a very diversified pedagogical routine, enriched by artistic and non-content activities.

**Keywords:** Literacy; Literacy processes; Waldorf Pedagogy; Waldorf Literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Áreas do conhecimento das pesquisas publicadas.....	33
Figura 2 – Grau das pesquisas analisadas .....	34
Figura 3 – Número de publicações anuais .....	35
Figura 4 – Publicações recentes (2019 a 2021).....	36
Figura 5 – Rudolf Steiner .....	46
Figura 6 – Primeira Escola Waldorf na Alemanha.....	47
Figura 7 – Primeira escola Waldorf no Brasil .....	48
Figura 8 – Áreas de atuação da Federação das Escolas Waldorf no Brasil.....	51
Figura 9 – Escolas Waldorf no Brasil .....	52
Figura 10 – A natureza tripla do ser humano .....	56
Figura 11 – A quadrimembração humana .....	57
Figura 12 – O desenvolvimento da aprendizagem .....	66
Figura 13 – Época da Páscoa .....	69
Figura 14 – Desenho de lousa – Época de São João. ....	71
Figura 15 – Época de Micael.....	72
Figura 16 – Desenho de formas .....	80
Figura 17 – Época de letras .....	81
Figura 18 – Desenho de formas – 2º ano.....	84
Figura 19 – Trabalho em aquarela – 1º ano.....	85
Figura 20 – Trabalhos manuais iniciante.....	86
Figura 21 – Materiais utilizado na escrita Waldorf.....	88
Figura 22 – Caderno de época – 1º ano .....	90
Figura 23 – Época de matemática – 1º ano .....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores e resultados de buscas.....	32
Quadro 2 – Publicações com maior proximidade com a pesquisa .....	37
Quadro 3 – Obras encontradas no levantamento de dados .....	38
Quadro 4 – Ações do desenvolvimento humano.....	67
Quadro 5 – Desenvolvimento da alfabetização nos Anos Iniciais. ....	89
Quadro 6 – Componentes curriculares e orientações teóricas.....	93

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANDE	Associação Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAPE	Grupo De Pesquisa Didática e Formação Docente
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SAB	Sociedade Antroposófica no Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PONTOS DE PARTIDA .....</b>	<b>10</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA ..	11
1.2	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	14
<b>2</b>	<b>MOVIMENTOS TEÓRICOS .... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>	
2.1	ALFABETIZAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO .....	20
<b>3</b>	<b>MOVIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>27</b>
3.1	LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES .....	31
3.2	MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	38
<b>4</b>	<b>PEDAGOGIA WALDORF: CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>ANTROPOSOFIA: CONCEITOS BASILARES.....</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS WALDORF .....</b>	<b>62</b>
<b>7</b>	<b>ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>74</b>
7.1	ENSINO EM ÉPOCAS .....	76
7.2	ROTINA PEDAGÓGICA.....	77
7.3	COMPONENTES CURRICULARES WALDORF .....	83
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
	<b>ANEXO 1 - PLANEJAMENTO TERRITORIAL DE ESCOLAS.....</b>	<b>106</b>



## 1 PONTOS DE PARTIDA

A luz do Sol fortalece o que a Terra cria.  
A luz solar da verdade fortalece o coração humano.  
(Rudolf Steiner)

A presente pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE, imerso na linha de pesquisa denominada como Políticas Educacionais, Ensino e Formação, desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Minha trajetória escolar iniciou-se aos quatro anos de idade, no jardim de infância, vinculado a Prefeitura de Florianópolis, em 1998. Em seguida, ao adentrar no Ensino Fundamental, foi necessária a mudança de instituição. Nesse momento, comecei a frequentar uma escola da rede estadual de Santa Catarina, ambiente no qual frequentei até o findar do Ensino Médio. Vale ressaltar que ambos os espaços estavam situados no mesmo bairro onde moro até hoje.

Ao concluir o Ensino Médio, encontrava-me já vinculada ao mercado trabalho. Fato este que de certa forma afastou-me das possibilidades de ingressar sequentemente ao Ensino Superior, pois estava focada na estabilização financeira. Além de não acreditar na possibilidade de ser aprovada no vestibular e ser contemplada com uma vaga no âmbito da universidade pública, custear a universidade particular seria um grande desafio econômico para a realidade na qual eu vivia.

Após um ano de conclusão do Ensino Médio, fui contemplada com uma vaga gratuita no curso técnico em massoterapia, com bolsa integral. Essa experiência proporcionou-me mais confiança e desejo de cursar uma faculdade, porém a realidade de trabalhar e estudar retornam a ser um grande empecilho. Então, guardei esse desejo dentro do coração por mais algum tempo.

Em 2015, participei de um curso pré-vestibular comunitário, no qual incentivou-me a trilhar esse caminho e a realizar esse grande sonho que estava guardado internamente. A decisão de cursar pedagogia foi muito tranquila. Sinto que sempre foi a possibilidade próxima da realidade, levando em conta o meu interesse pela educação, meu afeto pelo desenvolvimento infantil e gostar desse ambiente lúdico das crianças.

E assim, na primeira tentativa, consegui a aprovação no vestibular, de modo que iniciei o curso de pedagogia na UDESC em 2016.2. Foi muito importante retornar ao ensino público e vivenciar a formação do Ensino Superior neste espaço acadêmico.

Durante toda minha trajetória acadêmica, no curso de pedagogia, centrei-me em compreender a educação das crianças em período escolar. Em certo momento do curso de Pedagogia, vivenciei o Programa Residência Pedagógica – PRP, que me proporcionou a observação e atuação docente - por um período bastante significativo -, em sala de aula com crianças vinculadas a rede do ensino público do Estado de Santa Catarina.

A vivência ocorreu no segundo semestre de 2018, com uma turma que cursava o quarto ano do Ensino Fundamental. Esse grupo, teoricamente, já encerrou o ciclo de alfabetização, que até então era composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, na prática vivenciada, foi possível perceber alguns desafios relacionados ao processo de alfabetização desses alunos.

Essa oportunidade foi uma grande impulsionadora para iniciar os estudos na área de alfabetização. Com isso, o interesse foi se expandindo ao longo da trajetória acadêmica, sendo alimentado durante os estágios obrigatórios da graduação, os debates em sala de aula, promovidos pelos professores, além da participação em eventos acadêmicos relacionados às diferentes formas de alfabetização.

Concomitante a isso, centrei-me também em compreender melhor a perspectiva da proposta Waldorf de ensino, obtendo a oportunidade de trabalhar em uma instituição, com esse viés teórico, na qual contribuiu com a minha formação profissional, levando-me a problematizar os limites de meus conhecimentos e a buscar respostas para as minhas inquietações sobre o tema da alfabetização.

Sendo assim, foi possível propor a temática desta pesquisa, que felizmente concilia a temática sobre a alfabetização e a pedagogia Waldorf, a fim de compor um material importante para a dissertação e o título de mestre em Educação.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

A pedagogia Waldorf completou 100 anos de existência em 2019, as comemorações foram realizadas em diversos países por meio da campanha Waldorf100, que realizou projetos para divulgação e compartilhamento das propostas pedagógicas, sendo apresentadas conforme as culturas e especificidades de cada país e suas regiões.

No Brasil, as comemorações foram organizadas, principalmente, pelas instituições de ensino ligadas à educação básica. Em Florianópolis, as escolas Waldorf se uniram para uma grande campanha, que resultou na realização de uma exposição pedagógica apresentada para toda a comunidade no Horto Florestal da cidade.

A organização contou com a participação de dez escolas, além do apoio da Autarquia de Melhoramentos da Capital – COMCAP para o cuidado e zelo do espaço e das obras expostas, bem como da Prefeitura de Florianópolis que cedeu o espaço público para este evento.

A exposição foi composta por cadernos de alunos, desenhos, pinturas, fotografias, espaços temáticos e apresentações artísticas, tais como corais, eurytmia, música, entre outras.

Resumidamente, a proposta da pedagogia Waldorf surgiu a partir de um grupo de estudiosos que se dedicavam a traduzir as obras de Goethe<sup>1</sup>, atividades estas que ajudaram a fundamentar a Antroposofia. O filósofo, cientista, professor e artista Rudolf Steiner (1861 – 1925) também era membro deste grupo de estudos, e se destacou sendo reconhecido como o grande difusor da pedagogia, pois exerceu a função de organizar e orientar a criação da primeira escola antroposófica, além de ministrar diversas palestras que compuseram as obras teóricas que hoje servem como base das atividades desenvolvidas nas escolas Waldorf.

É essencial destacar que essa proposta tem como princípio o desenvolvimento humano integral, considerando a concepção da trimembração humana<sup>2</sup>, que se refere à cabeça, tronco e membros. Portanto, o ensino precisa alcançar esses três âmbitos, para desenvolver-se integralmente (STEINER,

---

<sup>1</sup> Johann Wolfgang von Goethe foi um polímata, autor e estadista alemão do Sacro Império Romano-Germânico que também fez incursões pelo campo da ciência natural.

<sup>2</sup> Conceito antroposófico que explica a concepção humana, que envolve o sistema de sentido nervoso, rítmico, metabólico e membros. Conceito esse que será mais bem detalhado ao longo da pesquisa.

2012).

Ao iniciar os estudos sobre a temática da pedagogia Waldorf, logo é possível perceber que o espaço físico, os materiais didáticos e brinquedos oferecidos dentro do ambiente escolar são bastante distintos das escolas ditas tradicionais.

Na educação infantil, chama a atenção os brinquedos de madeira, os bonecos de pano, o terreno que normalmente é mais íngreme e permeado pela natureza, e, principalmente, o distanciamento dos conteúdos midiáticos no ambiente escolar. Esse é um dos diferenciais que provoca mais impacto, como a não utilização de personagens animados, que estão, geralmente, vinculados às mídias televisivas e aos jogos eletrônicos (GLÖCKLER, 2021).

As vivências no Ensino Fundamental também acontecem de maneiras bem peculiares, desde a idade da inserção no primeiro ano do Ensino Fundamental (que acontece aos sete anos), bem como os materiais escolares, o mobiliário das salas e a metodologia utilizada para a alfabetização das crianças. que, neste contexto escolar, acontecem em épocas, denominadas como épocas de letras e números, e que se intercalam ao longo do ano letivo. (BERTALOT, 1995).

Sabendo disto, apresenta-se o seguinte problema: **quais as orientações teóricas para o processo de alfabetização na pedagogia Waldorf, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

Desta maneira, a presente pesquisa busca esse conhecimento em torno da pedagogia Waldorf por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Para a realização da pesquisa bibliográfica serão considerados os principais autores e pesquisadores que se debruçam sobre os estudos da pedagogia Waldorf, entre eles, o próprio Rudolf Steiner (2006; 2012; 2016), Rudolf Lanz (2010), Edmond Schoorel (2013) e Leonore Bertalot (1995), entre outros.

Na pedagogia Waldorf, as orientações que são utilizadas para a alfabetização levam em consideração o desenvolvimento humano da criança como um todo. Portanto, é importante analisar como é organizado o currículo pedagógico, respeitando a maturidade dos alunos e as interferências do tempo e espaços. Assim como são organizados os momentos de ludicidade, contação de histórias e brincadeiras, especialmente no processo de alfabetização.

Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é **analisar as orientações teóricas para o processo de alfabetização na pedagogia Waldorf, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

Corroborando com o caminhar desta pesquisa, seguem as descrições dos objetivos específicos, que foram desenvolvidos durante a pesquisa:

- Apresentar os conceitos basilares da Antroposofia, ciência que embasa a pedagogia Waldorf, especialmente nos aspectos relacionados ao processo de alfabetização, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Identificar a Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil, em termos de organização do processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Indicar quais são as orientações teóricas para o processo de alfabetização, no currículo da pedagogia Waldorf.

Após definidos os objetivos da pesquisa, se faz necessário apresentar a organização do trabalho realizado.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao apresentar e definir os objetivos da pesquisa no primeiro capítulo, agora faz-se necessário apresentar como está desenvolvida a organização desta pesquisa.

Portanto, no capítulo 2, a seguir, está disposto o referencial teórico da pesquisa, intitulado como movimentos teóricos, que serve como base para alicerçar a discussão que foi promovida ao longo da pesquisa, utilizando-se de diversos autores que se aproximam da pedagogia Waldorf e da Antroposofia, bem como os autores que pesquisam sobre o processo de alfabetização.

Este capítulo conta com a seção denominada “alfabetização no cenário brasileiro”, enfatizando a trajetória percorrida pela educação no país, demonstrando os principais acontecimentos sociais e políticos.

No capítulo 3, estão organizados os movimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. E o levantamento de teses e dissertações realizadas em 2021 em dois bancos de dados digitais, sendo eles

a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTS, e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fase de extrema importância para desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

Já no capítulo 4, apresentam-se os caminhos percorridos pela pedagogia Waldorf, com enfoque no cenário brasileiro, e demonstra a atual situação das escolas Waldorf no Brasil, a partir das informações concebidas no site da FEWB.

Em seguida, no capítulo 5, estão dispostos os conceitos basilares da Antroposofia, ciência que embasa a pedagogia Waldorf, trazendo informações importantes aprofundar o conhecimento das orientações teóricas para o processo de alfabetização, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 6, intitulado como Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf, que estão descritas as orientações advindas das palestras apresentadas por Rudolf Steiner, e que serviu como base teórica para desenvolver a proposta educacional, especialmente sobre o processo de alfabetização no âmbito brasileiro.

No capítulo 7, estão dispostas as orientações teóricas do processo de alfabetização, fazendo uma sistematização dos dados recolhidos pela pesquisa, com enfoque no ensino de épocas, rotina pedagógica e componentes curriculares, referente ao processo de alfabetização, que transmitem as singularidades da pedagogia Waldorf, conforme indicam os objetivos desta pesquisa.

Por fim, no último capítulo, no item 8 está disposta as considerações finais, com a finalização da pesquisa, ressaltando a importância do caminho trilhado e das aprendizagens adquiridas durante a concretização da pesquisa respeitando o cronograma sugerido no projeto.

## 2 MOVIMENTOS TEÓRICOS

Não importa que eu tenha uma opinião diferente do outro  
e sim que o outro venha a encontrar o certo por si  
próprio, se eu contribuir um pouco para tal.  
(Rudolf Steiner)

Neste capítulo, estão dispostos os pressupostos que fundamentam o objeto de estudo da pesquisa que, por sua vez, trata das bases teóricas e subjacentes à alfabetização na pedagogia Waldorf.

Conforme considera Creswell (2007), o referencial teórico estabelece a organização de conceitos relevantes aos objetivos do estudo realizado, de modo que delimita a temática proposta.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: neste primeiro momento, está disposto embasamento teórico referente à retrospectiva do processo de aquisição da escrita e alfabetização, com ênfase no cenário brasileiro. De maneira a reforçar os conceitos essenciais ao desenvolvimento da pesquisa, tais como a importância da alfabetização, letramento, concepção de educação, entre outros.

A subseção 2.1, exibe as referências documentais utilizadas no contexto brasileiro que envolvem a alfabetização, bem como a discussão dos métodos de alfabetização e suas interferências nesses documentos norteadores.

Para tanto, é necessário deixar pré-estabelecido algumas definições de conceitos importantes para o desenvolvimento da pesquisa em questão, tais como: oralidade, fala e escrita, que são de grande importância para a concepção de alfabetização e letramento na atualidade, conforme indica Marcuschi (2008).

Sabendo que a escrita surgiu a cerca de 5.000 a.C, por meio de desenhos em rochas, pinturas nas cavernas - e vem exercendo transformações importantes para o desenvolvimento da sociedade -, fez-se necessária a construção do sistema alfabético, bem como a sua atualização, conforme as demandas foram surgindo na sociedade. Portanto, considera-se que:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. (CAGLIARI, 1999, p. 12)

Para o autor, a oralidade tem como o objetivo principal a comunicação como prática social pautada na sonoridade. A fala, por sua vez, é uma das diversas formas de produção textual-discursiva, utilizada pela oralidade. Já a escrita se utiliza de um material gráfico, seguindo ordens pictóricas, também com intuito de comunicação. (MARCUSCHI, 2008).

Rudolf Steiner acredita que “a escrita consciente mais recente não apareceu antes do quarto milênio a.C., a escrita em todas as culturas era temida e sua invenção, atribuída a divindades e Heróis populares” (STEINER, 1973, p.17).

Na perspectiva da pedagogia Waldorf, a fala é considerada de maneira mais interna, pois é “a revelação, por meio dos sons, do âmago espiritual do homem. A comunicação de informações é apenas uma das suas funções”. (LANZ, 2010, p. 123).

Para o criador da teoria histórico-cultural, Lev Vygostky<sup>3</sup> (1896 - 1934) a aquisição da linguagem escrita, é por vezes, mais complexa do que a linguagem oral, pois,

Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral, tal como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. (VIGOSTKY, 2001, p. 97)

O autor considera ainda que a abstração das letras tem grande culpa desse afastamento da língua oral, pois “no discurso escrito, somos obrigados a recriar a situação, a representá-la para conosco. Isto exige um certo distanciamento face à situação real.” (VIGOSTKY, 2001, p. 98).

Desta maneira, compreende-se que alfabetização é um “processo que envolve a decodificação e a codificação de sinais linguísticos, bem como a combinação desses sinais, formando palavras e frases. (SELL, 2012, p. 21).

Para Kleiman (2005):

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos

---

<sup>3</sup> Lev Semionovitch Vigotski, foi um psicólogo, proponente da Psicologia histórico-cultural. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.



que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 13)

Compreendo as habilidades incorporadas ao processo de alfabetização e, ao considerar o termo letramento, a autora define que é um “processo que envolve diversas capacidades e conhecimentos em relação à leitura de mundo, o qual se inicia quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em que vive.” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A pedagogia Waldorf, desenvolve uma ressalva que implica no desenvolver da alfabetização, pois considera que o processo de alfabetização deve-se iniciar somente quando a criança está mais madura, portanto,

[...] o ensino e a educação devem apelar para o sistema que uma fase determinada predomina no homem; portanto, entre a segunda dentição e a puberdade, temos que nos dirigir ao sistema rítmico por meio de imagens. Tudo o que descrevemos, tudo o que fazemos em classe, temos que apresentá-lo de tal forma que a participação cerebral se reduza ao mínimo, mas que haja, sim, participação do coração, do ritmo de tudo que é artístico e rítmico. Qual será a consequência? A criança, com esse procedimento, não se cansa, pois que se solicita o sistema rítmico e não o cerebral. (STEINER, 1978, p.116)

Rudolf Steiner (1978) define que a melhor maneira de introduzir as letras ao universo infantil, ou seja, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é a partir do desenvolvimento da fantasia, “a melhor prática para isso será dar a forma de conto, de lenda, de narrativa animada a tudo aquilo que se tenha de comunicar à criança dessa idade que receberá assim a melhor base anímica para a fantasia criativa de sua alma. (STEINER, 1978, p. 39).

Essa compreensão acontece, pois o autor acredita que ela é inteiramente formada no artístico e é por este motivo que se deve conduzir o ensino, a partir da fantasia, “deve apelar, a esta é que nós devemos dirigir. Deixemos desde logo as letras convencionais que a humanidade possui em escrita manual e impressa e percorramos com a criança, de modo inteligente, a evolução cultural da humanidade” (STEINER, 1978, p. 31).

A narrativa deverá ser incorporada a partir da compreensão da criança, utilizando imagens e referências do seu contexto social, de modo que busque o significado na natureza.

Será possível encontrar algum objeto como base para as consoantes; basta que se pesquise. Haverá sempre algum objeto que permita fazer desenvolver o som inicial, a primeira letra de uma palavra. Não há a mesma facilidade em relação as vogais. Talvez pudéssemos pensar no seguinte. Imaginem que disséssemos à criança: - Veja que belo sol! Detém-se para contemplá-lo e admirá-lo. (STEINER, 1978, p. 33)

Para Soares (2004), a importância de alfabetizar letrando é a obtenção do entendimento social das práticas de escrita e leitura. Portanto, uma ação sozinha, apenas, não basta.

Compreende-se também que alfabetizar é uma tarefa de cunho social, conforme defende Paulo Freire (1921 - 1997). A partir dessa compreensão, é possível confirmar que ser alfabetizado não significa apenas ler e escrever de maneira mecânica, mas sim para a sua compreensão do mundo, conforme indica o autor ao relatar a sua experiência.

[...] para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. (FREIRE, 1989, p.13)

Freire destaca ainda que a “[...] leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p.13).

Sendo assim, compreende-se também que a alfabetização se trata de um processo contínuo e não concentrado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA –, mas sim, obtendo “uma concepção de alfabetização como um processo permanente”. (COELHO, 2011, p. 62).

Os estudos de Alexander Luria (1902-1977)<sup>4</sup> também concordam que “a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos”. (LURIA, 1988, p. 180). O autor considera ainda que o desenvolvimento da escrita acontece por técnicas que são substituídas por outras, quando alcançadas.

---

<sup>4</sup> Aluno e colaborador de Vygotsky, sendo reconhecido como um dos fundadores da psicologia histórico-cultural e da neuropsicologia.

Coelho (2011) ao se debruçar aos estudos de Luria, conclui que de fato o processo de escrita não acontece de maneira linear, já que

[...] linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável independentemente do número de elementos anotados e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Neste encadeamento está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, como no desenvolvimento da criança. (COELHO, 2011, p. 67)

Steiner (1978), considera os rabiscos e os desenhos, que são desenvolvidos anteriormente ao processo de alfabetização, são envolvidos por muitas riquezas, tais como:

Estas figuras são um mapa do traçado que cada criança terá da cabeça até os pés em seus primeiros anos de vida nesta terra. Devido a isto é que quando passamos do desenho para a escrita, não devemos quebrar abruptamente a experiência que ela tem de si mesma com as figuras que produziu. Se nós o fizermos, impedimos seu crescimento e sua percepção de ser vivente. Com a imposição de obstáculos artificiais e de símbolos literais com os quais ela ainda não tem ligação, iremos alterar estas forças naturais de "vontade" que ainda influenciam as funções orgânicas como o crescimento, o sono, a digestão e toda a destreza em segurar objetos, andar com movimento rítmico dos braços, balançar, e saltitar alegremente pela rua. (STEINER, 1978, p.135)

Dessa maneira, é possível detectar o distanciamento que a criança tem da escrita, em comparação da fala. Mas, para que seja possível considerar as indicações do Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, e todos os outros estudiosos sobre assunto, faz-se necessário relembrar da linha histórica que a educação e em especial a alfabetização trilhou até os tempos atuais.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Na história da educação brasileira um grande marco foi à vinda dos Jesuítas, por volta de 1500, e exerceram esse papel importante até o início de 1760, quando foram expulsos pelo governo brasileiro, pois não atendia mais as necessidades do governo, que a partir de então originou-se o ensino público.

Segundo Araújo (1999), a importância dos jesuítas foi tão grande que "foram os padres da companhia que nos trouxeram o alfabeto, o latim, a gramática e a literatura de fundo místico e ascético" (1999, p. 32).

Em seguida teve origem à chamada aulas régia instituída em 1772, após a expulsão dos jesuítas, determinada pelo Marques de Pombal, que foi secretário de Estado de Portugal, entre 1750 e 1777.

Quando se discute a secularização do ensino determinada pelas reformas pombalinas relativamente às Escolas Menores e se valoriza a atitude de Pombal por ter retirado o ensino das mãos da Igreja, confunde-se a Igreja com a Companhia de Jesus. O ministro de D. José retirou o ensino das mãos dos jesuítas, mas a Igreja, embora mais fragilizada, continuou a fazer parte da estrutura de poder. (ARRIADA e TOMBARA, 2016, p. 288)

Esse novo sistema ensino obteve a necessidade de contratação de professores com aptidão na leitura, escrita e operações matemáticas básicas, além dos conhecimentos cristãos, que precisavam ser comprovados, por meio de um exame aplicado pelo governo e o bispo. (MARCÍLIO, 2012).

Os estudos sobre a história da educação de Arriada e Tomabara (2016) consideram que “no caso específico da implantação das aulas régias no Brasil, observa-se uma carência significativa de documentos que permitam uma análise mais acurada do que efetivamente ocorreu” (ARRIADA e TAMBARA, 2016, p.287). Ao mesmo tempo é importante afirmar que:

O modelo de aulas régias marcou de forma indelével todo o sistema educacional vigente na colônia: expressões como aulas permaneceram no contexto nacional tempos depois do processo de independência, evidenciando sua longa permanência nas estruturas mentais do Brasil. (ARRIADA e TAMBARA, 2016, p. 294)

Após a Proclamação da República, em 1890, teve início a escolarização com o direcionamento da leitura e escrita, consolidando a escola como um lugar de preparação para as futuras gerações, refletindo em um ensino mais organizado e moderno, “enfim, novos modos e os conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.” (MORTATTI, 2006, p. 3).

A educação teve diversas modificações ao longo dos anos, mas somente em 1930, com a revolução de 30, principalmente após a criação do Ministério de Educação e Saúde que é organizando o ensino secundário e superior, consecutivamente melhorando as séries iniciais fazendo, com que a educação no âmbito brasileiro ganhasse uma notória importância, pois se fez necessário um desenvolvimento social onde as pessoas pudessem ler e escrever. Portanto:

De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E

com diferentes finalidades, de diferentes formas com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever para assim responder mais adequadamente a certas exigências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2010, p. 330)

Para sanar as exigências políticas, conforme indica a autora, foram elaboradas diversas cartilhas que enfatizavam as letras e os sons semelhantes sonoramente, relacionados com figuras a fim de promover uma assimilação das correspondências entre eles. Assim, as crianças acabavam decorando as atividades, exercidos nas cartilhas e, por vezes, não compreendendo de fato a sua relação, conforme a descrição:

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2000, p. 42)

Somente em 1980 que começaram a ser questionados os conteúdos e seus significados utilizados nas cartilhas. Em busca de outros caminhos para conduzir a alfabetização no Brasil, surgiram os estudos da psicogênese da língua escrita, impulsionados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, originando, assim, à perspectiva construtivista baseada nos estudos piagetianos que consideram a criança o protagonista na construção do seu conhecimento.

Perspectiva essa que não se reduz a um método de ensino, pois o foco é no processo e aprendizagem do aluno, conforme os estágios de desenvolvimento cognitivo, definidos pelos estudos de Jean Piaget<sup>5</sup> (1896 - 1980), necessitando serem renovadas as práticas exercidas no processo de alfabetização, a partir desse marco histórico.

Para tanto, o estudo elaborado pela psicogênese da língua escrita defende que “as crianças em geral, representam suas escritas e leituras em cinco níveis ordenados por uma evolução: Pré-silábico I e II, Silábico, Silábico Alfabético e Alfabético.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p.193).

---

<sup>5</sup> Jean William Fritz Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.

Seguindo esse caminho, os estudos de Magda Soares (2014) sugerem que o processo de alfabetização se organiza a partir da apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, por conseguinte, “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2014, p.16).

Acercado a este processo de alfabetização, a autora sugere também que vivemos em uma sociedade grafocêntrica<sup>6</sup> em um contexto letrado, que de certa forma, exclui as pessoas analfabetas, e evidencia a importância do conceito de letramento, pois, de maneira resumida, o letramento é composto por práticas exercidas para reforçar e introduzir a leitura e escrita. (SOARES, 2016).

Na atualidade, a compreensão dos códigos escritos pode ser exercida em diversas maneiras, conforme indicam os diferentes métodos de alfabetização, e cada um deles utiliza-se de ferramentas teóricas e metodológicas distintas, mas que buscam o mesmo objetivo final, aprender a ler. (SOARES, 2016).

De certa forma, esse movimento ocasionou uma disputa entre os métodos de alfabetização. Porém, é importante destacar que esse não é objetivo desse estudo, já que se considera cada método capaz, por meio das suas metodologias, de alcançar o objetivo da alfabetização. Entretanto, para isso, é necessário que o(a) professor(a) tenha o devido conhecimento das propostas metodológicas de alfabetização. Sendo assim, se faz necessária uma breve distinção entre eles.

Os métodos de alfabetização são classificados, primeiramente, em dois grandes grupos: sintéticos e analíticos, segundo Frade (2005), os métodos sintéticos são aqueles que iniciam das partes para o todo, e a unidade de análise pode ser “letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos leva à decodificação e decifração” (FRADE, 2005, p. 23). Esse primeiro grupo, sintéticos, se subdivide em método alfabético, método fônico e o método silábico<sup>7</sup>.

Já os métodos analíticos “partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração” (FRADE, 2005, p. 22). Pois

---

<sup>6</sup> “Diz-se da sociedade que é centrada na escrita”. ([www.dicinarioinformal.com.br](http://www.dicinarioinformal.com.br))

<sup>7</sup> A diferenciação do grupo sintético, em suma, é ocasionada pela unidade de linguagem desenvolvida durante a alfabetização. No método alfabético, enfatiza-se o nome de cada letra do alfabeto, no método fônico, os sons de cada letra, já no método silábico é enfatizado os sons das sílabas (junção da consoante com a vogal).

buscam uma aproximação de maior sentido nas atividades de alfabetização. Esse grupo se subdivide em método de palavrção e sentencição, método global de contos, método natural e de imersão.

Hoje a educação brasileira, conta com os seguintes principais documentos norteadores do processo de alfabetização: Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024), Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

A história da Educação no Brasil apresenta diversas instabilidades desde sempre, conforme os estudos de Mortatti (2010), e a sensação de não conseguir trilhar o caminho sem retroceder, em alguns momentos, é um dos grandes problemas ainda hoje.

Esse processo, basicamente, acontece, pois o governo tende a executar uma nova política educacional a cada novo mandato. De maneira que rompe com qualquer possibilidade de seguimento do trabalho já realizado. Vejamos um exemplo.

O PNE, definiu como “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (PNE, 2014). Essa meta sofre alterações na BNCC (2018) e na PNA (2019), pois ambos os documentos consideram agora que a alfabetização precisa ser alcançada até o final do segundo ano. Além de exercer uma indicação de apenas um método de alfabetização específico, de modo que desconsidera algumas pesquisas realizadas no âmbito brasileiro que enfatizam a diversidade dos métodos de alfabetização.

Essa mudança ocasionou-se por meio dos estudos da neurociência que consideram alguns aspectos relevantes que, até então, não eram levados em consideração. Ou seja, referente à visão, audição, atenção, a importância do sono, da consciência fonológica, compreensão leitora, entre outros. (DEHAENE, 2012).

A PNA (2019) vem recebendo diversas críticas, pois seu enredo inclina-se para os estudos da neurociência, desconsiderando de certa forma as pesquisas na área de educação realizadas por professores e especialmente por alfabetizadores no âmbito nacional. Assim, retira-se a credibilidade de décadas

de estudos, conforme afirmam os estudos publicados na edição especial da Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf (2019)<sup>8</sup>.

E entre as publicações inseridas na edição da ABAIf, buscou-se juntar estudos que enfatizam a necessidade de não considerar a PNA, pois desvela uma série de retrocessos no âmbito da alfabetização, desconsiderando diversos estudos, pesquisas e políticas públicas vigentes na área de alfabetização, conforme sinaliza Micarello (2019) “Temos, também, uma história sobre alfabetização no Brasil, construída por meio das políticas públicas e com a participação de gestores, professores e pesquisadores.” (MICARELLO, 2019, p. 133).

Conforme já destacado anteriormente, considera-se que todos os métodos são capazes. Não é o intuito contrapor um método de alfabetização contra outro, mas sim tomar ciência das possibilidades existentes. O profissional da educação deve saber executar as suas escolhas para o melhor dos alunos, pois “o alfabetizando e o alfabetizador são sujeitos históricos, situados, e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser restrito a uma única faceta” (MACIEL, 2019, p. 58).

Martins Filho (2019), corrobora com este pensar, pois considera que para um bom desenvolvimento da educação, faz-se necessário estabelecer a “feitura de uma escola em que a docência é intencional permeada por uma concepção de educação democrática, solidária e inclusiva” (MARTINS FILHO, 2019, p. 80).

O autor indica também a importância de garantir a autonomia dos professores para repensar as práticas pedagógicas, pois seu papel docente é essencial para auscultar os desejos das crianças. Exercendo, assim, uma melhor relação dialógica entre professores e alunos, já que essa troca é rica em aprendizagens. (MARTINS FILHO, 2019).

Sendo necessário repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental, principalmente quando perpassam pelos Anos Iniciais do Ensino fundamental, porque é necessário “[...] desvelar e mostrar outras possibilidades de atuação docente em que o diálogo a parceria e o reconhecimento que crianças e professores são seres de aprendizagens [...]” (MARTINS FILHO, 2019, p. 82).

---

<sup>8</sup> Edição da revista ABAIf: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>



Sendo assim, para ampliar os conhecimentos e o desenrolar desta pesquisa, fez-se necessário exercer uma pesquisa bastante estruturada metodologicamente, que será exposta no próximo capítulo.

### 3 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Mãos que atuam e fazem o bem,  
mãos que trabalham e não se detêm,  
mãos amorosas que os fracos amparam,  
mãos que rezam e sempre rezaram,  
mãos que se elevam num gesto profundo,  
é dessas mãos que precisa o mundo.  
(Rudolf Steiner)

Os procedimentos técnicos tratam dos caminhos a serem percorridos durante a pesquisa, corroborando para alcançar a resposta da problemática, já mencionada nesta pesquisa. Sendo assim, para Prodanov e Freitas (2013), esse procedimento é elaborado como um planejamento, em que o intuito é executar uma organização para atingir os objetivos traçados para a realização da pesquisa. Pode ser denominado também como delineamento, que “refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo diagramação, previsão de análise e interpretação de coleta de dados [...]” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 59), entre outros.

Considerando também que “o produto da pesquisa científica deve contribuir para o avanço do conhecimento humano” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 49).

Para Demo (2000), cada pesquisa varia conforme as características e gêneros. No tocante desta pesquisa, ela possui a natureza básica e não aplicada, pois, conforme indicam Prodanov e Freitas (2013), “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 126).

No caso da pesquisa aqui disposta, as verdades e interesses do contexto pesquisado dizem respeito aos fundamentos teóricos que embasam a pedagogia Waldorf. E os conhecimentos, ditos novos úteis, estão relacionados ao processo de alfabetização neste contexto, e nos documentos já mencionados nos objetivos específicos, que serão analisados ao longo da pesquisa.

O estudo enquadra-se, também, nas características da pesquisa qualitativa, porque a compreensão que se tem é a de que a pesquisa comporta “[...] um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social,

político, econômico etc.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 34).

Alinhados com esse raciocínio, os estudos realizados por Bogdan e Biklen (1994) indicam alguns fatores característicos desse método, tais como o papel central do investigador no processo de coleta de dados durante a pesquisa. Além da importância do cuidado na busca do resultado ou na solução da problemática sugerida, pois durante o processo podem ser levantadas questões relevantes que devem ser indicadas aos estudos futuros, sendo necessário manter o foco da pesquisa.

Considerando este fato, a pesquisa será realizada a partir da concepção descritiva, visto que se considera que o intuito é expor “[...] as características de uma determinada população ou fenômeno, demandando técnicas padronizadas de coleta de dados” (PRODANOV e FREITAS, 2013 p.127).

Sendo assim, faz-se necessário organizar os resultados na concepção descritiva, pois desta forma é possível compreender as intervenções sociais, culturais e políticas, incumbidas neste processo.

Corroborando com essa ideia, as pesquisas descritivas se concentram em “[...] descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência para o estudo realizado considerando aspectos da formulação das perguntas que norteiam a pesquisa” (FONTANA, 2018, p. 60).

Além disso, foi utilizada a base interpretativa dos conceitos e dados obtidos por meio das análises bibliográficas. Considerando que,

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. Bem se vê que esta última etapa da leitura analítica é a mais difícil e delicada, uma vez que os riscos de interferência da subjetividade do leitor são maiores, além de pressupor outros instrumentos culturais e formação específica. (SEVERINO, 2002, p. 56)

Organizando a concretização deste estudo, foram elencadas como procedimentos técnicos de coleta de dados, as pesquisas de cunho bibliográfico.

Para alcançar os objetivos específicos elencados no início desta pesquisa, se fez necessário utilizar procedimentos metodológicos que auxiliaram no processo da pesquisa. Entre eles estão às análises bibliográficas, incluindo as fontes documentais e de websites.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, utilizaremos as fontes indicadas por Mazucato (2018) para conduzir este estudo, dentre elas: livros, capítulos de livros, artigos científicos, entre outros.

E para trabalhar com essas fontes, é necessário um planejamento bastante organizado e minucioso, a fim de contemplar toda a gama de leitura investigativa que servirá tanto para a fundamentação teórica da pesquisa quanto para a discussão do tema abordado.

Logo, ainda de acordo com Fontana (2018):

Não por acaso, esse tipo de pesquisa também exige planejamento e, após uma análise da literatura disponível sobre o tema estudado, o material angariado deve ser triado, estabelecendo-se assim, um plano de leitura do mesmo. Nesse caso, espera-se uma leitura atenta e sistematizada acompanhada de resenhas, anotações e fichamentos que, por sua vez, servirão de subsídios e de fundamentação teórica para a feitura da pesquisa. (FONTANA, 2018, p. 67)

Para colaborar com o planejamento das pesquisas bibliográficas, o autor destaca ainda a seguinte sugestão de organização: Levantamento bibliográfico preliminar, as fontes de busca, leitura do material e redação do texto (FONTANA, 2018). Seguindo esta indicação, é possível manter a organização dos materiais utilizados na pesquisa.

Portanto, a pesquisa conta com as análises de fontes bibliográficas referentes ao processo de alfabetização na pedagogia Waldorf, Steiner (2016), Bertalot (1995), Lanz (2010), Schoorel (2013), entre outros.

Referente ao processo de alfabetização no cenário brasileiro será considerado, além dos documentos já mencionados, os estudos de Freire (2015), Soares (2004), entre outros.

Sobre os materiais documentais que também serão analisados, são compreendidos segundo indica Fontana (2018):

As pesquisas que envolvem o manuseio de determinados documentos possuem como primordial característica, ao se considerar a fonte do trabalho científico, a utilização de artefatos/materiais/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais; são exemplos destes: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, leis, manuscritos, projetos de leis, relatórios técnicos, minutas, autobiografias, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, etc. (FONTANA, 2018, p. 69).

Com base na explanação de Fontana (2018), os documentos elencados para a realização desta pesquisa será a Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil, conforme supracitado.

É importante também já destacar que os resultados que surgirão ao longo desse processo estão apresentados em forma de quadros descritivos, utilizando a plataforma *software* Microsoft Word e Excel, com intuito de melhor organizar a compreensão do resultado e apresentação da pesquisa.

Levando em consideração os aspectos metodológicos desta pesquisa, é importante ressaltar que não foi necessário ser submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), já que o dispositivo previsto na resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS): Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: “[...] VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL/CNS, 2016, p. 2).

Cabe ressaltar que, ainda que a pesquisa prescindia de aprovação por parte do Comitê de Ética, seguiremos os preceitos e princípios éticos fundamentais que regem as Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016, ambas do CNS, que se pautam no respeito à vida, considerando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano e os referenciais da bioética, a saber: autonomia; não maleficência; beneficência; justiça e equidade, dentre outros (BRASIL/CNS, 2002, 2016).

Foi realizado um mapeamento de teses e dissertações, por meio de dois bancos de dados nacionais, os periódicos do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTS, que está na descrito na subseção 3.1.

Neste mapeamento, se fez necessário renunciar aos descritores alfabetização e alfabetização Waldorf, pois ambos passaram de dez mil resultados encontrados.

Para a obtenção de uma pesquisa mais refinada fez-se necessário à utilização dos seguintes descritores: “Pedagogia Waldorf”, Pedagogia Waldorf e Waldorf. Sendo a primeira opção ainda muito ampla, com cerca de seis mil resultados, e as outras duas mais restritas com cerca de setenta resultados,

conforme demonstrado nas figuras a seguir, vide quadro1.

Por fim, é importante ressaltar que foram analisados noventa e quatro trabalhos. Destes, foram utilizados efetivamente apenas dez para a elaboração desta pesquisa, visto que existia uma aproximação maior com a temática aqui abordada. Assim, todas elas foram tabeladas na subseção 3.2.

### 3.1 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

O levantamento de dados para uma pesquisa bibliográfica é de extrema importância. Pois, além de mapear os estudos já realizados sobre a temática escolhida para o estudo, ainda contribui no processo de revisão de literatura, como um todo. Além disso, busca uma revisão mais ampliada, de modo que oferta uma análise mais minuciosa sobre o tema da pesquisa.

Prodonov e Freitas (2013) confirmam que esse processo não se trata de uma tarefa fácil, precisando de muita atenção e cuidado, pois é um processo delicado que, por vezes, pode contribuir para definição de termos utilizados ao decorrer da pesquisa. Conforme indicam os autores:

Nessa etapa, como o próprio nome indica, analisamos as mais recentes obras científicas disponíveis que tratem do assunto ou que deem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. É aqui também que são explicitados os principais conceitos e termos técnicos a serem utilizados na pesquisa (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 131).

Para tanto, o levantamento é realizado para compreender como vem sendo divulgadas as pesquisas sobre a temática da pedagogia Waldorf. Nesse sentido, foram utilizados os bancos de dados nacionais, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTS, e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em ambos os sites, usamos os seguintes descritores, “Pedagogia Waldorf”, Pedagogia Waldorf, e “Waldorf”. Os descritores puderam ser apresentados no título ou no resumo das obras localizadas durante a busca realizada.

No site da BDT, com os descritores Pedagogia Waldorf, foram encontrados sessenta e nove (69) trabalhos. Com os descritores utilizando as aspas (“Pedagogia Waldorf”), foram localizados sessenta e três (63) trabalhos publicados. E somente com o descritor Waldorf, foram localizados setenta e sete

(77) trabalhos na plataforma.

No site de busca da CAPES, com os descritores Pedagogia Waldorf, foram localizados seis mil, duzentos e quarenta e seis (6.246) trabalhos publicados. Já com os descritores dentro das aspas (“Pedagogia Waldorf”), o resultado diminuiu para setenta e sete (77) trabalhos. E apenas com o descritor Waldorf, a busca encontrou setenta e nove (79) trabalhos publicados. Para melhor exemplificar os resultados das buscas, elaboramos um quadro síntese (vide quadro 1).

Quadro 1 – Descritores e resultados de buscas

<b>Plataforma de busca</b>	<b>Descritores utilizados</b>	<b>Resultados obtidos.</b>
BDTD	Pedagogia Waldorf	69
CAPES	Pedagogia Waldorf	6.246
BDTD	“Pedagogia Waldorf”	63
CAPES	“Pedagogia Waldorf”	77
BDTD	Waldorf	77
CAPES	Waldorf	79

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com uma rápida pesquisa, foi possível perceber que o primeiro resultado obtido no site da CAPES com seis mil duzentos e quarenta e seis trabalhos localizados era composto por diversos trabalhos que pouco contribuíam para uma busca refinada.

Em seguida, foi notável a quantidade de trabalhos repetidos em ambos os bancos de dados, restringindo muito a busca da pesquisa pelo uso do termo “Pedagogia Waldorf”. Isso poderia causar a perda de trabalhos significativos para essa pesquisa. Por essa razão, consideramos o resultado obtido pelo descritor Waldorf que, somando os dois bancos de dados, permitiu-nos elencar um número satisfatório, totalizando cento e cinquenta e seis (156) trabalhos publicados a serem avaliados.

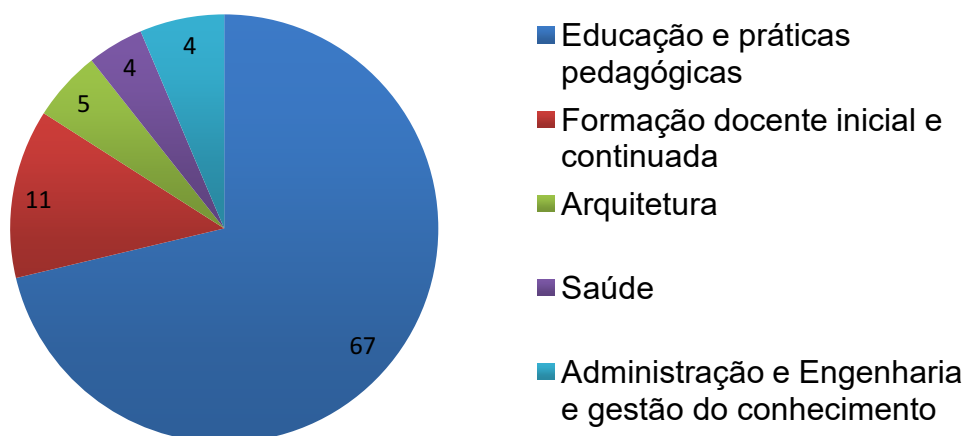
Definido o descritor de busca, iniciou-se o trabalho de filtrar as publicações repetidas, publicadas nos dois bancos de dados. Portanto, foram utilizados os

seguintes critérios: títulos, resumo e palavras-chave. Reduzindo esse número para noventa e um (91) trabalhos distintos, sendo que, sessenta e cinco (65) deles foram desconsiderados, pois estavam repetidos nos sites de busca.

A relação composta pelos noventa e um (91) trabalhos analisados está descrita na próxima subseção, especificamente no quadro 3, com as informações do título completo, nome do autor, instituição e ano de publicação. Pois, não constam nesta subseção.

O primeiro resumo é referente as área de pesquisa dos trabalhos publicados (ver figura 1), que foram separadas em cinco grandes grupos, Educação e práticas pedagógicas com sessenta e sete trabalhos (67), Formação docente inicial e continuada, com o total de onze trabalhos (11), cinco (5) trabalhos foram publicados na área de Arquitetura e quatro (4) na área da Saúde. Por fim, quatro (4) publicações foram realizadas na área de Administração, Engenharia e gestão de informação.

Figura 1 – Áreas do conhecimento das pesquisas publicadas

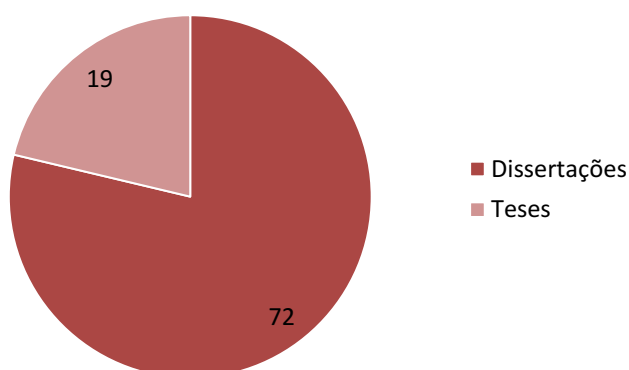


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a organização dos títulos das pesquisas, por áreas do conhecimento, foi possível perceber a quantidade de trabalhos referentes a teses de doutorado e dissertações de mestrado (ver figura 2). Por conseguinte, das noventa e uma (91) pesquisas analisadas, dezenove (19) delas são de doutorado e a grande maioria decorrem sobre pesquisas vinculadas ao curso de mestrado, setenta e duas (72).



Figura 2 – Grau das pesquisas analisadas



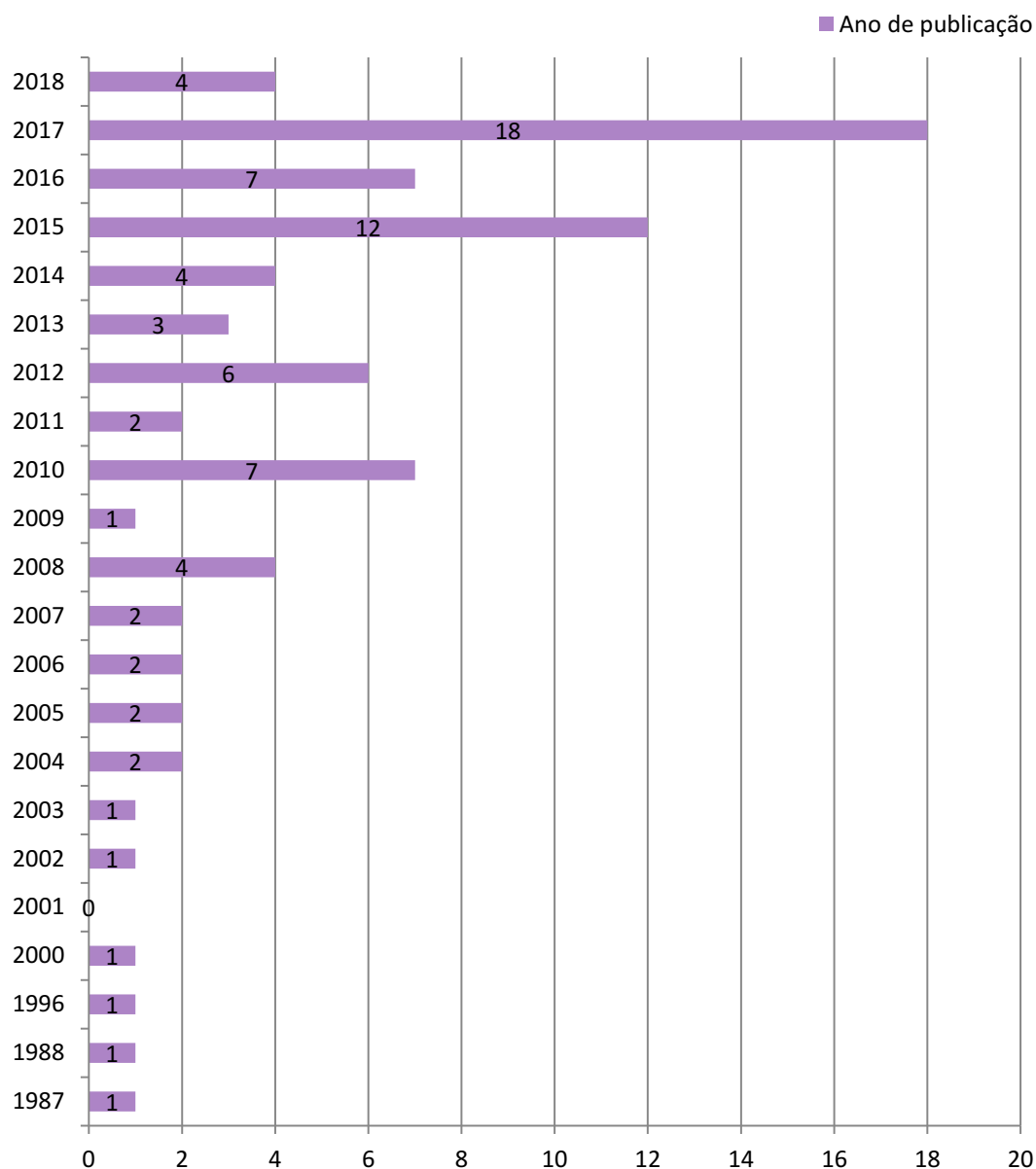
Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Outro dado bastante interessante é o ano das publicações das teses e dissertações, encontradas com o descritor Waldorf, sendo o primeiro trabalho publicado em 1987, o segundo em 1988 e o terceiro trabalho publicado somente em 1996.

É importante ressaltar também que a partir dos anos 2000, exceto 2001, foram publicados ao menos um trabalho com a temática Waldorf. Sendo 2017 o ano com o maior número de publicações dessa temática, conforme indica a figura 3.

Acredita-se que muitos estudos foram produzidos neste período (2000 à 2008), porém não foram publicados nas plataformas digitais, ou sofreram algum extravio ao serem inseridas nesses bancos de dados, já que esse período é marcado pela modernização digital, e a utilização massiva da internet.

Figura 3 – Número de publicações anuais



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As publicações mais recentes sobre o tema foram organizadas em outro esquema, pois foi possível identificar uma diminuição nas publicações realizadas principalmente em 2019 e 2020. No caso do ano de 2021 ainda estar em vigência, faz-se necessário refazer essa busca até o final do próximo semestre para sabermos se o número de publicações teve modificações.

Precisamos levar em consideração dois fatos sociais que podem ter provocado esses números inferiores a partir do ano de 2018.

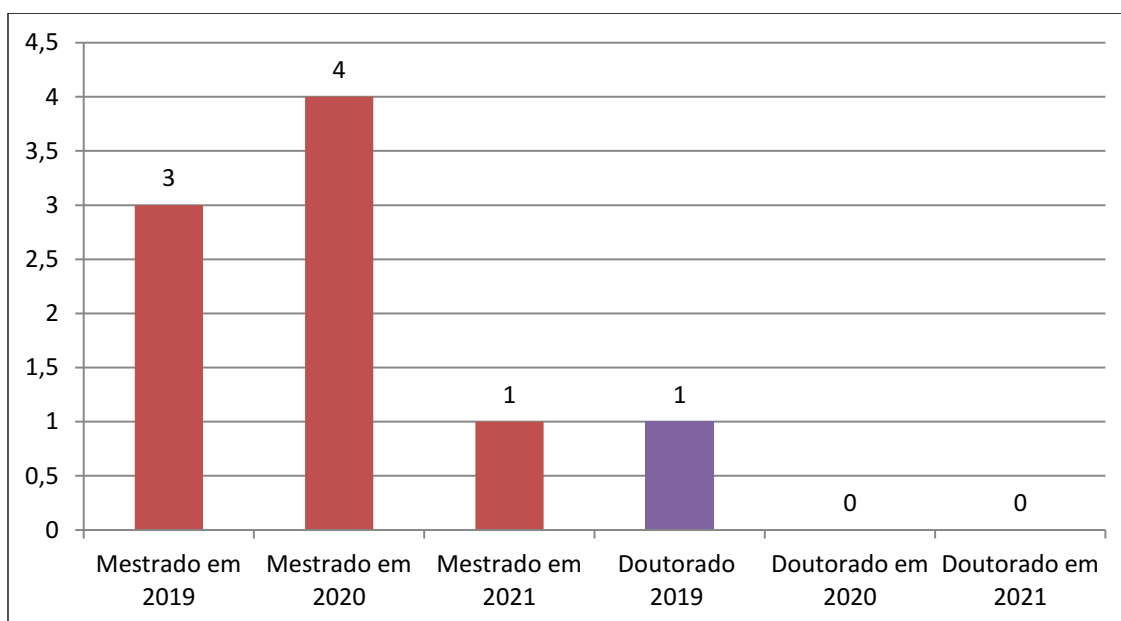
- 1) O impacto político e econômico que vem se agravando no Brasil, desde o impeachment presidencial de Dilma Rousseff, ocorrido

em agosto de 2016, que pode ter diminuído a entrada, a permanência e a conclusão de alunos em cursos de pós-graduação. Essa suposição advém do congelamento do Teto de Gastos pelo governo Federal, para áreas sociais aprovado em 2016<sup>9</sup>.

- 2) A pandemia causada pela COVID-19, sendo necessário exercer modificações no calendário acadêmico de diversas instituições escolares, bem como nos cursos de pós-graduação.

Outros motivos podem ter ocasionado essa baixa nos números de teses e dissertações publicadas no Brasil recentemente, mas, diante dos resultados observados (vide, figura 4), não poderíamos deixar passar despercebido essas importantes informações.

Figura 4 – Publicações recentes (2019 a 2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda sobre as publicações analisadas, foi necessário destacar um conjunto de pesquisas que serviram diretamente para desenvolver esta pesquisa. (ver quadro 2) Como o descritor utilizado para a busca das pesquisas é bastante amplo, foram selecionados, entre os noventa e um (91) trabalhos, dez (10) que exercem uma proximidade maior com a pesquisa aqui sugerida.

9 Mais informações sobre o assunto, ver: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos/>.

Quadro 2 – Publicações com maior proximidade com a pesquisa

<b>Título da obra</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Nível de estudo</b>
Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista.	Shibukawa, Priscila Hikaru	Dissertação de Mestrado Unesp. 2020.
A narrativa como caminho de formação: um estudo sobre a arte de narrar, a experiência e a imaginação na escola.	Ferreira, Carolina Arruda	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2017.
A avaliação da aprendizagem em uma escola de Pedagogia Waldorf: singularidades e semelhanças.	Matos, Renata da Silva	Dissertação de Mestrado, UFG, 2017.
Diálogo, argumentação e narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar.	Guerra, Melanie Gesa Mangels.	Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2017.
O ensino de História na escola Waldorf Anabá: cultura escolar e saberes docentes.	Lemonje, Suellen de Souza	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2016.
O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade.	Mutarelli, Sandra Regina	Tese de Doutorado, USP, 2014.
Leitura e Literatura na Escola Livre Porto Cuiabá, na perspectiva da Pedagogia Waldorf.	Viana, Claudionor Alves	Dissertação de Mestrado, 2012. UFMT.
A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.	Júnior, Jonas Bach	Tese de Doutorado, UFPR, 2012.
A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas sobre a infância de professores (as).	Eckschmidt, Sandra.	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2011.
Pedagogia Waldorf: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte.	Castro, Maria José Martins Gomes de	Dissertação de Mestrado, UNISAL, 2010.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Sabendo de todas as produções realizadas e publicadas nestes espaços e tempo, é possível iniciar uma aproximação mais concreta com as especificidades da pedagogia Waldorf, as dez (10) obras que mais se aproximaram com a pesquisa aqui disposta, foram importantes não só como ampliação dos conceitos, mas também para melhor apropriação dos acontecimentos e vivências que emergem um ambiente da pedagogia Waldorf.

### 3.2 MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Conforme já exposto no início desta seção, o mapeamento realizado foi extremamente importante para conhecer o andamento das pesquisas realizadas com a temática da pedagogia Waldorf, sendo um fio condutor para a organização desta pesquisa.

Percebeu-se que as pesquisas abordam diversas áreas, mas o processo de alfabetização ainda é pouco abordado nos âmbitos das pesquisas científicas. Porém, compreendo a importância dos temas que se aproximam da pedagogia Waldorf, em especial o processo de alfabetização, segue no Quadro 3, a listagem completa das obras que foram encontradas.

Quadro 3 – Obras encontradas no levantamento de dados

<b>Título da obra</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Outras informações</b>
Escola e experiência do pluralismo na Pedagogia Waldorf: uma cultura escolar para pluralidade.	Castro e Silva, Emerson Rocha de.	Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2021.
Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista.	Shibukawa, Priscila Hikaru.	Dissertação de Mestrado Unesp/Bauru, 2020.
A educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância.	Gomes, Helen Abdom.	Dissertação de Mestrado, UFPR, 2020.
Relato da aplicação de uma sequência didática sobre metabolismo inspirada na Pedagogia Waldorf...	Pardini, Marina Marques,	Dissertação de Mestrado. UJF, 2020.
Corpo-casa: dança, manifestações populares tradicionais e percursos educativos com barro.	Silva, Elizabeth Menezes da	Dissertação de Mestrado, UNESP, 2020.
O resgate do sentir na educação do ser humano: discursos, identidades e transdisciplinaridade.	Silveira, Cilene Gonçalves da	Tese de Doutorado, UnB, 2019.
A representação social do brincar para professores de uma escola Waldorf.	Selzler, Heloisa Sbrissia	Dissertação de Mestrado, UTFPR, 2019.
Concepção de avaliação da Pedagogia Waldorf: contribuições para a	León Fernández Sarai Sánchez de	Dissertação de Mestrado, UCS, 2019.

construção de espaços inclusivos.		
Educação "alternativa": do discurso à imagem	Salgado, Gabriele Nigra.	Tese de Doutorado, UFSC, 2018.
O ensino de ciências em escolas alternativas.	Machado, Laura Orsi.	Dissertação de Mestrado, UEC, 2018.
Contexto matemático inserido na vivência de agrimensura.	Lucisano, Silvana Valdívila Najara	Dissertação de Mestrado, Ufscar, 2018
O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa escola Waldorf.	Miranda, Silvio Vieira de	Dissertação de Mestrado, Unesp/Bauru, 2018.
A narrativa como caminho de formação: um estudo sobre a arte de narrar, a experiência e a imaginação na escola.	Ferreira, Carolina Arruda	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2017.
O corpo e a vida: uma etnografia dos modos sensíveis de criação infantil.	Hernandez, Alessandra Rivero.	Tese de Doutorado, UFRS, 2017.
A arte da fala: um percurso da palavra para a pedagogia do teatro?	LIMA, FELIPE ALVES.	Dissertação de Mestrado, USP, 2017.
Centros de aprendizagem: transdisciplinaridade na educação bilíngue.	Monteiro, Karine Ferreira.	Dissertação de Mestrado, UEPG, 2017.
Educação Ambiental e a Pedagogia Waldorf: estudo comparativo do processo de ambientalização da educação em três escolas em diálogo com os princípios steinerianos.	Ziegler, Sandra Sylvia	Dissertação de Mestrado, UFPB, 2017.
A avaliação da aprendizagem em uma escola de Pedagogia Waldorf: singularidades e semelhanças.	Matos, Renata da Silva	Dissertação de Mestrado, UFG, 2017.
Ensino de música na escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano.	Figueiredo, Queila Garcia Moreno Sanches.	Dissertação de Mestrado, UNJ/SP, 2017.
Educação financeira e o ensino de matemática em uma escola Waldorf: currículo, professores e estudantes.	Albino, Thais Sena de Lanna	Dissertação de Mestrado, UFSJ, 2017.
As contribuições da Pedagogia Waldorf no horizonte de uma formação humana e ambiental.	Camargo, Vivian Xavier	Dissertação de Mestrado, IFSul, 2017.
A Química numa visão de Ciência integrada e sua contribuição para a formação	Faria, Fernanda Luiza De.	Tese de Doutorado, UFJF, 2017.

cidadã: um estudo a partir de escolas com pedagogias diferenciadas		
A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze.	Nicoletti, Daniela Amaral Rodrigues.	Dissertação de Mestrado, USP, 2017.
Diálogo, argumentação e narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar.	Guerra, Melanie Gesa Mangels.	Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2017.
Vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá-MG.	Fadel, Sabrina	Dissertação de Mestrado, UFV, 2017.
O papel da matemática no desenvolvimento do indivíduo na perspectiva da Pedagogia Waldorf.	Neves, Karla Christine de Figueiredo	Dissertação de Mestrado, USP, 2016.
O ensino de História na escola Waldorf Anabá: cultura escolar e saberes docentes.	Lemonje, Suellen de Souza	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2016.
Modelo Dinâmico do Desenvolvimento: contribuição da Pedagogia Social de base Antroposófica para intervenções sociais	Almeida, Débora Alves de.	Dissertação de Mestrado, UFRRJ, 2016.
Do grão ao pão: significações do alimento na Pedagogia Waldorf.	Machado, Juliana Gil da Silva	Dissertação de Mestrado, UFC, 2016.
Os princípios pedagógicos de Freire e Steiner e suas relações com os meios eletrônicos do cotidiano discente.	Jesus, Claudia De.	Dissertação de Mestrado, UEPJMF, 2015.
O Ensino de Frações Inspirado na Pedagogia Waldorf.	Goncalves, Natalia de Barros	Dissertação de Mestrado, UFSCar, 2015.
A Organização Interacional em uma Escola Waldorf: uma análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua Portuguesa.	Dias, Danielle Roberta.	Dissertação de Mestrado, UFV, 2015.
Cores e com-posições de um Jardim de Infância Waldorf: tecendo com a Teoria Ator-rede	Bredariol, Tereza de Magalhaes	Dissertação de Mestrado, UERJ, 2015.
Roteiro de aula de ciências à luz da Pedagogia Waldorf	Welter, Clarissa Moesch	Dissertação de Mestrado, UFMT, 2015.

Ensino de ciências na Pedagogia Waldorf: intenções e ações.	Figueiredo, Carolina Gulyas	Dissertação de Mestrado, Unesp/Bauru, 2015.
Aprendizagem de grupo na construção da inteligibilidade da prática de coordenação de uma organização de ensino: um estudo em uma escola Waldorf.	Pimentel, Ricardo	Tese de Doutorado, Positivo, 2015.
Educação estética e formação humana: estudo de caso de uma escola Waldorf.	Ribeiro, Joyce de Oliveira M/RI	Dissertação de Mestrado, UFSJ, 2014.
Ampliando e transmutando dimensões existenciais: uma experiência teatral em escola Waldorf.	Pombo, Manuella Moema da Silva	Dissertação de Mestrado, UFPR, 2014.
Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo.	Cavalcanti, Francisca Maria Barbosa	Dissertação de Mestrado, UESC, 2014.
O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade.	Mutarelli, Sandra Regina	Tese de Doutorado, USP, 2014.
A emergência da cultura de pares infantil na Pedagogia Waldorf.	Tavares, Ana Leticia Duin	Dissertação de Mestrado, UFJF, 2013.
Construindo sentidos sobre o ensino de ciências no contexto da Pedagogia Waldorf.	Sena, Rogerio Melo de	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2013.
Práticas de cuidado numa escola Waldorf.	Santos, Daniela Celeste Contim dos	Dissertação de Mestrado, UERJ, 2013.
Leitura e Literatura na Escola Livre Porto Cuiabá, na perspectiva da Pedagogia Waldorf.	Viana, Claudionor Alves	Dissertação de Mestrado, UFMT, 2012.
A qualidade da educação infantil no contexto da Pedagogia Waldorf: um estudo de caso Bogarim.	Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho	Dissertação de Mestrado, UNB, 2012.
A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.	Júnior, Jonas Bach.	Tese de Doutorado, UFPR, 2012.
Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do	Lacerda, Aroldo Dias.	Dissertação de Mestrado, UFMG, 2012.



ensino fundamental diante da atuação docente.		
O princípio do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do Direito Educacional.	Júnior, Celso Lima.	Dissertação de Mestrado, UCSP, 2012.
Pedagogia Waldorf: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte.	Castro, Maria José Martins Gomes de	Dissertação de Mestrado, UNISAL, 2010.
O Ensino de Arte e sua Gestão: O caso de escolas públicas, particulares e Waldorfs.	Gondim, Marcella Barroso Navarro	Dissertação de Mestrado UCB, 2010.
Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático.	Santos, Evelaine Cruz dos	Dissertação de Mestrado UNESP, 2010.
Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf.	Silva, Dulciene Anjos de Andrade	Tese de doutorado, UFBA, 2010.
A busca pela aprendizagem além dos limites escolares.	Sabba, Claudia Georgia.	Tese de doutorado, FEUSP, 2010.
A escolha de Escolas Waldorf por famílias das camadas médias.	Pinto, Juliana da Silva Sardinha.	Dissertação de Mestrado, UFMG, 2009.
O ensino de Geografia da Pedagogia Waldorf.	Santos, Silvani Rosa dos	Dissertação de Mestrado, USP, 2008.
A contribuição da Pedagogia Waldorf na formação de jovens para os desafios do século XXI: a experiência da Escola Livre Porto Cuiabá.	Piloni, Pedro Roberto.	Dissertação de Mestrado, UFMT, 2008.
A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf.	Romanelli, Rosely Aparecida.	Tese de Doutorado, USP, 2008.
Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf.	Júnior, Jonas Bach.	Dissertação de Mestrado, UFPR, 2007.
Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças.	Munarim, Iracema.	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2007.
A relação entre homem e natureza na Pedagogia Waldorf.	Oliveira, Francine Marcondes Castro.	Dissertação de Mestrado, UFPR, 2006.

O interesse do jovem para o aprendizado da língua alemã na região de Blumenau.	Silva, Ellen Crista da.	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2006.
Dos outros, nós próprios: uma proposta de introdução das literaturas dos oito países de língua portuguesa no ensino de português do ensino fundamental Waldorf e o seu impacto na formação da criança e do jovem.	Pereira, Ana Luísa Ventura Vieira.	Tese de Doutorado, USP, 2004.
A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções Antroposófica e Walloniana.	Matwieszyn, Marise.	Dissertação de Mestrado, UFPE, 2003.
A Pedagogia Waldorf: contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista imaginário, cultura e educação.	Romanelli, Rosely Aparecida.	Dissertação de Mestrado, USP, 2000.
O Fio de Ariadne: Múltiplas Formas Narrativas e Desenvolvimento Infantil Segundo a Abordagem Antroposófica de Rudolf Steiner.	Passerini, Sueli Pecci	Dissertação de Mestrado, IPUSP, 1996.
Uma Escola Exotérica.	Struchel, Maria Aparecida Zapparoli.	Dissertação de Mestrado, UNDEFINED, 1988.
A Pedagogia Waldorf: um estudo de caso.	Pinto, Maria Jose de Prét	Dissertação de Mestrado, UFF, 1987.
O processo de trabalho docente em uma escola Waldorf.	Nolli, Vanessa Mara Bonfioli Peixoto.	Dissertação de Mestrado, UFMG, 2019.
Vivenciar aprendendo: contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI.	Cruz, Denise Santos da	Dissertação de Mestrado, UFSM, 2017.
O processo de formação docente da Pedagogia Waldorf: narrativas (auto)biográficas de professoras em formação.	Fernandes, Maria Martha Stussi	Dissertação de Mestrado, UFSCar, 2017.
Formação de professores numa perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de	Vieira, Camile Viana da Cunha Silva	Dissertação de Mestrado, UFBA, 2015.

docentes na escola Waldorf Dendê da Serra		
Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da Experiência da Escola da Ponte.	Santos, Evelaine Cruz dos	Tese de Doutorado, Unesp, 2015.
Educadores apreciam proposta psicopedagógica: corpo, percepções recursos naturais, na escola regular.	Salomon, Sonia Maria.	Tese de Doutorado, FEUSP, 2011.
Formação Continuada com Base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do Projeto Dom da Palavra.	Salles, Rubens	Dissertação de Mestrado, Mackenzie 2010.
A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas sobre a infância de professores (as).	Eckschmidt, Sandra.	Dissertação de Mestrado, UFSC, 2011.
O posicionamento social do educador: um estudo sobre a participação coletiva em projetos educacionais.	Pupin, Dercilio Aristeu.	Dissertação de Mestrado PUC-CAMPINAS, 2005.
O artista, o educador, a arte e a educação - um mergulho nas águas da pedagogia waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios 'as artimanhas'.	Matos, Elvis De Azevedo.	Dissertação de mestreado, UFC, 2002.
Programando a arquitetura escolar: a relação entre ambientes de aprendizagem, comportamento humano no ambiente construído e teorias pedagógicas.	Alvares, Sandra Leonora.	Tese de Doutorado, UNICAMP, 2016.
Parâmetros de projeto da arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários.	Oliveira, Thais Regina Silva Cardoso	Dissertação de Mestrado, UEL, 2016.
O caso das escolas Waldorf: identidade visual além dos signos gráficos.	Kamimura, Sérgio kooji	Dissertação de Mestrado, USP, 2015.
Traduzindo em formas a Pedagogia Waldorf.	Alvares, Sandra Leonora	Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2010.

A Arquitetura Escolar e a Pedagogia Waldorf: diretrizes para o projeto arquitetônico.	Porcare, Manuela Waldmann.	Dissertação de Mestrado, Mackenzie, 2005.
Saúde na educação: indícios de congruências entre salutogênese e Pedagogia Waldorf.	Costa, Elaine Marasca Garcia da	Tese de Doutorado, UNISO, 2017.
Corpo e Saúde na Antroposofia: Bildung como cura	BASTOS, RAQUEL LITTERIO DE.	Tese de Doutorado UNIFESP, 2016
Programa de Saúde Vocal para Professores: estudo em uma escola particular de Ribeirão Preto.	Kasama, Silvia Tieko.	Dissertação de Mestrado, USP/RP, 2008.
Da Pedagogia Waldorf à salutogênese.	Costa, Elaine Marasca Garcia da	Dissertação de Mestrado, UNISO, 2004.
Educação transvalorizada e as iniciativas que brotam em meio às formas dominantes de organização'	Griner, Almog.	Tese de Doutorado, UFRG, 2017.
Escola sem padrão. Ampliando o olhar sob a autogestão: quando os desafios da gestão são a ponte para o autodesenvolvimento.	Saldeado, Patricia.	Dissertação de Mestrado, UFBA, 2017.
Reinventando o organizar no pós-desenvolvimento: o caso de uma escola Waldorf de Pedagogia Waldorf.	Bastos, Barbara Eduarda Nobrega	Tese de Doutorado, UFP, 2015.
O processo de liderança em contexto espiritualizado: a Escola Waldorf Anabá	Besen, Fabiana.	Tese de Doutorado, UFSC, 2015.
Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar.	Carvalho, Deborah Fernandes.	Dissertação de Mestrado, USP, 2012.

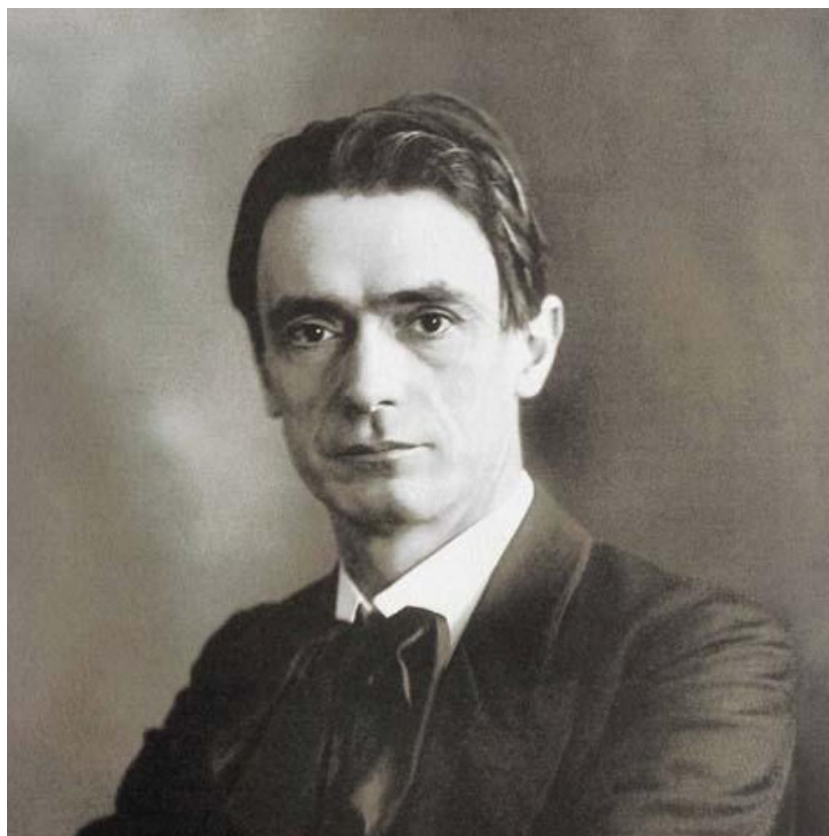
Fonte: elaborada pela autora (2021).

#### 4 PEDAGOGIA WALDORF: CAMINHOS PERCORRIDOS

O conhecimento é a luz;  
o amor, seu calor.  
(Rudolf Steiner)

Para iniciar a aproximação com a pedagogia Waldorf, faz-se necessário conhecer Rudolf Steiner (vide, figura 5), fundador da antroposofia. Nascido na Croácia, passou sua infância na Áustria e formou-se em engenharia na Escola Politécnica de Viena, onde foi por diversas vezes professor particular de colegas de turma e filhos de uma família em Viena. Doutorou-se em Filosofia na Universidade Rostock, na Alemanha. (STEINER, 2006).

Figura 5 – Rudolf Steiner



Fonte: School of Spiritual Science<sup>10</sup> (2021).

Em 1899 foi professor na Escola de Formação para Trabalhadores de Berlim, fundada por Wilhelm Liebknecht (1826 –1900). Em seguida, inicia-se às

---

<sup>10</sup> Biografia do autor Rudolf Steiner: <https://goetheanum.co/en/society-neu/rudolf-steiner>

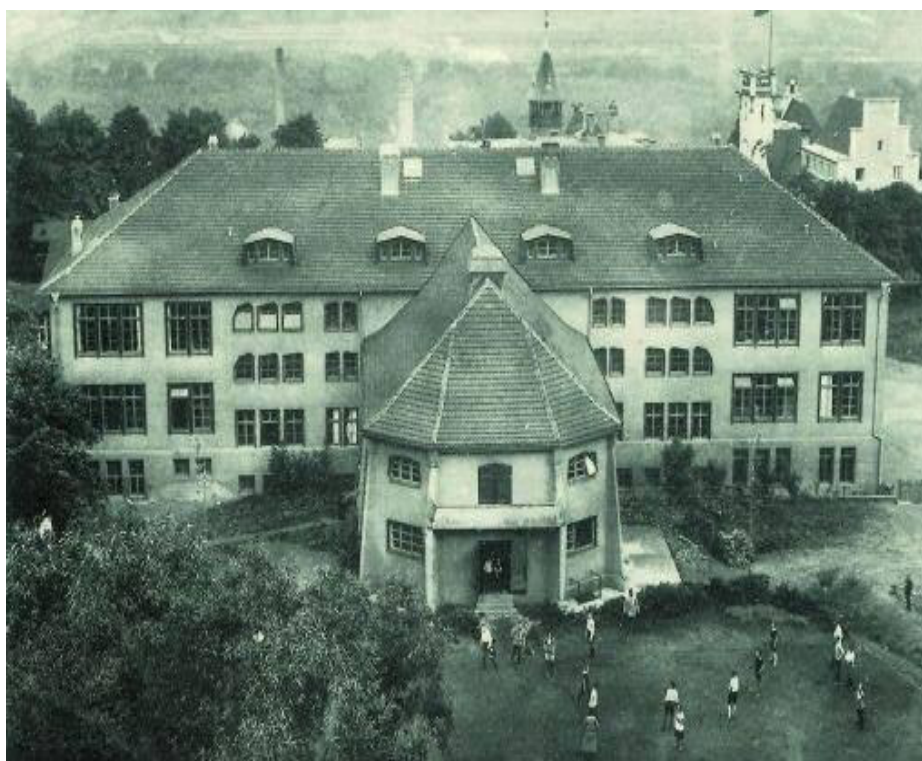
conferências sobre os temas antroposóficos por convite da Sociedade Teosófica em Berlim; transmitindo os resultados de suas pesquisas. (STEINER, 2006).

Rudolf Steiner sempre muito atuante na disseminação dos estudos antroposóficos, seguiu promovendo palestras com diversas áreas, tais como medicina, farmácia, filosofia, religião, agricultura, tecnologia, entre outros. Além de criar a antroposofia, conhecida também como “ciência espiritual”, Steiner também deu origem a agricultura biodinâmica e a medicina antroposófica. (STEINER, 2006).

Em 1919 acontece à fundação da Escola Livre Waldorf em Stuttgart. É importante ressaltar que “A atmosfera fabril da primeira escola Waldorf convergia com sua proposta de renovação social por meio da educação, não se atendo apenas aos fatores econômicos e sociais, mas incluindo a dimensão espiritual antroposófica, por ele desenvolvida” (LEMONJE, 2016, p. 47).

A primeira escola antroposófica surgiu a partir da vontade de Emil e Berta Molt, fundadores da fábrica de cigarros “Waldorf Astoria” (vide, figura 6), que primeiramente solicitou uma escola mais humana para os filhos dos empregados da fábrica. (FEWB, 2022).

Figura 6 – Primeira Escola Waldorf na Alemanha



Fonte: Sociedade antroposófica no Brasil (2021).

Desta maneira, rapidamente a iniciativa foi sendo disseminada, totalizando trinta e duas escolas até 1939, antes do início da Segunda Guerra Mundial, quando diversas escolas foram fechadas pelo governo nacional socialista, que durou até 1945. Entretanto, a Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil foi se fortificando, principalmente com o incentivo financeiro das famílias que desejavam uma educação mais ampla para seus filhos. (STEINER, 2006).

A trajetória da pedagogia no Brasil, tendo início em 1956 com a abertura da primeira unidade escolar da pedagogia Waldorf, situada na cidade de São Paulo – SP (vide, figura 7). Surgindo o primeiro grupo do jardim de infância, em seguida acontece a abertura da escola experimental com quatro turmas das séries iniciais.

Figura 7 – Primeira escola Waldorf no Brasil



Fonte: FEBW (2021).

O movimento iniciou-se com um grupo de amigos e estudantes das obras de Steiner, com o sentimento de melhora social, e implantação da Antroposofia



no Brasil, juntam-se e inauguram a primeira escola inspirada na pedagogia Waldorf, localizada no bairro de Higienópolis, na cidade de São Paulo.

A escola iniciou com uma turma de Jardim de Infância e o primário (equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, hoje).

Segundo informações obtidas no site da FEWB, rapidamente o primário ficou conhecido como escola experimental, e teve tanto êxito na sua condução que as famílias solicitavam a continuidade do ensino, sendo necessária a implantação do ginásio (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental). Sendo necessária a mudança no espaço físico da instituição, mudando-se para uma propriedade no bairro Alto da Boa Vista (Santo Amaro). (FEWB, 2021).

Nos doze primeiros anos, as aulas na escola Waldorf eram organizadas no formato bilíngues, pois os professores eram estrangeiros, até que o movimento se consolidou permitindo que as aulas fossem ministradas pelos professores brasileiros. (FEWB, 221).

E somente em 1970 aconteceu o primeiro seminário de pedagogia Waldorf no Brasil, fundado pelo casal Rudolf<sup>11</sup> e Mariane Lanz, bastante conhecido no meio da Antroposofia, e proporcionou uma formação mais concreta e estruturada aos professores Waldorf no Brasil. (FEWB, 2021).

Vale ressaltar que ao passar dos anos e a expansão das iniciativas de escolas e jardins de infâncias Waldorf, se fez necessário à criação de cursos de formação para professores, que primeiramente foram classificados como Escolas Normais, autorizados em 1997, sendo legalizado como curso de magistério. E mais recentemente, em 2017, foi aprovada a regulamentação do Curso de Graduação na Faculdade Rudolf Steiner também situada em São Paulo. (FEWB, 2021).

Percebendo que a proposta Waldorf vinha ganhando notoriedade no Brasil, foi necessário pensar uma forma de organizar e concentrar informações, deste movimento que vinha crescendo.

Segundo as informações encontradas no próprio site da instituição, o movimento “surgiu para apoiar e promover a educação e o diálogo sobre os

---

<sup>11</sup> Nasceu em Budapest em 1915, de pais alemães. Estudou Direito em Genebra, Munique e Londres, tendo-se doutorado nessa área em Genève aos 21 anos. Apesar de morar na Suíça por quase dez anos, não obteve a cidadania suíça, pois tinha passado durante seus estudos alguns períodos na Alemanha e na Inglaterra. Faleceu em 1998.



interesses da Pedagogia Waldorf no Brasil” (FEWB, 2021). Então, em 1994 o movimento se reconhece como Associação de Professores da Pedagogia Antroposófica no Brasil, onde aconteceu a criação das bases para delinear como aconteceriam os acompanhamentos das escolas no contexto brasileiro. A partir de então, o movimento ganhou força e passou a criar uma forma, compondo a primeira gestão de trabalho em 1998 e criando também o estatuto, regimentos e o conselho deliberativo, que hoje é formado por uma diretoria.

É importante ressaltar que esse movimento aconteceu e vem acontecendo de maneira bastante democrática, de modo que envolva todas as escolas federadas. O resultado de tanto trabalho e dedicação ficam evidentes ao analisarmos os dados de 2019.

Desde a fundação da Federação das Escolas Waldorf (FEWB) em 1998, houve um crescimento significativo de iniciativas relacionadas à Pedagogia Waldorf, de mais de 200%. Hoje são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuído em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores. (FEWB, 2021)

No site da instituição consta ainda que a Federação “hoje conta com um Conselho Editorial que tem como meta a edição de livros da obra pedagógica de Rudolf Steiner e de trabalhos de professores brasileiros.” (FEWB, 2021). Além de promover uma governança ampla, atrelada às instituições nacionais e internacionais, com atuação na formação docente, inicial e continuada de professores Waldorf, questões jurídicas, direção do conselho executivo, fiscal e editorial, (vide, figura 8).

Figura 8 – Áreas de atuação da Federação das Escolas Waldorf no Brasil



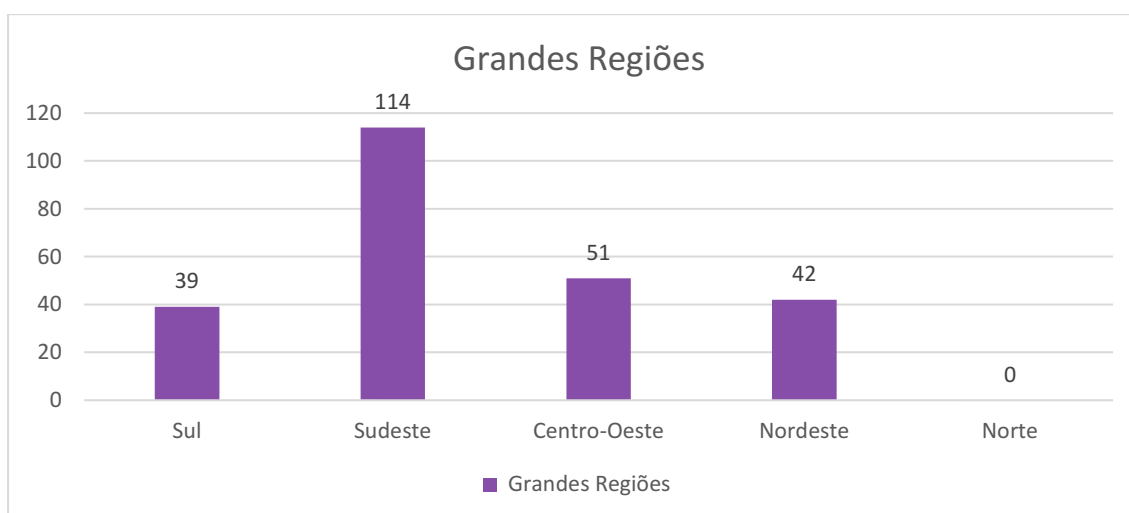
Fonte: Site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2021).

Em anexo, segue uma lista completa com a quantidade de escolas waldorf no Brasil, produzida pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB, que está disponível no site da instituição<sup>12</sup> (ver, anexo 1). A relação está organizada em regiões brasileiras, e a quantidade de instituições presente em cada uma delas, contendo ainda a descrição do grau de ensino, tais como: educação infantil, fundamental I e II e Ensino Médio. Entre as instituições contabilizadas também estão definidas as que estão atualmente federadas ou no processo de federação.

De maneira resumida, (vide, figura 9) no Brasil são 246 escolas Waldorf, sendo trinta e nove (39) escolas Waldorf na região Sul, cento e quatorze (114) na região Sudeste, cinquenta e uma (51) instituições no Centro-Oeste, e quarenta e duas (42) na região Nordeste. No documento pesquisado não constam dados da região Norte.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.fewb.org.br/territorios.html>. Acesso em: 25. nov. 2022.

Figura 9 – Escolas Waldorf no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por fim, é necessário ressaltar o quanto importante é o trabalho da FEWB para a atuação e condução das escolas Waldorf no Brasil. Tendo em vista as singularidades do processo de formação desses espaços, desde os materiais didáticos, formação docente, arquitetura e ambiente propício para a promoção do ensino, questões essas que devem ser mais bem detalhadas ao longo da pesquisa proposta.

Além disso, é necessário também conhecer os conceitos basilares da antroposofia, principalmente os que são referentes ao desenvolvimento humano no período do processo de alfabetização.

## 5 ANTROPOSOFIA: CONCEITOS BASILARES

A luz do sol,  
Passada a noite,  
Vai clareando o dia.  
A alma acorda  
Com força nova  
Do sono que dormia.  
Você, minha alma,  
Dê graças pela luz,  
Pois dentro dela  
O poder de Deus reluz.  
Você, minha alma,  
No dia a ressurgir,  
Seja capaz de agir.  
(Rudolf Steiner)

Para dar início ao estudo mais aprofundado da temática Waldorf, com ênfase no processo de alfabetização, é importante ressaltar de antemão que a Antroposofia tem uma visão do homem e do universo como um todo e, a partir dessa visão, ou melhor, a partir dessa “cosmovisão decorre a imagem do mundo, da própria existência das escolas Waldorf e sobre a educação em si” (LANZ, 2013, p. 23). No entanto, essa cosmovisão, segundo o autor, não é ensinada aos alunos, pois é respeitada a liberdade espiritual de cada família.

Conforme destaca Reis (2015), um dos objetivos dessa proposta pedagógica é baseada no respeito, autonomia, na autoeducação a fim de formar seres humanos livres. Portanto,

O principal objetivo desta pedagogia é respeitar a autonomia do indivíduo, a fim de proporcionar o seu desenvolvimento integral. Visa-se induzir os alunos a uma autoeducação, que forme seres humanos livres e criativos, mesmo diante de uma realidade social materialista e massificadora. (REIS, 2015, p.47).

Os objetivos supracitados são basilares também na construção de uma unidade educativa da pedagogia Waldorf que deve surgir por meio de uma organização de famílias interessadas nessa proposta de educação. Visto que esta “[...] não se enquadra em franquias comerciais de interesses econômicos individuais” (REIS, 2015 p. 47), de maneira a formar uma associação, a qual buscará os meios legais para realizar a fundação desse novo espaço escolar. Sendo que este espaço deve ser regido por meio dos conceitos antroposóficos.

Assim, a gestão das escolas deve ser mantida com esse pressuposto, de modo que respeite todas as questões legais, sociais e culturais, e amplie o currículo escolar conforme as indicações descritas:

A escola Waldorf trabalha com uma gestão independente onde os professores são os responsáveis e tem autonomia pedagógica para a escolha e agendamento das épocas. Atendem os programas curriculares oficiais de ensino e também os complementares do currículo Waldorf, como é o caso de duas línguas estrangeiras e das disciplinas artísticas não contempladas pelo currículo oficial. (CAVALCANTI, 2014, p. 98)

Associados a este conceito, temos também a Trimembração do Organismo Social, que significa a valorização dos impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, como diretrizes máximas das diferentes funções sociais. Concebe a Liberdade como o princípio básico que deve reger a vida cultural-espiritual; a Igualdade como alicerce fundamental da questão jurídico-legal e a Fraternidade como sustento imprescindível para a atividade econômica (FEWB, 1998).

Na educação, isso significa desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade; sentimentos autênticos não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações, e uma capacidade vigorosa de sustentar responsavelmente a fraternidade na vida econômica do futuro.

Essa visão do homem e da sociedade alimenta e sustenta tudo o que é feito nas escolas Waldorf do mundo inteiro, tanto na ação pedagógica como no que se refere à sua organização institucional de autogestão colegiada e interação sócio comunitária (FEWB, 1998).

Com relação a isto, os princípios de Liberdade no pensar, Igualdade no jurídico-legal e Fraternidade no econômico regem a organização institucional das escolas Waldorf, que funcionam operativamente segundo a forma democrática e republicana. Para isto, tem-se substituído a ordem hierárquica por uma condução colegiada de que participam todos os docentes, com iguais direitos e obrigações. (FEWB, 1998, p.10)

Na Pedagogia Waldorf, contempla-se a dimensão humana em todos os conteúdos. Isso desenvolve uma profunda compreensão para a vida e o atuar no processo individual, grupal e sócio comunitário. Esses princípios, transportados para toda a comunidade escolar Waldorf, organizam-se

institucionalmente, segundo os ideais democráticos republicanos. Na escola, todos os membros, tanto pais como docentes, são coparticipantes e corresponsáveis pela gestão (FEWB, 1998).

Com isso se sustenta a experiência de que uma democracia só pode existir se todas as suas instituições estão organizadas e orientadas para os objetivos democráticos.

É importante, então, esclarecer que na Pedagogia Waldorf o conceito de democracia é ampliado, pois todos são participantes do mesmo processo e as decisões se dão por consenso e não por maioria. Isto evidentemente torna esses processos mais morosos. No entanto, absolutamente legítimos, uma vez que todos são co-responsáveis pelas decisões (FEWB, 1998, p.33).

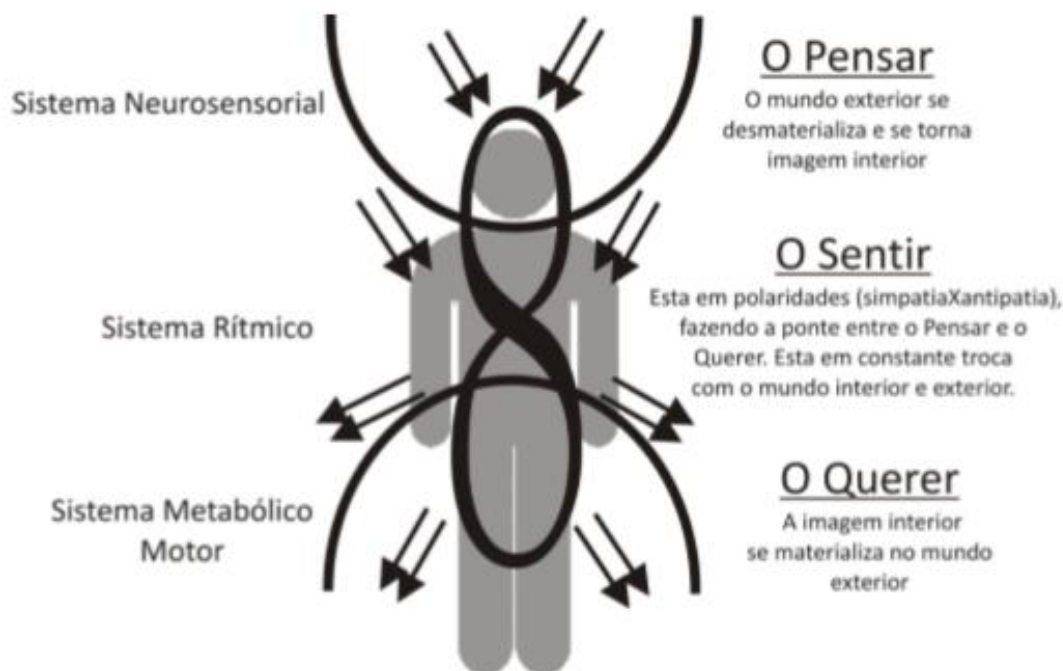
Em vista disso, todos esses aspectos requerem uma articulação interdisciplinar flexível e dinâmica, cuja concretização realiza-se nos encontros periódicos e ocasionais dos docentes que compartilham um mesmo grupo de alunos e por ocasião das reuniões semanais planejadas que o corpo docente realiza todas as quintas-feiras (FEWB, 1998, p. 28).

O termo Antroposofia, também denominada como Ciência Espiritual, significa a “sabedoria do homem”, e a partir dessa sabedoria que Steiner (2006) define o ritmo de conteúdos que é organizado por meio dos setênios (período composto por sete anos). Assim sendo, a pedagogia Waldorf, concentra-se em apresentar os conteúdos, conforme a maturidade das crianças, respeitando os ciclos de sete anos.

Arelada a essa organização em setênios, Steiner (2006) considera que a forma física do ser humano deve ser separada em sua natureza tríplice, também conhecida como trimembração (vide, figura 10).

A trimembração é organizada em polo superior (cérebro) que atua o pensar, polo intermediário (tronco) que exerce a atuação por meio dos ritmos, tais como os batimentos cardíacos e a respiração, relacionando-se diretamente com as emoções, e, por fim, no polo inferior (membros e metabolismo) que obtém a sua função, a partir dos órgãos, tais como: fígado, intestino e a musculatura, influenciando no querer e agir. (SHOOREL, 2013).

Figura 10 – A natureza tripla do ser humano



Fonte: Site Lider de Si (2021).

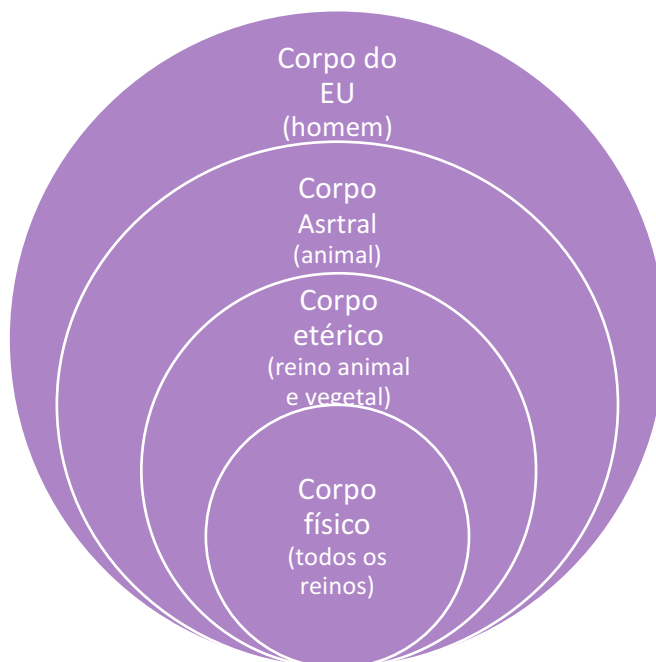
Outra consideração Antroposófica é a natureza quádrupla ou a quadrimembração do ser humano, essa é denominada em corpo, tais como: corpo físico, que se caracteriza pela sua composição no espaço (considerado em todos os reinos: mineral, vegetal, animal e humano), corpo etérico ou vital, que mantém a vida no corpo físico (humano, animal ou vegetal), corpo astral, também conhecido como corpo anímico, obtendo uma relação com os sentimentos, refletindo as sensações de dor, alegria, medo e lembranças, referente ao reino humano e animal. E por fim, o corpo do eu, que representa a consciência, a tomada de decisões ou escolhas de atuação exclusiva do reino humano. (SHOORELL, 2013).

Para melhor exemplificar a natureza quádrupla, (ver, figura 11) segue um resumo sistemático desenvolvido pelo autor:

Se pudéssemos “retirar as camadas” do corpo humano quádruplo a começar os membros constitutivos mais elevados, poderíamos dizer o seguinte: Sem a organização do Eu, o ser humano não teria metas e nem futuro. Sem o corpo astral, ele não possuiria consciência e estaria dormindo. Sem o corpo etérico, o ser humano está morto. Sem o corpo físico, ele é um puro ser espiritual no caminho entre duas vidas terrestres. (SHOORELL, 2013, p. 23)

Portanto, Steiner (2016) considera que o corpo físico tem seu nascimento ainda quando a criança é um embrião, dentro da barriga da mãe, e ele se faz atuante até o seu falecimento, passando pelo nascimento, infância, adolescência, a vida adulta, incluindo a terceira idade, vivenciando a velhice até o momento da sua morte, exercendo o catabolismo, que significa o desgaste do corpo.

Figura 11 – A quadrimembração humana



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A escola Waldorf tem sua finalidade de atuação principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e Educação Infantil, porém traz uma ressalva, quanto à educação das crianças pequenas:

O ideal seria que a criança em idade pré-escolar estivesse com a mãe, na atmosfera familiar, brincando com seus irmãos e com crianças da vizinhança, num ambiente onde pudesse conviver com a natureza e com os afazeres de casa (LANZ, 2010, p. 109).

Nesse sentido, defende-se a não instrumentalização de conteúdos nos Jardins de Infâncias, sugerindo que o ambiente seja exclusivamente propício ao desenvolvimento físico da criança, por meio de brincadeiras que exerçam a força muscular, o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade e até mesmo o respirar. Esses aspectos podem ser desenvolvidos principalmente pela música, canções e cantigas, pois, para Bertalot (1995), esses são instrumentos pedagógicos que



auxiliam na harmonização das crianças, conforme afirma a autora: “É a linguagem do coração e estimula a respiração natural” (BERTALOT, 1995, p.19).

No primeiro setênio é necessário que o foco seja, principalmente no desenvolvimento das atividades físicas, no mastigar, nos gestos, no engatinhar, no andar, correr, entre outros. Destaca-se ainda que esse período “se caracteriza por ser um estado germinal, além de muito precioso” (SCHOOREL, 2013, p.17).

Dessa maneira, em um jardim Waldorf não se promove o ensino de leitura e escrita, nem apresentação dos números e as operações aritméticas de forma explícita, visto que a premissa do ensino nesta etapa da vida deve ser conduzida por meio de ações lúdicas, introduzidas pelas brincadeiras, histórias e imitações (STEINER, 2006).

A não instrumentalização do ensino nessa faixa etária, segundo Schoorel (2013), destaca-se pela vitalidade e o crescimento da criança, sugerindo que as aprendizagens adquiridas neste período, por vezes, são passageiras, precisando ser reforçadas, lá no segundo setênio, pois tendem a ser desenvolvidas rapidamente ao longo do crescimento da criança, uma vez que...

Elas aprendem a pensar, mas apenas para desenvolver uma capacidade, e não por precisarem aplicá-la. Elas aprendem a andar, mas apenas por prazer, e não por precisar ir aonde a vida as chama. As crianças aprendem a brincar, mas apenas para divertir-se, de modo a mais tarde serem capazes de lidar com os desafios da vida. (SHOOREL, 2013, p. 17)

É importante ressaltar que quando Shoorel (2013) considera que a criança aprende a andar, apenas por prazer, não significa que está diminuindo esse tipo de aprendizagem, mas demonstrando que neste momento da vida, é muito importante o desenvolvimento físico muito mais do que o cognitivo, como o desenvolvido com a instrumentalização do ensino. Portanto, até os seis anos de idade, a concentração deve acontecer, principalmente, no desenvolvimento do corpo físico.

Segundo os estudos de Ghelman (2017) essa antecipação influencia inclusive na saúde das crianças, pois esse estímulo “[...] especialmente de forma precoce, como por uma alfabetização intensa antes dos 6 anos de idade, excesso de tempo sedentário em uso de tecnologia eletrônica, apresentam aumento da incidência e agravamento das alergias.” (Ghelman, 2017, p. 245).

Por conseguinte, pode-se considerar que na pedagogia Waldorf, a Educação Infantil prepara o corpo físico da criança. Assim, essas forças passam a ser desenvolvidas mais centralizadas no cognitivo, especialmente para o processo de alfabetização.

Ghelman (2017), defende ainda que no primeiro setênio, a criança vive no mundo da fantasia com bastante fervor, desenvolvendo o andar e a fala. Depois a criança tende a desenvolver a inteligência cognitiva-razional, produzindo muitas perguntas e precisando de muita afetividade. Isso porque “ao redor dos sete anos, finda o “processo de mielinização cerebral, da produção de alvéolos pulmonares, a da produção de adipócitos (hipertrofia), simultaneamente a troca dos dentes” (GHELMAN, 2017, p. 240).

Portanto, no segundo setênio, a atenção especial passa a ser o corpo astral, pois a criança é capaz de controlar seus batimentos cardíacos, a temperatura corporal, compreende melhor a necessidade das funções vitais, sentindo fome, sono, frio. Mesmo que inconsciente desses processos, a criança agora verbaliza com mais propriedade os sinais que são indicados pelo corpo astral, mas atuante no corpo físico. (SCHOOREL, 2013).

Sendo assim, as atividades artísticas são de extrema importância neste momento, para desenvolver aos poucos na criança a criticidade, identificando seus desejos, vontades e recordações positivas e negativas, pois são elas que desenvolvem o corpo astral. E é aqui que a instrumentalização dos conteúdos pode ser iniciada, segundo Steiner (2016), pautando-se nas belezas inseridas na prática pedagógica.

Para Steiner (2016), “na metodologia, nossa tarefa será solicitar sempre o ser humano por inteiro. Nós não conseguiríamos fazê-lo se não focalizássemos o desenvolvimento de uma sensibilidade artística inerente ao ser humano” (STEINER, 2016, p.13).

O autor considera que: “todo o ensino precisa ser buscado no âmbito artístico. Todo e qualquer método deve estar imerso no âmbito artístico. A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte” (STEINER, 2016, p. 13), independente da matéria, do conteúdo e do professor, em uma escola Waldorf, a essência do fazer é sempre artística e para Steiner: “Ao saber cabe apenas estar subjacente” (STEINER, 2016, p.13).

Para Steiner (2016) até mesmo a escrita tem a sua origem no âmbito artístico. Por este motivo, não se deveria ensinar as letras por meio da atual convenção humana, apresentando as letras isoladamente sem um contexto vinculado à arte.

O professor de classe é a referência da criança, mesmo que outros professores lecionem fortalecendo o ensino e a aprendizagem nas demais matérias curriculares, de conteúdo específicos. O professor de classe exerce essa figura central, com referência moral, porque “não é apenas o que as crianças veem ou escutam naquele momento da aula, mas o que reconhecem naquele professor que é o seu modelo, sua representação da humanidade”. (REIS, 2015, p. 46).

Outro diferencial na pedagogia Waldorf é a condução do professor de classe por todo o período do Ensino Fundamental, que contempla os Anos Iniciais e Anos Finais, ou seja, do primeiro ano ao oitavo ano do ensino fundamental (REIS, 2015).

Diversas palestras realizadas por Steiner foram destinadas aos professores da primeira escola Waldorf, e nesses encontros o autor não proferia metodologias prontas para o ensino, nesse contexto. Conforme ele mesmo indica:

A esse respeito, nós, mestres, devemos transformar-nos em artistas. Assim como é impossível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deveria ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos. (STEINER, 1997, p. 18)

Ainda sobre o papel do professor, Reis (2015) destaca que, por meio de uma síntese, os conceitos principais da condução pedagógica na ação docente são: o pensar, o sentir e o querer. Sendo assim,

O pensar como o conhecimento que o professor deve buscar a todo momento, o sentir como a sensibilidade para o reconhecimento das necessidades do contexto discente e o querer como a coragem e força de vontade para se autodesenvolver e transformar a sua prática. (REIS, 2015, p. 45)

Por fim, no terceiro setênio, temos a atuação da individualização, o processo acontece entre a adolescência e a vida adulta, sobressaindo às especificidades de cada indivíduo. Considerando que todas as etapas anteriores foram desenvolvidas de maneira harmoniosa, é possível identificar que o adulto

em questão será um ser humano, capaz de identificar os três estados de aprendizados e desenvolvendo sempre o seu pensar, sentir e querer (Steiner, 2016).

Desta maneira, Steiner (2016) sugere que, para obter um ensino com excelência, é necessário que respeitem e concentrem as práticas pedagógicas, a fim de contribuir para o melhor desenvolvimento de todos os corpos, chegando ao objetivo da educação que é o desenvolvimento humano como um todo. E para isso é necessário:

[...] Cultivar o seguinte pensamento: de certa forma, ao dirigir-nos ao artístico nós levamos à parte superior do ser humano, ao ser humano neurossensorial, o que existe como condição geral na pessoa. Nós levamos a sensação ao intelecto fazendo o uso da música ou das artes plásticas. (STEINER, 2016, p. 20)

Steiner (2016) considera que a educação “não se tratará de transmissão de uma matéria cognitiva como tal, mas de uma utilização dessa matéria para o desenvolvimento das faculdades humanas” (STEINER, 2016, p. 9). Portanto, uma das características desta proposta de educação é proporcionar aos alunos um ensino para a vida.

As minuciosidades da antroposofia e algumas das características da Proposta Pedagógica das escolas Waldorf foram aqui expostas, conforme indica um dos objetivos da pesquisa.

## 6 PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS WALDORF

Salutar só é quando  
No espelho da alma humana  
Forma-se toda a comunidade;  
E na comunidade  
Vive a força da alma individual.  
(Rudolf Steiner)

Conforme indicado nos objetivos específicos desta pesquisa, foi realizado uma análise da Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil, com o intuito de melhor compreender como é organizado o processo de alfabetização no contexto da pedagogia Waldorf, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O documento foi elaborado pela FEWB, e é utilizado por diversas escolas federadas, como base curricular para a estruturação dos componentes curriculares e os regimentos internos das instituições. Está disponível digitalmente na internet, por meio do site da FEWB<sup>13</sup>.

Ao conhecer o documento foi possível identificar a importância dada a compreensão da transdisciplinaridade, que é exercida nas escolas Waldorf, “[...] pois faz apelo à contribuição de diferentes disciplinas e cuida para que os interesses próprios a cada uma dessas disciplinas sejam preservados, conservando-se assim sua autonomia e objetos particulares” (FEWB, 1998, p. 27).

Desta maneira, as primeiras iniciativas Waldorf foram aproximando-se das necessidades legais e sociais existentes em cada canto do Brasil. Sempre aproximando-se das sugestões escritas por Steiner e outros autores antroposóficos. Outra característica é a organização do currículo horizontal, que...

“[...] significa a tentativa de descrever a inter-relação didática das várias matérias de ensino numa determinada faixa etária da criança ou do jovem. Por trás das matérias, porém, se deve sempre visualizar a criança, que constitui, para o professor, o autêntico plano ou programa de ensino. É ela que lhe deve servir de orientação. (FEWB, 1998 p. 55)

Deste modo, todas as matérias curriculares ministradas, sejam elas da parte artística ou referente ao conteúdo, tem a mesma importância e valor

---

<sup>13</sup> [http://www.fewb.org.br/imagens/para\\_escolas/documentos/proposta\\_educacional.pdf](http://www.fewb.org.br/imagens/para_escolas/documentos/proposta_educacional.pdf)

curricular, sendo indispensáveis na grade curricular. Assim, não são consideradas como disciplinas extracurriculares.

Outro ponto importante a ser destacado, são os objetivos institucionais que visam “desenvolver a auto-educação como o caminho para a consolidação dos princípios humanos na síntese do pensar, sentir e agir;” (FEWB, 1998, p. 15).

A autoeducação descrita no documento não é apenas direcionada aos alunos, pois compreende-se a autoeducação como motor da educação.

Toda educação é autoeducação, e nós na qualidade de professores e educadores, em realidade formamos apenas o ambiente em que a criança se educa a si mesma. Devemos propiciar-lhe o ambiente mais favorável possível, para que junto à nós ela se eduque da maneira como deve ser educada por seu destino interior. (STEINER, 2013, p.60)

Desta maneira, pensando na autoeducação como norteadora, a proposta Pedagógica Waldorf é elaborada pensando na necessidade do alimento anímico para a idade correspondente ao ensino proposto.

Portanto, acredita-se que o pensamento da criança na fase dos sete anos a aprendizagem é desenvolvido, mais no âmbito das energias do coração do que da cabeça. É um sentimento que pensa, pois aprender, nesse momento, é a “capacidade de vivenciar imagens interiores intensamente. Essas imagens falam ao mundo dos sentimentos das crianças e é por intermédio delas que a criança se liga aos conteúdos apresentados” (FEWB, 1998 p. 17).

Em vista disso, o currículo no formato vertical, destinada ao primeiro ano do Ensino Fundamental, organiza-se da seguinte maneira:

Linguagem Oral - Exercícios de fala com movimentos rítmicos e gestos, dos versos das letras introduzidas. Ouvir e recontar contos de fada.  
Escrita – Introdução das letras maiúsculas através de frases, palavras e letras; cópia e exercícios que levam à escrita independente.  
Leitura – Leitura em coro do que escreveu, como estímulo à vontade de ler independentemente.  
Gramática – Cultivo da linguagem correta.  
Narrativa como alimento espiritual – Contos de fada. (FEWB, 1998, p. 86)

O currículo destinado ao segundo ano do Ensino Fundamental, é uma extensão do primeiro, fazendo com que as crianças tenham uma base bastante consolidada, durante os dois primeiros anos, e “o primeiro ensino da gramática começa no 3º ano, distinguindo sentenças afirmativas, interrogativas e

exclamativas, e as três classes essenciais de palavras (substantivos, adjetivos e verbos)” (FEWB, 1998, p. 60).

Também por volta dos nove anos, “a criança vivencia uma distância entre ela e os adultos, entre ela e o mundo e isto lhe causa insegurança.” (FEWB, p.17). Iniciando, assim, um período de criticidade aos modelos de autoridades estabelecidos e busca admiração e veneração para readquirir segurança. Para sanar essas questões, a orientação teórica organizada por Rudolf Steiner e organizada na Proposta Educacional da Escolas Waldorf no Brasil, indica que “as narrações da criação do mundo e do Velho Testamento falam da história do homem sob a autoridade de Deus e sua responsabilidade para com a Terra.” (FEWB, 1998, p. 60).

Linguagem Oral – Cultivo do ritmo e da melodia nos textos, do belo na fala, através de conteúdo das matérias de “relação anímica do homem com o mundo” e do Antigo Testamento.

Escrita – Pequenas redações independentes relacionadas às matérias. Cópias com precisão e letras com traços firmes; zelar pela ortografia, a partir do ouvir. Pequenas cartas comerciais.

Leitura – Leitura dos próprios textos; leitura de textos conhecidos e desconhecidos. Livro “A luz do Sol”.

Gramática – As três categorias gramaticais básicas: verbo, substantivo e adjetivo. Observação da melodia da frase para a percepção da pontuação gramatical. Sinais de pontuação.

Narração – O Antigo Testamento. (FEWB, 1998, p. 86)

Percebe-se um currículo bastante ligado ao ambiente natural, que envolve a observação de paisagens, sons, e atenção focada na escrita e seus sinais gráficos das pontuações.

A orientação teórica ainda revela a ressalva de como devem ser introduzidos os conteúdos nessa idade, pois

A criança quer agora venerar, enquanto, antes, sentia um amor infantil, incondicional; a partir de agora ela quer ter a sensação de que sua veneração é algo justificado. Isso coloca o educador diante de questões didáticas e metodológicas: aquilo que flui a partir do mundo para a escola, precisa levar em conta o referido distanciamento; é necessário que o método de ensino acompanhe essa passagem do “mundo de ouro” da primeira infância para o “mundo multicolorido” (FEWB, 1998, p. 51)

Mais tarde, a partir dos doze anos, a criança começa a compreender os conceitos de causa e efeito, já que “entende e busca legitimamente as leis que regem os fenômenos. Ainda nesse período, toma suas próprias vivências como referência para compreensão deles” (FEWB, 1998, p. 18).

Idade esta, que corresponde ao que seria o currículo do sexto ano do Ensino Fundamental, desenvolve no seu formato vertical as seguintes indicações:

Linguagem Oral – Exercícios de arte da fala. Recitação em coro e em falas individuais sobre temas de baladas de diversos assuntos da vida e das matérias abordadas.

Redação - Descrição, reprodução, cartas, diálogos. Uso intensivo de frases optativas e de admiração.

Gramática – Representação gráfica dos termos integrantes e acessórios da oração. Verbos auxiliares, períodos simples. Vivência de orações coordenadas e subordinadas relativas. Acentuação gráfica; pontuação; encontros consonantais e vocálicos. Aprofundamento dos advérbios.

Leitura – Livros relacionados às matérias de época. Narração – Contos heroicos romanos, contos medievais, cenas da História. (FEWB, 1998, p. 87)

Percebe-se que a gramática ganha bastante importância nesta idade, considerando o seu nível de maturidade adquirido nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As questões que precisam ser observadas são:

Entre os 10 e os 12 anos de idade, o corpo perde as dimensões harmoniosas, começa a predominar o crescimento dos membros; do ponto de vista psíquico, a inclinação à crítica aumenta, e a nova capacidade de raciocinar quer ser alimentada. Quando isso ocorre, o professor tem que orientar a intelectualidade que se manifesta. O olhar questionador e pesquisador do aluno deve, cada vez mais intenso, dirigir-se à natureza inanimada e às suas leis. (FEWB, 1998, p. 51)

E para sanar essa necessidade são desenvolvidos os seguintes conteúdos: “Óptica: luz e sombra. Contraste claro-escuro. Fontes luminosas. A visão. Mineralogia: partindo da Geografia e de paisagens características chega-se às principais rochas. Granitos e gnaisses e sua composição” (FEWB, 1998, p. 98).

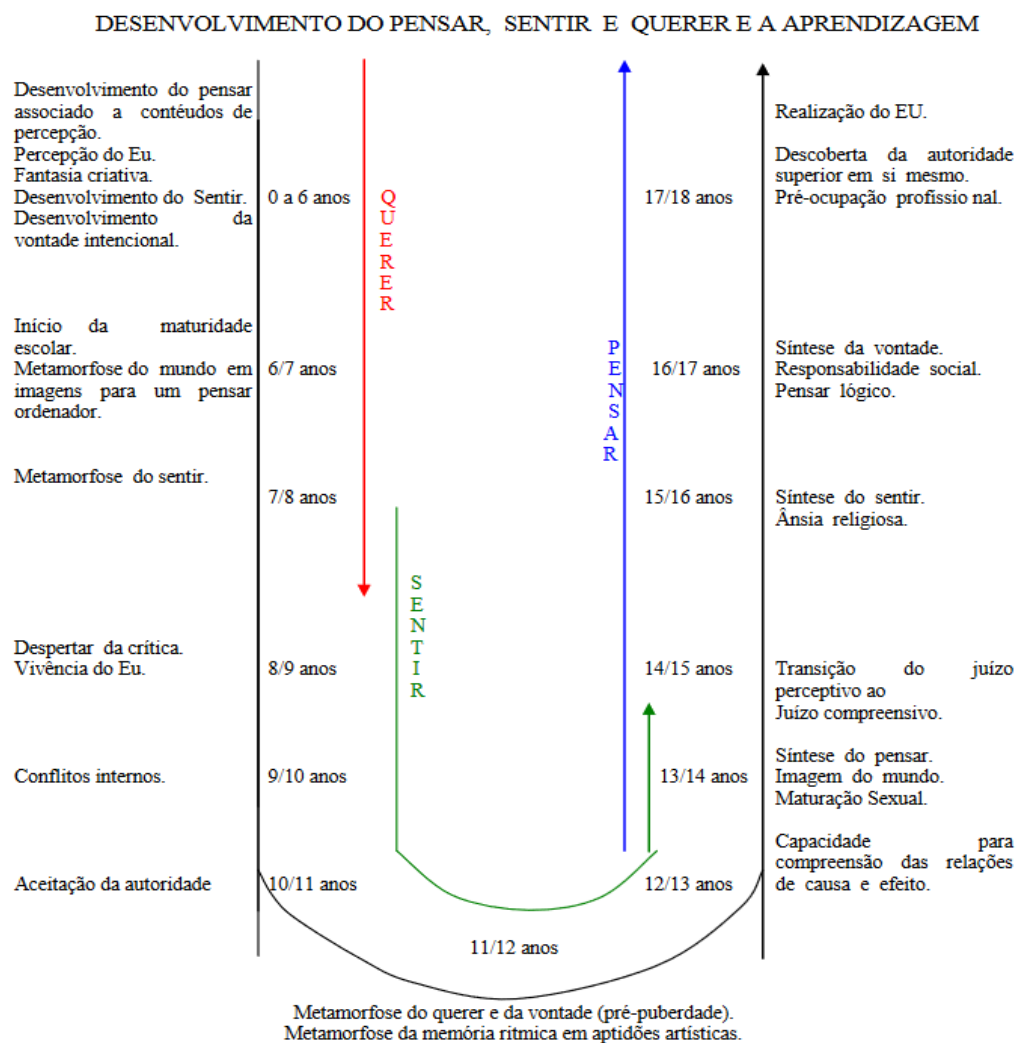
Nas relações sociais, as crianças dessa fase tendem a ser camaradas e justas com os colegas, levados por sentimentos morais e honradez. Tudo nessa fase, inclusive as travessuras, têm seu encanto (FEWB, p.18).

Ao observar-se o desenrolar dos 3 setênios e fazer-se um paralelo entre o desenvolvimento da humanidade e o do indivíduo, é possível notar que, nos dois primeiros setênios e parte do terceiro (até ao redor dos 16 anos), o ser humano reconstrói em si a evolução que a Humanidade foi realizando através das diferentes etapas históricas. Isto é, o nível de consciência vai sendo conquistado paulatinamente, do nascimento à juventude, como a Humanidade o fez da Antigüidade aos dias atuais. (FEWB, p. 19)



E assim são desenvolvidas práticas pedagógicas a fim de sanar as necessidades de cada fase do ser humano. Na imagem a seguir é possível compreender como o currículo se organiza como um todo (vide, figura 12).

Figura 12 – O desenvolvimento da aprendizagem



Fonte: Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil (1998).

A imagem nos apresenta as possíveis questões emocionais que podem estar ligadas a problemas que refletem no pedagógico. Seria essa uma regra, que todo humano estaria, por exemplo, com conflitos internos aos 9/10 anos, ou com aceitação da autoridade, aos 10/11 anos? Supostamente a resposta é não, porém, segundo Steiner, são características que podem afetar o ser humano na fase vital.

Com a intenção de resumir e exaltar as características dessas ações, relacionadas com as idades que são vivenciadas durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segue um quadro explicativo (vide, quadro 4).

Quadro 4 – Ações do desenvolvimento humano

<b>Idade</b>	<b>Ação</b>	<b>Principais características</b>	<b>Orientações teóricas</b>
7 Anos	Querer (corpo)	A compreensão surge a partir da energia do coração, portanto, o aprender precisa estar interligado aos aspectos lúdicos e imersos em movimentos e musicalidades.	Utilização dos contos da natureza e a suas observações que tratam do crescimento das plantas, relação com a luz, a água e as estações do ano. Materiais naturais: transformação pela ação do calor – maleabilidade (cera e argila) O Sol, a lua e as estrelas. A Terra. A luz. O som: instrumentos musicais. A água. O ar.
9 Anos	Sentir (emoções)	Acontece o distanciamento do adulto, com oposições a normas estabelecidas, pois é um momento de insegurança, surgindo deste conflito a criticidade, além da admiração e veneração a indivíduos que os representa de alguma forma.	Conhecer os tipos de solos [...] Vivência da fabricação do pão: fermentação e transformação. Construção da casa (endurecimento da cal, cimento). Noção intuitiva de força. Efeitos de forças sobre os corpos. Fio de prumo e nível. Estimação e medição de distâncias e peso. Os efeitos da luz solar.
12 Anos	Pensar (mente)	Compreende que as ações dos indivíduos têm consequências, e assim desenvolve sentimentos morais e de justiça, além de nova forma de pensar e agir.	Salinização do solo. Problemas ambientais decorrentes da industrialização Mineralogia: partindo da Geografia e de paisagens características chega-se às principais rochas. Granitos e gnaisses e sua composição.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Portanto, os conteúdos que serão desenvolvidos para cada idade, devem conter relação com cada fase exposta acima, para auxiliar no desenvolvimento humano dos alunos, aproximando-os das necessidades existentes em cada momento da vida.

As indicações de conteúdo que foram expostas no quadro 4, são apenas sugestões gerais a serem trabalhadas com as turmas de primeiro, terceiro e sexto ano, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas indicações devem ser ampliadas e mais bem desenvolvidas pelo corpo docente, junto com o conselho pedagógico, de maneira coletiva, a fim de definir as atividades a serem realizadas, de modo que leve em consideração os diferentes aspectos sociais e culturais de cada ambiente de ensino.

Outro aspecto importante a ser destacado na proposta pedagógica, são as comemorações anuais, que são desenvolvidas nas escolas Waldorf no Brasil.

Referente as comemorações, é necessário levar em consideração as singularidades culturais, existentes no mundo inteiro e que perpassam as dinâmicas realizadas em sala de aula, e em cada contexto cultural de cada escola. Por este motivo, algumas regiões comemoram certos eventos que as demais não oficializam em seu calendário escolar.

Para Amaral (1998), as festas além de um fenômeno social é um fundamento de comunicação, “uma das expressões mais completas e “perfeitas” das utopias humanas de igualdade, liberdade e fraternidade” (AMARAL, 1998, p. 51).

Segue uma descrição da importância de alguns dos eventos importantes vivenciados nas escolas, descritos na Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil. Entre elas estão a Páscoa, São João, Micael e Natal:

**Páscoa** - Para comemorar a ressurreição de cristo, é enfatizado na escola Waldorf o ato da transformação para representar a vida e a morte, para as crianças menores. Portanto,

[...] para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental, usam-se as imagens de processos que ocorrem na natureza que mais se aproximam do evento espiritual propriamente dito. Assim, a imagem da transformação da lagarta em borboleta é amplamente trabalhada em histórias e canções, estimulando o desenvolvimento da coragem para a modificação de hábitos e atitudes e o empenho no trabalho. (FEWB, p. 125)

O desenvolvimento das atividades pedagógicas pode ser observado na figura a seguir (vide, figura 13), que traduz em materialidade o trabalho realizado com as crianças do primeiro ano, durante a época da Páscoa, e expostos na mesa de época da professora.

Figura 13 - Época da Páscoa



Fonte: Mesa de época, professora Silvia Alcover (2022).<sup>14</sup>

Podemos observar, as borboletas, que antes eram casulos produzidos em lã, pelas próprias crianças, colocado na mesa de época. Sendo, este, um item essencial na sala de aula Waldorf, pois o espaço se modifica ao longo do ano,

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CcjSJ01sEpI/>. Acesso em 06.01.2022.

conforme a época vivida. Como os casulos que, numa certa manhã, transformaram-se em lindas borboletas, também produzidas com lã, e foram entregues para as crianças.

Outra prática comum nas escolas Waldorf é a representação do ovo, “é o símbolo da vida e da eternidade, renascimento da natureza”. (STIRBULOV e LAVIANO, 2015, p. 62). É realizada a pintura dos ovos cozidos, com giz ou tintas coloridas, por vezes são recheados com frutas secas e cristalizadas, ou até mesmo castanhas. Após, são escondidos na semana da páscoa para serem procurados pelas crianças. Assim, “a procura dos ovos tem o significado de estarmos em busca “do novo”, e, quando achamos, surge uma alegria que nos alimenta” (STIRBULOV e LAVIANO, 2015, p. 162).

**São João** – É comemorado em 24 de junho, a data de nascimento de São João. Stribulov e Laviano (2015) descrevem que João veio anunciar o novo tempo de renovação de consciência e amor trazidos por Jesus, a partir da transformação dos sentimentos, pensamentos e formas de viver.

As comemorações englobam três grandes razões: Primeiramente, com intuito de “[...] refletirmos sobre a força da individualidade. O segundo motivo é podermos reconhecer e religar a nossa dimensão física à espiritual. O terceiro diz respeito à nossa unificação social.” (STRIBULOV e LAVIANO, 2015, p. 159).

Essa é uma festa comemorada em comunidade, por vezes o evento é realizado com muitos convidados externos, para festejar no contexto escolar. A festividade normalmente é regada por apresentações e quitutes típicos. (Vide, figura 14).

Para Stribulov e Laviano (2015) os principais signos que envolvem a festa de São João são a fogueira que representa a luz interior, que brilha mesmo no inverno, os balões e o mastro: representam a possibilidade do ser humano de se religar com a essência divina e as bandeirolas que anunciam o caminho da festa.



Figura 14 – Desenho de lousa - Época de São João.



Fonte: Desenho de lousa professora Luise Hardt Zastrow, (2022). <sup>15</sup>

**Micael** – Em 29 de setembro é comemorado o dia do arcanjo Micael, pois “[...] é considerado o atual guia da cultura e do desenvolvimento da humanidade. Toda a Proposta Pedagógica Waldorf está edificada em cima do impulso micaélico”. (FEWB, p. 125).

Acredita-se que a maior luta de Micael é a expulsão do dragão no céu, o anjo não mata o dragão, fato este que reflete a sua força e coragem. Sua espada significa à vontade, o poder transformador da ação (ALMEIDA, 2012).

No contexto escolar, São Micael é comemorado com bastante alegria e desafios, são propostos para os alunos, desafios e circuitos para serem alcançados no censo coletivo e individual. Os alunos menores lixam suas espadas em madeira, e os alunos maiores treinam o arco e flexa para acertarem o coração do dragão (vide, figura 15).

<sup>15</sup> Disponível em <https://www.instagram.com/p/CfHwa7kABS7/>. Acesso em: 03.01.2023.

Figura 15 - Época de Micael



Fonte: Escola Waldorf Anabá no Instagram (2021)<sup>16</sup>

**Natal** – As comemorações natalinas iniciam com a preparação do advento. O Advento é o período de renovação da fé e esperança, que o ser humano, um dia, seja capaz de superar as falhas, as doenças físicas e mentais, e deixar nascer o Homem são, capaz de espelhar em si o cosmo. Ou seja, tornar-se o próprio filho de Deus. Enquanto o ser humano mantiver a convicção de que é possível melhorar e passar a realizar somente o bem, a época do Advento será renovada anualmente (ALMEIDA, 2012, p. 5).

Stirbulov e Laviano (2015), declara três razões essenciais para comemorar o Natal, referente ao passado, simbolizado pelo nascimento de Jesus como fato histórico. Ao presente que é a possibilidade de renovação e renascimento das nossas forças interiores. E o futuro, relacionado à fé na mudança dos valores para o futuro da humanidade, a partir do impulso do amor.

Almeida (2012), cita um dos costumes mais tradicionais do advento que é a construção de uma coroa com ramos de pinheiro, enfeitada com laços de fita vermelha. Sobre o círculo são colocadas quatro velas vermelhas. A cada

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUvadJhr-PW/>. Acesso em: 06.01.2023

domingo uma vela é acesa, de modo que, quando o Natal chegar, as quatro velas estarão brilhando.

O intuito é que os familiares possam se sentar e refletir sobre o sentido da época.

Esta tradição é uma ajuda externa que fala da esperança de os quatro corpos da criança - os corpos físico, etérico, astral e o eu – nascerem perfeitos.

Corpo físico: tudo o que é mineral dentro do ser.

Corpo vital ou etérico: tudo o que é líquido dentro do ser.

Corpo emocional ou astral: tudo o que é relativo ao ar ou respiração.

Corpo calórico e sanguíneo ou o eu: aquele que carrega, através do calor do sangue, a individualidade. (ALMEIDA, 2012, p. 55)

É possível perceber que no contexto educacional existe o afastamento da visão capitalista que o Natal se tornou nos tempos atuais. Onde costuma ser representado por meio da imagem do Papai Noel, um homem velho, com vestimentas vermelhas que presenteia e tira fotos com as pessoas nos *shoppings centers*.

É possível perceber também que as principais festas cristãs são comemoradas com o intuito de desenvolver a consciência pela história humana, e nutrir os indivíduos com os sentimentos que são importantes para o contexto individual e social dos alunos(as). Além de manter a tradição que engloba cada festividade.

Por outro lado, a preocupação que fica sobre manter a tradição, que sempre é regada de muito encantamento, é a pergunta se essas comemorações são repensadas no âmbito da criticidade. De modo a levar em consideração o seu significado na atualidade e se são de fato condizentes com as realidades culturais ou acabam firmando-se na história eurocêntrica.

Um dos pontos positivos é que essas propostas de festividades afastam-se do pensamento mercadológico, que incentiva a compra de presentes e o consumo exorbitante nessas épocas festivas.

E assim, compreendido a parte curricular das escolas Waldorf, é importante compreender também a importância das disciplinas que costumam ser ministradas em um formato bastante distinto, do qual normalmente é organizado nas escolas da atualidade. Principalmente quando interligados ao processo de alfabetização. Diferenças essas que são desenvolvidas tanto no âmbito artístico e musical, como no ensino das linguagens e matemática. Entre outros aspectos que serão expostos a seguir.



## 7 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Contempla a planta:  
Ela é a borboleta  
Aprisionada pela Terra  
Contempla a borboleta:  
Ela é a planta  
liberta pelo cosmo.  
(Rudolf Steiner)

Ao iniciar o processo de imersão na temática Waldorf, percebe-se que algumas sutilezas são bastante caras ao trabalho desenvolvido no processo educacional das crianças e jovens que frequentam um ambiente antroposófico.

Sutilezas essas que de fato caracterizam essa proposta de educação que é desenvolvida em todos os âmbitos do ensino, desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior, e que podem e devem ser pesquisadas no contexto da pedagogia waldorf. Visto que colaboraram para a ampliação de repertório de professores que atuam no processo de alfabetização, para que possam beber de inspirações, a fim de promover mais humanidade e amorosidade no processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente tratando-se do processo de alfabetização, existem características bastantes singulares no ambiente Waldorf, que é o foco principal desta pesquisa, e será desenvolvido neste capítulo.

O documento que guia a pedagogia Waldorf no Brasil foi construído a partir das palestras traduzidas de Rudolf Steiner, e contextualizadas para o âmbito cultural brasileiro, conforme já sinalizado anteriormente.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na pedagogia Waldorf, tem início quando a criança completa o seu primeiro setênio, conforme já sinalizado anteriormente, diferente das demais escolas brasileiras, que seguem a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que determina a nova idade de inserção ao ensino fundamental com seis anos de idade, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos.

Para exercer essa adequação na lei, algumas escolas Waldorf adquirem um parecer estadual para efetuar essa alteração, que autoriza a realização dessa prática pedagógica, fundamental para a realização do processo do desenvolvimento humano em setênios, conforme indica Rudolf Steiner.

Desta maneira, somente no ano em que se completam os sete anos, portanto, ao iniciar o segundo setênio, as crianças são recebidas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Neste contexto, então, inicia-se o ensino explícito dos conteúdos escolares, principalmente ligados à fala, escrita e leitura, além das operações básicas da matemática, que são envolvidas em conjunto aos trabalhos artísticos.

Acreditando nesses pressupostos antropológicos, faz-se necessário um certo cuidado na preparação da criança para transição de ensino, para que ela esteja apta para realizar a saída da educação infantil e adentrar aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao completar os sete anos primeiros anos de vida. (FERREIRA, 2018). Sobre a prontidão o autor afirma que:

A prontidão para a alfabetização é a capacidade de adquirir duas habilidades de instâncias diferentes: a do pensamento (ler) e a do movimento (escrever). São, portanto, duas atividades que são coordenadas na leitura-escrita que pressupõem, por sua vez, a capacidade imagética (já que a escrita não contém a imagem) e de ação motora fina. Essas possibilidades precisam ser desenvolvidas e maturadas porque a criança pequena é essencialmente sensorial. (FERREIRA, 2018, n.p)

Sendo assim, é realizado um teste de prontidão, com intuito de identificar as orientações espaciais da criança, percebendo principalmente a sua lateralidade e equilíbrio, o seu poder de atenção, audição e concentração. Além dos movimentos da motricidade fina que é bastante importante para o processo de alfabetização.

Dessa maneira, se inicia a apresentação das letras e números para as crianças, ainda envolvendo muita fantasia, incorporado, principalmente, pelas contações de histórias, que neste momento são regidas por contos de fadas.

Após apresentar uma nova letra na lousa, relacionando-a com o som, é necessário que a criança escreva com a sua mão, utilizando o dedo indicador, na folha do caderno, no ar, na terra ou areia. De modo que exercite o movimento da letra de forma. Para Steiner, é necessário,

Então ensinaremos a criança a copiar. Nossa atenção se deterá em fazer com que aquilo que ela vê passe para suas mãos, de modo que ela não apenas leia com os olhos, mas reproduza manualmente, sabendo poder fazer ela própria, assim ou assim, tudo o que está na lousa. Portanto, ela não aprenderá a ler sem reproduzir com as mãos o que vê, inclusive as letras de fôrmas. Assim conseguiremos algo extremamente importante: que nunca ocorra uma leitura simplesmente com os olhos, e sim que a atividade ocular passe secretamente para

toda a atividade dos membros do ser humano. Então as crianças sentirão inconscientemente, até pelas pernas adentro, o que de outra forma só perceberiam com os olhos. O interesse do ser humano inteiro nessa atividade - eis o que deve ser aspirado por nós. (STEINER, 2016, p. 14).

Nesta empreitada, um dos pressupostos que podem ser identificados na Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil é a transformação dos conteúdos em belas imagens. Sendo assim, transformando-os em conteúdos imagéticos. Um exemplo prático desta transformação é não explicar que se deve passar a linha no buraco da agulha, mecanicamente, mas sim criar uma atmosfera lúdica, enriquecendo o seu repertório astral, indicando que o “carneirinho consegue passar no buraco existente na cerca”.<sup>17</sup>

Desta forma, o ambiente de ensino Waldorf apresenta-se com diversas nuances que caracterizam o seu espaço pedagógico. Entre eles estão o ensino em épocas, a rotina pedagógica, com disciplinas bastante diversificadas e que serão denominadas como componentes curriculares Waldorf, findando com o formato de avaliação exercida no contexto das escolas Waldorf, que serão mais bem detalhados a seguir.

## 7.1 ENSINO EM ÉPOCAS

O formato das aulas no âmbito da educação básica, especialmente no contexto do Ensino Fundamental e Ensino Médio, vem recebendo críticas referente ao engessamento estabelecido pelas disciplinas isoladas. Assim como o cronograma que é desenvolvido por aulas que duram em torno de quarenta ou cinquenta minutos para cada disciplina, fato este que pouco colabora para o desenvolvimento pedagógico, e não beneficiam os educandos, pois o conteúdo permanece bastante fracionado.

Nesta dimensão, o contexto das escolas waldorf desenvolve as aulas em épocas, que são ministradas pelo(a) professor(a) de classe e se alongam no objetivo de diminuir a fragmentação do conteúdo programático.

É importante ressaltar que o ensino em épocas segue no ritmo entre quatro e cinco semanas. Cada época é lecionada da seguinte maneira: “duas

---

<sup>17</sup> Exemplo exposto no vídeo “Waldorf: ensino e aprendizagem para além dos muros da escola” pela professora Laura Garcia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shleJdBSKQ>

horas por dia, de preferência as duas primeiras aulas, são dedicadas durante algumas semanas a essa matéria” (LANZ, 2010, p. 102). Sendo assim, a atenção do aluno se mantém no assunto referente à época estudada, ocasionando uma economia de tempo para o professor, “além de um engajamento emocional que beneficia a qualidade do ensino” (LANZ, 2010, p. 103).

Isto permite aos alunos estabelecer uma relação mais pessoal com o tempo de aprendizagem, desenvolver a capacidade e a responsabilidade de refletir sobre a organização de seus trabalhos, e ainda favorece as situações em que se respeita o ritmo de cada educando (FEWB, p. 26).

Desta maneira, é desenvolvida uma rotina pedagógica bastante singular que são recheadas de movimento, música e fantasia, conforme será descrito a seguir.

## 7.2 ROTINA PEDAGÓGICA

A condução dos conteúdos acontece por meio das épocas, conforme já exposto anteriormente. Por conseguinte, seguem uma sequência metodológica. Conforme indica Bertalot (1995), as aulas iniciam-se da seguinte maneira: 1) Verso inicial; 2) Harmonização, também denominado como ritmo; 3) Retrospectiva do dia; 4) Trabalhar a matéria; 5) Contação de história.

A fim de conhecer melhor as orientações teóricas da docência no âmbito da pedagogia waldorf, que é um dos objetivos desta pesquisa, seguem as etapas que são indicadas a partir dos escritos de Steiner e traduzidos por Bertalot (1995).

1) Verso inicial: as aulas iniciam no período matutino, e os alunos são recebidos com um amoroso aperto de mãos e um bom dia, individual, executado pelo professor de classe, na porta da sala. Após todos se acomodarem, é exercido o verso inicial.

As crianças devem estar em pé, junto a sua mesa e cadeira, prontas para recitar o verso no início da aula. Segundo Bertalot (1995), o verso inicial deve ser dito pela professora e repetido pelas crianças, até que todas sejam capazes de recitar todos juntos. Segue o exemplo do verso da manhã dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Com sua luz querida,  
 o sol clareia o dia,  
 e o poder do espírito, que brilha na minha alma,  
 dá força aos meus membros.  
 Na luz do sol, ó Deus, venero a força humana,  
 que Tu, bondosamente, plantaste na minha alma,  
 para que eu possa estar ansioso em trabalhar,  
 para que eu possa ter desejo de aprender.  
 De Ti, vêm luz e força.  
 Que para ti refluam amor e gratidão.  
 (Rudolf Steiner)

O verso recitado nas aulas do Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo Salles (2017), são universais, utilizados em todas as escolas waldorf, desde a sua fundação.

2) Harmonização: Acontece no segundo momento, e trata-se de canto com movimentos de ritmo e lateralidade. Esse momento é de extrema importância, pois “a música, é a linguagem do coração e estimula a respiração natural” (BERTALOT, 1995, p. 19).

Considera-se que é necessária essa harmonização, já que cada criança chega à sala de aula com um ritmo diferente. Alguns mais sonolentos, outros mais agitados. A dinâmica tem como objeto trazê-los(as) para uma aproximação do ritmo. Dessa maneira, é “uma atividade física que todos fazem juntos, acompanhada pela declamação de um poema, ou cantando uma música, com palmas ou gestos ritmados.” (SALLES, 2017, p. 3).

Como ritmo, considera-se também que “[...] o conjunto de processos vitais é uma harmonia rítmica, tal como o Universo inteiro pulsa em ritmos. O próprio ser humano é uma conjunção de múltiplos ritmos diferentes.” (FEWB, 1998, p. 24).

Dada a importância do ritmo, considera-se que se faz “[...] necessário religar crianças e jovens à percepção e observação dos processos rítmicos da natureza, intensificando, por exemplo, a vivência das estações do ano nas mais diversas situações” (FEWB, 1998, p. 24).

Sendo assim, na pedagogia Waldorf, as atividades rítmicas têm como objetivo principal o desenvolvimento da coordenação motora e visual, pois...

É a atividade que, com a devida progressão, se realiza cada manhã ao começar a aula de época, como recurso didático que desperta e predispõe adequadamente os educandos para a aprendizagem. Como

todas as demais atividades, esta “parte rítmica” está intimamente vinculada ao tema central da época. (FEWB, 1998, p. 24)

Para melhor compreensão desse item indispensável na rotina das escolas Waldorf, seguem dois exemplos das atividades realizadas na pedagogia Waldorf:

Bom dia, bom dia, bom dia, linda do sol.  
Bom dia, bom dia, bom dia, linda do sol.  
O seu amor é o que nos conduz.  
Pássaros voando. Flores no jardim.  
Todos se reúnem, vão cantando assim...  
Bom dia, bom dia, bom dia, linda do sol.  
Bom dia, bom dia, bom dia, linda do sol.  
O seu amor é o que nos conduz.  
(Autor desconhecido).

Essa é a mão direita,  
Essa é a mão esquerda,  
Com a direita eu digo sim,  
Com a esquerda eu digo não.

Esse é o pé direito,  
Esse é o pé esquerdo,  
Com o direito eu digo sim,  
Com o esquerdo eu digo não.  
(Autor desconhecido).

Com essas atividades rítmicas, é possível desenvolver um dos estados de aprendizagens sugeridos por Steiner (2016) o sentir. Pois, “por menor e mais simples que seja, um poema dito em coro na sala de aula ajuda levar cada aluno a sentir que faz parte de um todo” (SALLES, 2017, p. 3).

Em vista disso, compreendendo a importância da harmonização, é possível passar para o próximo passo e despertar o elemento do querer nas crianças, por meio das memórias, referente ao dia anterior. De modo que exerça uma recordação dos encontros anteriores.

3) Retrospectiva do dia: Segundo Bertalot (1995), é importante para relembrar com os alunos quais os conhecimentos obtidos no dia anterior conversando sobre as suas impressões, e introduzindo brevemente o conteúdo a ser ministrado no próximo momento. De maneira que aguça o seu querer no âmbito da aprendizagem.

Este é o momento de troca entre as crianças e o(a) professor(a), exercendo “alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, entre atividade intelectual e prática, entre esforço e descanso, entre recordação e esquecimento.” (FEWB, 1998, p. 24). Conceitos fundamentais para o desenvolver da pedagogia Waldorf.

Em seguida, inicia-se o despertar do pensar, já que a criança estará bastante alimentada animicamente, de modo que estará mais disposta para desenvolver essa atividade.

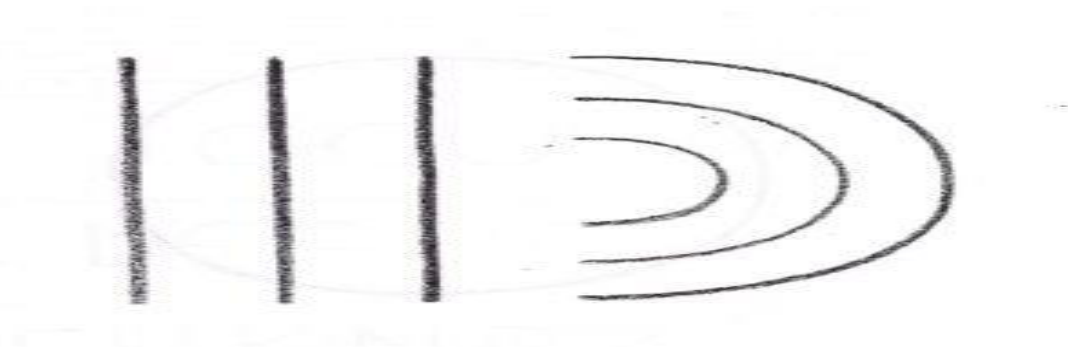
4) Trabalhar a matéria: Inicia-se utilizando o caderno de época; letras, números ou formas, trabalhando o conteúdo de fato, ou seja, os aprendizados curriculares.

No primeiro ano do Ensino Fundamental os alunos devem iniciar os conteúdos com o desenho de formas. A indicação é que as crianças utilizem giz de cera nas cores primárias. Entretanto, antes de realizá-las em seu caderno, é necessário que pratiquem no ar com os indicadores, bem como no chão, na terra, na lousa, entre outros.

Esta é, em teoria, a primeira época ministrada pela professora de classe, seguindo para a época de letras, e depois a época de números. E assim, sucessivamente, ao longo do ano letivo.

De fato, existe uma grande importância do desenho de formas (vide, figura 9) na pedagogia Waldorf, pois ele introduz a época de letras, e todo o processo de alfabetização. Além de "despertar o interesse da criança para a qualidade da forma, para a linguagem da própria forma em si mesma. Não queremos que a forma "imite" este ou aquele objeto da natureza, mas que ela própria possa "falar" a nós." (BERTALOT, 2010, p. 16).

Figura 16 – Desenho de formas



Fonte: Site Ruth Salles (2016).

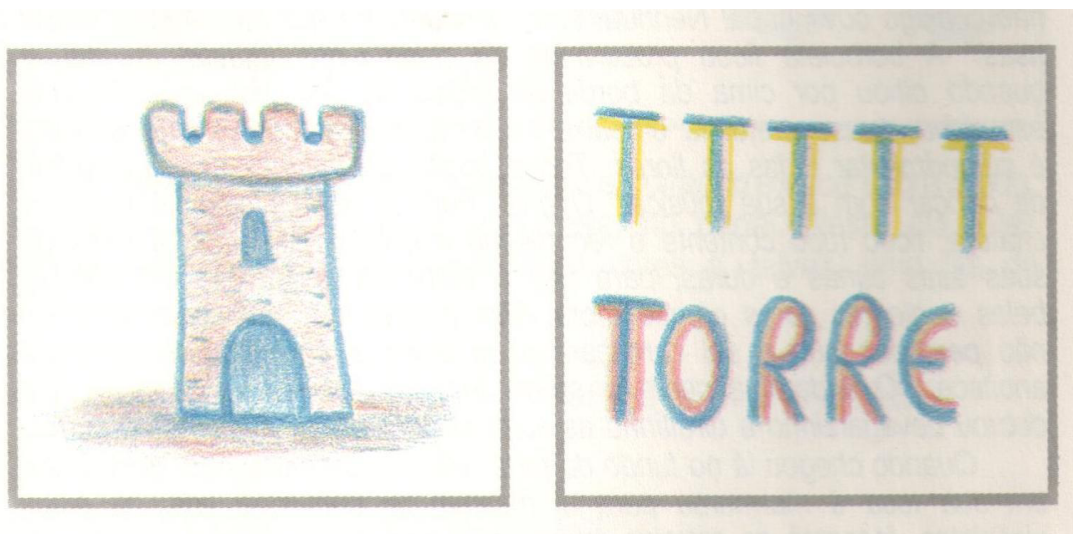
Os desenhos são compostos com retas e curvas, e aos poucos a complexidade vai aumentando e se aproximando dos desenhos das letras do alfabeto. Portanto, a criança se apropria cada vez mais dos traços no âmbito artístico e no conhecimento das letras (LAMEIRÃO, 2016).

Em seguida, é introduzido o ensino de letras. Steiner (2016) considera a importância de apresentar o som das letras para as crianças. Em uma das suas palestras, em 1919, ele usa o exemplo da palavra *Fish*, (peixe em inglês)

ênfatizando na letra “F”, repetindo diversas vezes o som, e depois seguindo para as demais letras.

Nesta mesma obra, o autor também indica que não existe a necessidade de apresentar somente as palavras para as crianças, podendo logo adicionar frases. Outra indicação feita por Bertalot (1995) é que a letra apresentada na lousa seja de preferência associada com um desenho, a letra, e depois ainda, atribuída junta a uma frase (ver, figura 17).

Figura 17 – Época de letras



Fonte: BERTALOT (1995, p. 73).

Em vista disso, é atuando nessas sutilezas que a pedagogia Waldorf se organiza. De modo que promova um ensino mais significativo em cada etapa do desenvolvimento, e especialmente ao iniciar o processo de alfabetização, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5) Contação de história: Para Bertalot (1995), a história pode ser associada à matéria ministrada anteriormente, além de envolver artefatos simbólicos que remetem a gratidão e motivação para incentivar as próximas aulas.

Além disso, “as histórias atuam sobre o sentir, e são um alimento anímico para as crianças, tendo grande importância para sua formação ética e moral, e também para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação.” (SALLES, 2017, p. 5).

Segundo a autora “É contando e recontando histórias que se trabalha a estrutura linguística e pensante, pois cada história, assim como todo



pensamento estruturado, consta sempre de um início, meio e fim.” (BERTALOT, 1995, p. 13).

A contação de história é acompanhada por desenhos artísticos, que servem de síntese, da narração realizada no dia de aula, e quando disposta nos murais e paredes da sala, auxiliam na retrospectiva no dia posterior.

Outas disciplinas são incorporadas ao currículo Waldorf e que, por vezes, são ministradas por professores especialistas na área. Como o ensino de trabalhos manuais, que são desenvolvidas desde bem pequenas na educação infantil, e vai aperfeiçoando-se com o tempo. Nas seguintes atividades,

“As crianças (meninos e meninas) no 1º ano aprendem talagarça e tricô, no 2º ano aprendem crochê, no 3º ano aprendem o tricô mais difícil. Além da relação com a matemática, pela necessidade de contar e calcular os pontos, trata-se de um intenso exercício da vontade. (SALLES, 2017)

Entre elas está o ensino de música. Hoje existem diversos estudos, inclusive da neurociência, que enfatizam os benefícios da música no desenvolvimento e ativação de áreas do cérebro. No entanto, para a antroposofia, o interesse é

O treinamento musical inclui trabalhar os sentidos de visão, audição e toque, bem como movimentos finos, e tudo envolvido por uma conexão emocional. Seus benefícios parecem persistir por muitos anos, ou décadas, o que mostra que aprender a tocar um instrumento musical na infância é extremamente benéfico, e que a educação não pode prescindir da música como elemento de apoio ao desenvolvimento integral da criança. (SALLES, 2017, p. 1)

Outros aspectos importantes a serem destacados é o ritmo anual de comemorações no Brasil. Portanto,

As festas cíclicas têm especial importância no desenvolvimento da alma humana. Através do movimento interno que elas trazem, o homem pode encontrar pontos de apoio e referência para sua vida. (FEWB, p. 124)

Segundo Salles (2017), são comemoradas as seguintes festividades e estações: a Páscoa no outono, São João no inverno, São Micael na primavera e o Natal no verão, exercendo sempre o pensar, sentir e querer.

Por fim, tanto a rotina pedagógica quanto o ensino em épocas são envolvidos por outras disciplinas que, por vezes, são ministradas pelo(a) professor(a) de classe, ou outro profissional que seja especialista na temática.

Esses componentes curriculares, na pedagogia Waldorf também se

estendem e abarcam componentes curriculares bastante singulares, tais como: modelagem, eurytmia, pintura, música, entre outros.

### 7.3 COMPONENTES CURRICULARES WALDORF

Conforme já mencionado anteriormente, todas as disciplinas artísticas de movimento e música têm a mesma importância pedagógica que as disciplinas ditas tradicionais, tais como, língua portuguesa e matemática, por exemplo. Elas seguem um ritmo semanal correspondente com as disciplinas obrigatórias descritas nos currículos legais.

Para atender essa importância, é necessário que a abordagem interdisciplinar exerça um ritmo saudável, com a diversidade temporal, que por vezes perpassam o tempo cronológico, alargando a compartimentação das horas/aulas. Fato esse que precisa ser bastante organizado pelos docentes responsáveis por cada turma. Dessa maneira, “requer e cria uma coerência entre os objetivos e o ritmo de progressão das distintas disciplinas” (FEWB, 1988 p. 28).

Assim, a arte é, nas escolas Waldorf, uma presença que compreende o atuar do docente, o espaço físico e as atividades dos alunos. Nesse contexto, para Steiner (2016),

O ensino vinculado às artes, incluindo a música, desenhos, trabalhos manuais, entre outros, tem como objetivo penetrar “no que está relacionado com o ser humano inteiro, enquanto o que se relaciona com o convencional se refere apenas ao ser humano cefálico”. (STEINER, 2016, p. 12)

A atividade artística se implementa através do trabalho realizado nas oficinas a cargo de professores de arte e através da tarefa de outros professores. Algumas das atividades artísticas propriamente ditas são: Modelagem com cera, argila, desenho com giz de cera, carvão, giz de lousa etc. Pintura com aquarelas, pastéis. Escultura em madeira e pedra. Execução de instrumentos, orquestra, coro. Eurytmia (arte do movimento). (FEWB, 1998, p. 35)

Especialmente para o currículo dos três primeiros anos do ensino fundamental, existem orientações teóricas que devem ser incorporadas aos planejamentos docentes. No âmbito da área artística temos disciplinas como: desenho de formas, pintura, trabalhos manuais e música.

O **desenho de formas**, que desenvolvem “certos exercícios básicos – formas curvas e retilíneas, praticadas, de início, com o corpo inteiro (andar, correr, movimentos amplos dos braços e das mãos) são, em seguida, trabalhadas no papel na forma de desenhos;” (FEWB, 1998, p. 59). A intenção é desenvolver a coordenação motora fina, antes do início da alfabetização, e que devem ser aprimorados ao longo do Ensino Fundamental (vide, figura 18).

Figura 18 – Desenho de formas – 2º ano



Fonte: Site Instituto Ruth Salles (2017).<sup>18</sup>

A **pintura** é introduzida no Ensino Fundamental, por meio da aquarela, com a finalidade de aproximar-se dos sentimentos que cada cor remete a criança. Ou seja, “que sensações ela estimula, quais as qualidades anímicas que se relacionam com as cores básicas, o azul, o amarelo, o vermelho, são perguntas que se devem fazer presentes no professor ao dar a matéria” (FEWB, 1998, p. 61). A sua intenção como componente curricular é desenvolver “uma percepção da linguagem íntima das cores como vivência da alma. (FEWB, 1998, p. 61).

<sup>18</sup> Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/desenho-de-formas/>. Acesso em: 25.nov.2022

As sutilezas das cores em aquarelas podem revelar, por vezes, sentimentos que estão presentes no interior da criança, revelando experiências sensíveis e enriquecedoras para o processo de aprendizagem, além de exercerem uma bela produção artísticas (vide, figura 19).

Figura 19 – Trabalho em aquarela – 1º ano



Fonte: Site Inclusão criativa (2020).<sup>19</sup>

Nos **trabalhos manuais**, convém a produção de algo útil para envolver a criança no interesse real de produzir algo do qual ela utilizará de fato, tais como, brinquedos, meias, luvas, bolsas, entre outros. E, ainda assim, realiza “o desenvolvimento e o treino da motricidade fina [...] ele se relaciona com processos neurais, cerebrais” (FEBW, 1998, p. 62).

Além de exercitar uma obra final primorosa, os trabalhos manuais podem desenvolver nos educando um hobby para distrações e controle de ansiedade e até mesmo uma profissão para ser desenvolvida na juventude ou vida adulta, já que é um ensino para a vida (ver, figura 20).

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.inclusaocriativa.com/post/artenapedagogiawaldorf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Figura 20 – Trabalhos manuais iniciante



Fonte: Instagram da Escola Waldorf Anabá (2021).<sup>20</sup>

A **música** é desenvolvida em diversos momentos. É interligada com as demais atividades, porém também é um componente curricular específico no currículo das escolas waldorf. Neste contexto, são desenvolvidos “conteúdos e temas: Natureza, Contos de fada, Anões. Trabalha-se a percepção auditiva (FEWB, 1998, p. 125). Além do “desenvolvimento da coordenação musical através de movimentos corporais: andar, bater e outros gestos” (FEWB, 1998, p. 125).

No âmbito do movimento, os componentes curriculares se dividem em duas disciplinas: a **educação física**, também denominada como ginástica ou aula de jogos, além da eurytmia, que é uma singularidade das escolas Waldorf. Portanto...

No ensino da Ginástica, que trabalha com a corporalidade, procura-se nos dois primeiros anos tornar a criança ágil em seus movimentos por meio de uma ginástica lúdica. Ela aprende através de jogos e brinquedos de roda tradicionais, que têm em si também um forte componente social. No terceiro ano, esses movimentos, que até então

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CJ8OE6CAnxj/>. Acesso em: 25.nov.2022.



foram mais espontâneos, passam a ser orientados com o rigor de uma meta a ser atingida, pelo professor de Educação Física, não mais pelo professor de classe. (FEWB, 1998, p. 128)

É bastante difícil compreender a **euritmia**, pois na pedagogia Waldorf ela é desenvolvida no âmbito do movimento. No entanto, exercita outras funções, tais como “exercícios de habilidade para treinar os gestos mais sutis, principalmente a diferenciação entre direita e esquerda.” (FEWB, 1998, p. 61). Para melhor compreender essa singularidade, segue a descrição encontrada na proposta pedagógica das escolas Waldorf no Brasil, referente a eurtmia:

Ela pretende ser uma fala visível e um canto visível, isto é, utiliza-se das infinitas e sutis possibilidades contidas no corpo humano para revelar os movimentos, gestos e atitudes subjacentes à fala e ao canto humanos. Ao falar, o homem promove em todo seu organismo movimentos específicos para cada fonema da língua. Esses movimentos conferem formas e gestos precisos ao ar que atravessa o aparelho fonador e se expande ao redor do homem. Obviamente esses gestos e formas são influenciados pela atitude interior da pessoa, por sua intenção moral e seus sentimentos, e constituem, assim, o veículo vital essencial à comunicação de pensamentos e ideias do ser humano. (FEWB, 1998, p. 49)

Compreendendo esse aspecto bastante caro na pedagogia Waldorf, e que abarca não só a área artística, mas também as linguagens, se faz necessário compreender como são desenvolvidas as orientações teóricas desse aspecto crucial da alfabetização.

No âmbito das linguagens, o ensino de **língua portuguesa** ainda é descrito como língua materna no documento da Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil (1998). Nele, é indicado que o ensino da língua materna, por assim dizer,

visa igualmente à vivência da qualidade dos seus sons, da rima e do ritmo. Deduzindo a forma das letras de uma imagem num contexto que se relaciona com o caráter do fonema, a criança pode chegar a ter uma relação individual com as várias letras e com toda a atividade de escrever. (FEWB, 1998, p. 60)

O ensino da língua materna é conhecido também como época de letras, conforme já mencionado anteriormente, nesta pesquisa. E as atividades propostas para esse aprendizado segue a seguinte ordem:

No segundo ano, as letras impressas minúsculas se juntam às letras maiúsculas do primeiro ano, de maneira que se pode passar, no terceiro ano, à escrita cursiva[...] é só no segundo ano que se usa um livro de leitura; antes disso, só se lê o que foi escrito pelo próprio aluno. O primeiro ensino da gramática começa no 3º ano, distinguindo sentenças afirmativas, interrogativas e exclamativas, e as três classes

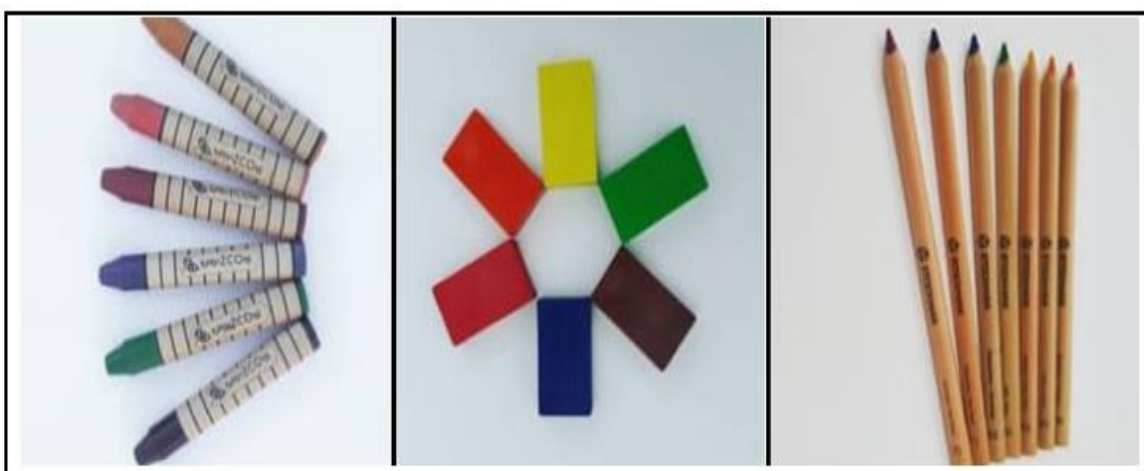
essenciais de palavras (substantivos, adjetivos e verbos). (FEBW, 1998, p. 60)

De maneira geral, as letras são apresentadas aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, iniciando pelos desenhos de formas, desenvolvendo retas e curvas. Em seguida, o enfoque é destinado ao som das palavras contidas na história contada pelo docente que ministra a aula, conforme já mencionado anteriormente. Depois da familiarização com esse som, a letra dominante é transcrita no caderno de época, utilizando giz de cera, no formato de tijolinhos.

No segundo momento, as palavras que demonstram sons similares são transcritas em listas, frases ou pequenos versos. No segundo ano do Ensino Fundamental, são produzidas ainda lista de palavras, versos e frases mais elaboradas, bem como um aprimoramento e maior complexidade das histórias e dos desenhos de formas, chegando à elaboração dos versos simples. O material utilizado ainda são os gizes de cera em tijolinhos, e por vezes com o auxílio do giz em bastão.

No terceiro ano do Ensino Fundamental, são incorporadas as letras cursivas, e proposto a escrita de textos mais longos, dirigidos pelo(a) professor(a) de classe. Nesse momento acontece a inserção do lápis colorido para a escrita, ainda acompanhado pelo giz de cera, em bastão e tijolinhos, conforme exposto a seguir (ver, figura 21).

Figura 21 – Materiais utilizado na escrita Waldorf



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Já no quarto do Ensino Fundamental, quando a criança está bastante familiarizada com as letras cursivas, propõem-se que os textos sejam escritos de maneira autônoma, ainda com atividades de produção textual dirigidas. No material utilizado para a escrita, é comum a inserção do lápis de cor, com uma espessura mais grossa, deixando o traço no caderno mais robusto e melhor visível para as crianças. Além da inserção da caneta tinteiro, que é iniciada com a utilização da pena. Em seguida, a escrita se firma com a caneta e segue o seu desenvolvimento até o ensino médio.

Para compreender melhor esse caminho que idealmente deve ser trilhado no processo de alfabetização foi desenvolvido um resumo descritivo (vide, quadro 5).

Quadro 5 – Desenvolvimento da alfabetização nos Anos Iniciais.

<b>TURMA</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>MATERIAL UTILIZADO</b>
<b>1º ANO</b>	Desenho de formas Letras (caixa alta) Pequenas frases (caixa alta)	Giz de cera em tijolinho
<b>2º ANO</b>	Desenho de formas Listas, frases e versos simples (caixa alta)	Giz de cera em tijolinhos e bastão
<b>3º ANO</b>	Letras (cursivas) Textos longos dirigidos	Giz de cera em tijolinhos e bastão. Lápis grosso colorido
<b>4º ANO e 5º ANO</b>	Textos longos dirigidos e livres	Lápis grosso colorido. Caneta tinteiro.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

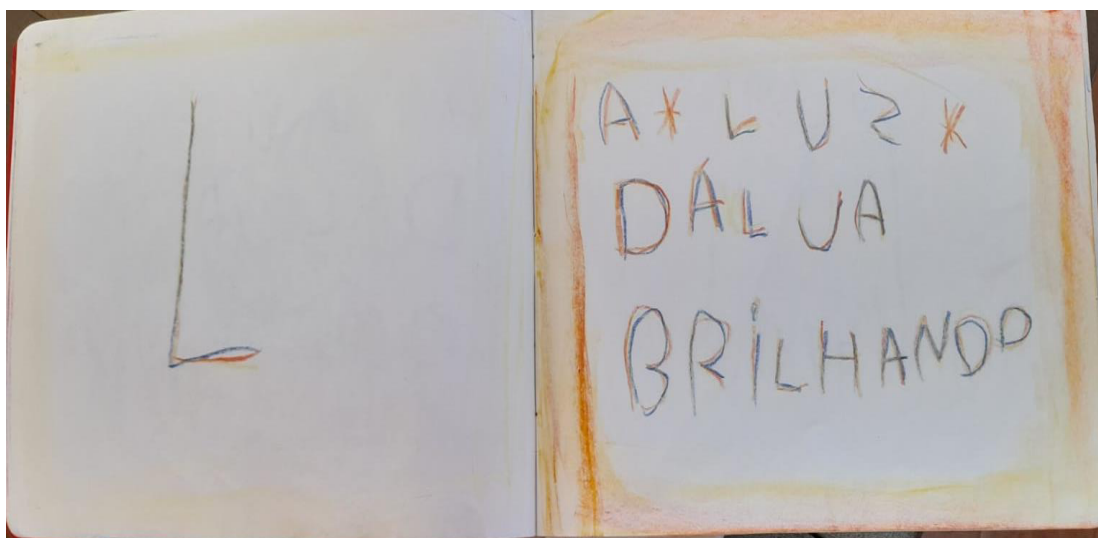
É importante ressaltar ainda que a pedagogia Waldorf, de forma geral, promove um “ensino do todo para as partes” (FEBW, 1998, p. 61). Aproxima-se das indicações do método analítico global de alfabetização, visto que desenvolve práticas pedagógicas com esse intuito. Entretanto, com execuções distintas, já que na alfabetização Waldorf, o primeiro contato da criança com o texto é feito por meio da contação de história, tais como: conto de fadas, rimas, parlendas, entre outras, que enfatizam um som da letra que deve ser trabalhada no futuro.



Assim, antes de conhecer a letra propriamente dita, sempre é associado a desenhos temáticos.

Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas Waldorf, não se utilizam de nenhum material didático pronto, como livros, apostilas ou cartilhas, o conhecimento é produzido em conjunto ao aluno, e a partir de então são transcritas no caderno, conforme indicado na imagem (ver, figura 22).

Figura 22 – Caderno de época – 1º ano



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

O mesmo caminho é seguido pelo ensino da língua estrangeira, que obtém uma orientação teórica bastante próxima da língua materna.

Assim, é exercido o ensino de duas línguas estrangeiras que tem como objetivo a imersão nas respectivas culturas “e atua complementarmente na formação do órgão fonador e desenvolvimento global da criança, além de desenvolver os eixos na aula de época” (FEWB, 1998, p. 36).

A Proposta Pedagógica das escolas Waldorf, no Brasil (1998), indica a utilização de duas línguas estrangeiras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Inglês e o Alemão.

No contexto do ensino de **Inglês** é sugerido para o primeiro ano do Ensino Fundamental um “ensino oral através de canções, jogos, poemas e pequenas peças. Ênfase no falar em coro” (FEWB, 1998, p. 109). Já na disciplina de **Alemão** a indicação é que sejam

Versos, canções infantis, cirandas, dramatizações, versos de contar, jogos de dedos, nomes de partes do corpo e cores, objetos da sala de

aula, pequenas ordens, histórias, números até 50, versos e rimas de acordo com as estações do ano, contos de fadas. (FEWB, 1998, p. 109).

E assim, de maneira lúdica são introduzidas ao longo das épocas o ensino de línguas, tanto materna, quanto estrangeira. Aumentando o grau de dificuldade, conforme o desenvolvimento das crianças.

No âmbito da **matemática**, também é fornecido bastantes materiais naturais para serem trabalhados ludicamente, já que “a introdução dos números no primeiro ano não enfoca apenas o seu valor quantitativo. O 2 não é apenas a soma de 1 mais 1; é também a dualidade, as polaridades de que a existência das coisas no mundo se constitui” (FEWB, 1998, p. 61).

Na época de números dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como costuma-se denominar a matemática, são trabalhadas as quatro operações, adição, subtração, multiplicação e divisão de maneira analítica, e “o contar rítmico, as tabuadas e os cálculos mentais intensamente praticados nestes primeiros anos de escola, permitem às crianças vivenciar o aspecto dinâmico da atividade mental” (FEBW, 1998, p. 61).

Prioriza-se, neste contexto, atividades que estimulam os cálculos orais, a seriação rítmica e as quatro operações básicas, operações analíticas (FEBW, 1998), (vide, figura 23).

Figura 23 – Época de matemática - 1º ano



Fonte: Site Colégio Waldorf Micael São Paulo (2022).<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Disponível em: <https://michael.com.br/colégio-michael-ensino-fundamental/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Já no âmbito das ciências naturais, tais como **história** e **geografia**, não estão separadas como componentes curriculares na pedagogia Waldorf, mas são desenvolvidas em diversos aspectos, e constam na proposta pedagógica como disciplinas que formam uma...

Relação da criança com os reinos da natureza e os seres elementares que correspondem a cada elemento, a partir de lendas e fábulas. Exemplo: São Francisco e sua relação tanto com os elementos quanto com os animais. As mudanças de estados da água. Água potável e não potável. Medição de tempo: ano, mês, semana, dia, hora (FEWB, 1998, p. 97)

Outros aspectos importantes a serem destacados nas ciências naturais é a contemplação que se faz aos elementos da natureza, desde o curso da água, ao crescimento das plantas, a utilização do trigo, o caminho percorrido pelo sol, entre outros, tais como: “Contos da natureza e observações que tratam do crescimento das plantas, sua relação com a luz, a água e com as estações do ano. Materiais naturais: transformação pela ação do calor – maleabilidade (cera e argila)” (FEWB, 1998, p. 98).

Com a descrição mais minuciosa de cada disciplina, é importante destacar que essa proposta “[...] concede o mesmo grau de importância a todas as matérias, tanto as intelectuais como as artísticas e práticas, respeitando as possibilidades do rendimento individual” (FEWB, 1998, p. 32). Portanto, as aulas de matéria são tão importantes como as disciplinas que envolvem a artes plásticas, música e movimento. Pois, somente assim o estudante poderá se desenvolver como um todo.

Sendo assim, fica evidente a necessidade da transdisciplinaridade relatada anteriormente, e a sua prática no cotidiano das escolas, colaboram para desenvolver os conteúdos programáticos.

A Pedagogia Waldorf esforça-se para apresentar a seus alunos, desde o início da vida escolar, um ensino que permita “aprender fazendo”. Em vista disso, “procura-se que a incorporação e assimilação de conhecimentos não sejam o produto da mera abstração e sim o resultado de experiências cheias de vida” (FEWB, 1998, p. 34).

Para melhor exemplificar os componentes curriculares waldorf, foi produzido um quadro explicativo, que resume as orientações teóricas exercidas para cada componente curricular (vide, quadro 6). Assim facilita a compreensão

das indicações existentes para cada componente curricular, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, nos três primeiros anos, pois equivalem ao bloco de alfabetização, na legislação Brasileira.

Quadro 6 – Componentes curriculares e orientações teóricas

<b>Área</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Orientações teóricas</b>
Atividades Artísticas	Desenho de formas	Formas curvas e retilíneas que antecedem a escrita.
	Pintura	Aquarela, desenvolver a intimidade com as cores.
	Música	Os sons – flauta (corrente respiratória rítmica).
	Trabalhos Manuais	Motricidade fina, relacionado com processos neurais e cerebrais.
Atividades de Movimentos	Euritmia	Movimentos rítmicos, contos e movimentos que representam vogais.
	Educação física	Jogos que desenvolvem a agilidade e a melhora o social.
Linguagens	Letras (Língua portuguesa)	Inicia-se com a contação de história, seguido pelo desenho de formas, e por fim, a letra/frase a ser trabalhada.
	Língua Inglesa	Canções e poemas. Peças teatrais e jogos. Conto de fadas, entre outros.
	Língua Alemã	Jogos de dedos. Números, versos e rimas. Contos de fadas, entre outros.
Matemática	Números	Cálculos orais Seriação rítmica, Quatro operações básicas.
Ciências Naturais	História	Ontem, hoje, amanhã. Dia, semana, mês, ano. As estações do ano. O tempo histórico.
	Geografia	História da moradia, semeadura, escrita. Comparação de tempos de vida no presente e no passado. Reinos da natureza, entre outros

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao conhecer e aproximar-se dos componentes curriculares Waldorf, é possível perceber que existe uma maneira bastante distinta no trabalho pedagógico que precisa ser adquirido para desenvolver as orientações teóricas

aqui apresentadas. Bem como é necessário compreender a maneira que esse trabalho é avaliado perante essas indicações.

Conforme já mencionado anteriormente, na pedagogia Waldorf, toda educação promove uma autoeducação, e a partir dessa compreensão é possível que “o docente planeja, atua em relação com o planejado, reflete sobre seus atos e os avalia e auto avalia seu fazer, e finalmente enfoca, segundo isto, a tarefa futura. Esse é também outro modo de atualização permanente” (FEWB, 1998, p. 137).

Na avaliação referente aos educandos, considera-se que a “avaliação deve estar comprometida com a busca do crescimento individual sadio e integração no grupo, além de estimular a iniciativa e a criatividade que nutrem a imaginação e conduzem a um pensar livre e uma atitude responsável” (FEWB, 1998, p. 141).

As Escolas Waldorf entendem a sistemática de avaliação como um processo contínuo, dinâmico e cumulativo do desempenho do aluno, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os aspectos qualitativos referem-se à articulação de conteúdos relevantes com as habilidades e atitudes requeridas para o desenvolvimento, pois, no contexto da sociedade contemporânea, não basta o volume ou a qualidade de conhecimentos. (FEWB, 1998, p. 141)

Por fim, a ação de avaliar na pedagogia Waldorf é desenvolvida perante as atividades diárias, que resultam em boletins descritivos. O progresso dos alunos é exposto detalhadamente em boletins manuscritos, nos quais são mencionadas as habilidades sociais e virtudes como perseverança, interesse, automotivação e força de vontade. Em outras palavras, incorporando no seu pensar, no seu sentir e no seu agir (FEWB, 1988).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tenho calma em mim.  
Tenho em mim forças as que me ajudam.  
Quero me preencher com o calor dessas forças.  
Quero me permear do poder de minha vontade.  
E quero sentir como a calma irradia por todo o meu ser.  
Quando procuro encontrar em mim a calma  
como força através de minha busca.  
Rudolf Steiner.

Com a conclusão desta dissertação, espera-se que tenham obtido, primeiramente, uma boa leitura, além de uma aproximação e compreensão da atmosfera Waldorf. Sendo possível, então, perceber as singularidades dessa proposta que, a mais de cem anos, vem desenvolvendo seu trabalho em diversos países, ofertando uma possibilidade de pedagogia alternativa.

Considera-se que a problemática da pesquisa foi respondida, seguindo a indagação de quais as orientações teóricas para o processo de alfabetização na pedagogia Waldorf, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio dos objetivos específicos elencados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considera-se que os três objetivos específicos também foram alcançados, tendo em vista que foram apresentados os conceitos basilares da Antroposofia, relacionados ao processo de alfabetização, dispostos no capítulo 5, denominado como: Antroposofia: Conceitos basilares, a partir da página cinquenta e dois (52), apresentando os termos da trimembração do organismo social. Sendo elas a liberdade na vida cultural-espiritual, igualdade no aspecto jurídico-legal e fraternidade no âmbito econômico. A quebra da ordem hierárquica, sendo promovida uma condução colegiada com os mesmos direitos e deveres, relacionados aos fins pedagógicos e administrativos.

Esse capítulo ainda exerce um detalhamento do desenvolvimento humano, conforme a indicação Antroposófica, dívidas entre a natureza tripla do ser humano e a quadrimembração humana. Sendo a natureza tripla composta pelo pensar, sentir e querer, diretamente relacionadas pelo sistema neurossensorial, sistema rítmico e metabólico motor. E a quadrimembração humana composta pelos corpos físicos, etérico, astral e o EU.

Por fim, são expostas a importância da ação pedagógica no processo de alfabetização, respeitando a finalização do primeiro setênio, sendo introduzidas as atividades explícitas de leitura e escrita somente aos sete anos. Singularidade essa que preserva os princípios da infância, desenvolvendo um maior tempo para o desenvolvimento da fantasia e inteligência cognitiva-racional, que é concebida junto ao processo de mielinização cerebral, que coincide com o momento das trocas dos dentes das crianças, segundo os estudos de Ghelman, 2017).

O segundo objetivo desta pesquisa é referente a organização do processo de alfabetização, segundo a Proposta Pedagógica das Escolas waldorf no Brasil, que foram dispostas no capítulo seis (6), e tratam do currículo, conteúdos, ensino em épocas e as principais festividades comemoradas na pedagogia Waldorf. Portanto, é mencionado nesse capítulo a compreensão da transdisciplinaridade, exercendo um currículo vertical, obtendo a mesma importância curricular, seja ele artístico ou conteudista. Desenvolvendo, assim, uma autoeducação. Algo de extrema importância para a concepção do desenvolvimento humano como um todo.

Especialmente no âmbito da alfabetização, referente aos três primeiros anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a proposta Waldorf prioriza a linguagem oral a partir dos gestos, movimentos rítmicos e versos. A escrita, iniciando com as letras maiúsculas isoladamente, focalizando no som de cada letra seguindo para pequenas frases e versos que foram anteriormente conhecidos por meio das contações de histórias, e associadas a produções artísticas, principalmente com desenhos.

Essa didática mantém um avanço na sua complexidade até o terceiro ano do Ensino Fundamental, quando são incluídas as letras cursivas e o ensino explícito da gramática.

Foi possível identificar na proposta pedagógica das escolas Waldorf no Brasil as principais festividades comemoradas ao longo do ano letivo, e que interferem diretamente no currículo escolar, movimentando toda a comunidade, incluindo os professores, alunos e famílias nas comemorações internas e externas as escolas. Entre as datas mais importantes, que são consideradas grandes rituais, estão a Páscoa, São João, Micael e Natal.

O último objetivo que se refere a indicar quais são as orientações teóricas para o processo de alfabetização, no currículo da pedagogia Waldorf, foi amplamente desenvolvido no capítulo sete (7), denominado como “Orientações teóricas para o processo de alfabetização”, descrito a partir da página setenta e três (73), pois destrincha as principais singularidades do processo de alfabetização, enfatizando a indicação teórica sugerida por Rudolf Steiner.

Além de apresentar reflexos obtidos nas práticas pedagógicas, tais como: a organização do ensino em épocas, com maior destaque na época de letras e números que embasa toda a prática docente para o processo de alfabetização, que se aproxima dos métodos analíticos, pois desenvolvem atividades que partem do topo para as partes, utilizando-se de contação de histórias, versos e rimas que enfatizam os sons das letras.

Destrincha também a organização da rotina pedagógica, composta pelo verso inicial, que é recitado todos os dias pelos alunos e professores, a harmonização, que são exercícios rítmicos que tendem a trazer o grupo de alunos para um mesmo estado de espírito por estimular a respiração e, por vezes, é enriquecida pela musicalidade. Visto que é considerada como a linguagem do coração. Antes de iniciar a matéria propriamente dita, da época em questão, é realizada uma retrospectiva do dia anterior, lembrando as atividades já realizada, tanto no âmbito artístico, como no âmbito conteudista.

Por fim, são descritos os componentes curriculares Waldorf, que são desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e foram devidamente organizados no quadro “Componentes curriculares e orientações teóricas”, exposto na página noventa e dois (92).

Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, já que além de trilhar o caminho destinado pelos objetivos específicos, foi possível a construção de uma pesquisa bastante consolidada na questão teórica e metodológica. Exercendo, assim, uma análise bastante consistente das orientações teóricas para o processo de alfabetização na pedagogia Waldorf, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Percebe-se que as orientações teóricas e as práticas pedagógicas caminham interligadas, pois Rudolf Steiner produziu essa base teórica a partir de palestras para professores que estariam conduzindo as aulas nas primeiras



escolas Waldorf. Fato este que enriqueceu grandiosamente o desenvolvimento desta pesquisa.

A conclusão da pesquisa deixa evidente a tentativa de humanizar todos os processos que envolvem o ambiente escolar, desde o planejamento das aulas, a formação dos professores e até mesmo a organização administrativa.

Evidencie-se também que mesmo desenvolvendo o esforço de propor novos caminhos a serem trilhados no âmbito da educação, obtendo uma visão mais humanizada, existe ainda raízes bastantes tradicionais, no que diz respeito a estruturação das disciplinas, e uma visão eurocêntrica desenvolvida nas festividades expostas na pesquisa. Para tanto, existe na pedagogia Waldorf um movimento de ampliar as possibilidades pedagógicas e ainda ofertar aos educandos diversas maneiras de vivenciar os conteúdos de forma prática, e não somente conteudista.

Sendo assim, para além dos objetivos desta pesquisa, fica um importantíssimo registro com informações sistematizadas sobre a pedagogia Waldorf, podendo servir como fonte aos docentes, famílias e a sociedade como um todo, que desejam aproximar-se deste universo.

Mesmo considerando que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, existe um sentimento de não finalidade da pesquisa, pois como a antroposofia é muito ampla, e a pedagogia Waldorf é uma vertente advinda desta ciência, concebe-se a percepção de que faltam melhores explicações dos demais caminhos e vertentes que surgiram a partir da ciência espiritual, tais como, medicina antroposófica, a agricultura biodinâmica, a pedagogia curativa, entre outros que acabam impermeando esse contexto da pedagogia Waldorf.

Para os interessados em ampliar os conhecimentos antroposóficos, na prática pedagógica, ampliação do conhecimento na área da educação ou até mesmo ideias para novas pesquisas, fica como sugestão uma busca sistematizada sobre os “Métodos Padovan”, que são baseados nos conceitos antroposóficos, originados por Rudolf Steiner, e que estiveram presentes em algumas das obras encontradas ao longo da pesquisa. Entretanto, não coube trazê-las aqui.

Outra sugestão é o conhecimento das iniciativas Waldorf inseridas na rede pública de ensino, pois trata-se de um movimento recente no Brasil e merece ser analisado e compreendido de maneira mais profunda.

Por fim, é importante deixar registrada a alegria de ter desenvolvido esta pesquisa, alcançando os meus desejos de trazer um estudo mais aprofundando sobre a pedagogia Waldorf. Pois, a partir da pedagogia Waldorf, me senti acolhida ao longo de minha trajetória profissional no âmbito educação.

Além da alegria, também é importante ressaltar o quanto sinto-me amadurecida, ao findar deste processo de análise e escrita, ao me colocar como pesquisadora atuante e produzir esta pesquisa, que obteve uma bela orientação.

E, ainda assim, demonstrar meu carinho com o professor Lourival, que com o seu olhar caloroso e humano, enriqueceu de ideias generosas esta pesquisa. Bem como a banca examinadora, que desde a qualificação manteve-se atenta e bastante atuante nas observações trilhadas pela pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Karin. **O caminho de cristo** - o resgate da magia das festas cristãs. 1ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do Leitor Colonial**. Ilhéus: EDITUS, UESC, 1999. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/6233/1/401307.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

AMARAL, Rita de Cassia de Mello Peixoto. **Festa à Brasileira - Significados do Festejar no País que 'Não é Sério'**. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. doi:10.11606/T.8.1998.tde-21102004-134208. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-21102004-134208/publico/tesecapa1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio C. **AULAS RÉGIAS NO BRASIL: O regimento provizional para os proffessores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras no estado do GRÃO-PARÁ (1799)**. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 49 Maio/ago., 2016. p. 287-303. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZLZrvY94mC3nfj4LZfKcdbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BERTALOT, Leonore. **Criança querida**. O dia-a-dia da alfabetização. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAVALCANTI, Francisca, M. B. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf**: práticas musicais em contexto inclusivo. Dissertação de mestrado, UDESC: PPGMUS, 2014. Disponível: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a58.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

COELHO, S. M. A Alfabetização Na Perspectiva Histórico-Cultural. In: Sonia Maria Coelho, Onaide Schwartz Correa De Mendonça, Elisandra André Marante. (Org.). **Caderno De Formação UNESP**. UNIVESP - Volume 2. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011, v. 2, p. 58-71.

CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod\\_resource/content/1/Creswell.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf). Acesso em: 27 ago. 2021.

DAHEANE, Stanislas. **ANNUAL REPORT 2012**. 4 ed. Doha, Catar. 2012. Disponível em: [https://www.wiseqatar.org/app/uploads/2019/07/wise\\_2012\\_annual\\_report.pdf](https://www.wiseqatar.org/app/uploads/2019/07/wise_2012_annual_report.pdf). Acesso em: 3 abr. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil**. São Paulo: FEWB, 1998. Disponível em:

[http://www.fewb.org.br/imagens/para\\_escolas/documentos/proposta\\_educacional.pdf](http://www.fewb.org.br/imagens/para_escolas/documentos/proposta_educacional.pdf). Acesso em: 21 set. 2022.

FERREIRA, Darlan S. Prontidão para a alfabetização. In: HALLACK, Fernanda S. Prontidão para a alfabetização Prontidão para Alfabetização (Transcrição livre da palestra ministrada por Darlan Schottz Ferreira no dia 25/10/2018). Disponível em: <https://michaelis.org.br/prontidao-para-alfabetizacao/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEWB. Federação das Escolas Waldorf No Brasil. **Histórico da Escola Waldorf no Brasil**. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/>. Acesso em: 18 set. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: [https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-08-metodos\\_didaticas\\_alfabetizacao.pdf](https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-08-metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FONTANA, Felipe. Técnicas de Pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico** / Aline Vanessa Zambello {et al.}; organizador: Thiago Mazucato. Penápolis: FUNEPE, 2018. Disponível em: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GHELMAN, RICARDO. Abordagem da Antroposofia na Pediatria. JMPHC. Journal Of Management And Primary Health Care, v. 8, p. 233-265, 2018. Disponível em: <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/535/575>. Acesso em: 19 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-cmc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GLÖCKLER, Michaela. Educando para a vida: o ambiente educacional e escola como local de desenvolvimento saudável: experiências e perspectivas da pedagogia Waldorf para a educação do século XXI. Tradução Jacira Cardoso. São Paulo: Ad Verbum Editorial, 2021.

LAMEIRÃO, Luíza Helena T. **Do movimento ao Traço e à Escrita**. 2ª ed. João de Barro, 2021.

LANZ, Rudolf. A pedagogia Waldorf. **Caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica. 9ª ed. 2010.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

MARCÍLIO, M. L. História do Brasil - História da Alfabetização - Cursos Livres Univesp TV. São Paulo – SP. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eJgqRDLWxcM>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/298548/mod\\_resource/content/3/Marcuschi-Produ%C3%A7%C3%A3o%20textual%20%281%29.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/298548/mod_resource/content/3/Marcuschi-Produ%C3%A7%C3%A3o%20textual%20%281%29.pdf). Acesso em: 15 maio 2021

MARTINS FILHO, Lourival José. **Anos Iniciais Do Ensino Fundamental e Paulo Freire**: Docentes em Diálogo. Camine: Caminhos da Educação, v. 11, p. 80-92, 2019.

MARTINS FILHO, L. J.; LISBOA DE LIZ, L. ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CONVERGÊNCIA/DIVERGÊNCIA - VARIAÇÃO/ASPECTOS LINGÜÍSTICOS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/download/195/147>. Acesso em: 10 maio 2022

MAZUCATO, Thiago. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**/ Aline Vanessa Zambello {et al.}; organizador: Thiago Mazucato. Penápolis: FUNEPE, 2018. Disponível em: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? In: Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. Belo Horizonte, v. 1, nº 10, Ed Especial, p. 58-59. jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. In: Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. Belo Horizonte, v. 1, n° 10, Ed Especial, p. 60-62. jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 14 abr. 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-bookMetodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-bookMetodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

ROSA. Guimarães. **Corpo de Baile**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

REIS, Claudia de Jesus Tietsche. **Os princípios pedagógicos de freire e steiner e suas relações com os meios eletrônicos do cotidiano discente**. Dissertação de mestrado, São Paulo: UNESP, 2015. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134168/000857699.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SALLES. Rubens. **O ritmo na vida, na escola e na sala de aula**. Site: Instituto Ruth Salles, out. 2017. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/9-ritmo-essencia-da-vida/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SELL, F. S. F.. Oralidade, Letramento e Cultura Escrita. In: Filho, A. J. M.; Sell, F. S. F.; Liz, L.L.; Martins Filho. L. J.. (Org.). **Alfabetização e Letramento**. 1ed. Florianópolis: DIOESC, 2012, v. 1, p. 15-37. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560912/2/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o\\_Letramento\\_web.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560912/2/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_Letramento_web.pdf). Acesso em: 03 abr. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194003/560662194003.pdf>. Acesso em: 25. nov. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos**: Fisiologia da infância. 2ª ed. Tradução Joana M. Falavina, Sonia Setzer. São Paulo: Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

STEINER, Rudolf. **Metodologia e Didática** (A arte da educação – II). 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

STEINER, Rudolf. **A Prática Pedagógica**. GA 306. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança**: segundo a ciência espiritual. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, Rudolf. **Minha Vida**: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf. A arte da educação baseada na compreensão do ser humano. São Paulo: Antroposófica, 1978.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista**. UNESP: Bauru. 2020.

STIRBULOV, Sandra e LAVIANO, Rosemeire. A arte de educar em família: os desafios de ser mãe e pai nos dias de hoje. São Paulo: All Print Editora, 2015.

VIGOSTKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

VIGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 16 maio 2022.



## ANEXO 1 - PLANEJAMENTO TERRITORIAL DE ESCOLAS

TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS			
	Territórios	Nº	INSTITUIÇÕES POR CATEGORIA
Regional SP Capital	São Paulo - Região do Ipiranga	1	Filiada que atende até o Fund2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund1
	São Paulo - Zonas Leste e Norte	2	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fund2
		2	Não Filiada que atende até o F1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	São Paulo - Zona Sul	2	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o F1
		9	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	São Paulo - Zona Oeste	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		2	Filiada que atende até o F1
		3	Filiada que atende Educação Infantil
	Baixada Santista	1	Filiada que atende até o Fund2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund2
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Vale do Paraíba e Litoral Norte	1	Filiada que atende até o F1
		10	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional SP Campinas	Região de Campinas	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o F1
		3	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund2
		1	Não Filiada que atende até o Fund1
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Eixo Anhanguera	1	Filiada que atende até o Fund2
		1	Filiada que atende até o F1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund2
		2	Não Filiada que atende até o Fund1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Piracicaba	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o F1
		6	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional SP Bauru/ Botucatu/ Ribeirão Preto	Região de Ribeirão Preto	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende até o F1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Capão Bonito	2	Filiada que atende até o Fund2
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Bauru	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o F1
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund1
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Botucatu	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fund2
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil

Regional Rio de Janeiro/Espirito Santo	Região do Rio de Janeiro	1	Filiada que atende até o F1
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Interior do estado do Rio de Janeiro	1	Filiada que atende até o Fund2
		1	Não Filiada que atende até o Fund1
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Nova Friburgo e Teresópolis	1	Filiada que atende até o Fund2
		3	Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Minas Gerais	Região de Belo Horizonte e Nova Lima	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fund2
		3	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund2
		1	Não Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Juiz de Fora	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Não Filiada que atende até o F1
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Norte de Minas	3	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Sul de Minas	2	Filiada que atende até o Fund2
		1	Filiada que atende até o F1
		7	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Centro-Oeste	Mato Grosso	1	Filiada que atende até o Fund2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund1
		5	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Mato Grosso do Sul	1	Não Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Distrito Federal	1	Filiada que atende até o Fund2
		1	Não Filiada que atende até o F1
		7	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Goiás	2	Não Filiada que atende até o Fund1
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil

Regional Bahia/ Sergipe	Região de Salvador e Lauro de Freitas	1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fund2
		2	Não Filiada que atende até o Fund1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Norte da Bahia	1	Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende até o Fund2
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Sul da Bahia	2	Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende até o Fund1
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Sergipe - Aracaju	1	Não Filiada que atende até o Fund1
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Nordeste	Pernambuco e Paraíba	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende até o Fund1
		9	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Demais Estados	1	Filiada que atende até o Fund2
		8	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Sul	Santa Catarina - Florianópolis	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fund2
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o F1
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Santa Catarina - Interior do Estado	1	Não Filiada que atende até o Fund1
		6	Não Filiada que atende Educação Infantil
	RG do Sul - Porto Alegre	1	Filiada que atende até o Fund2
		2	Filiada que atende até o F1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
	RGsul - Interior do Estado	5	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Paraná - Curitiba e Campo Largo	1	Filiada que atende até o Fund2
		3	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende até o Fund1
		6	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Paraná -	4	Não Filiada que atende Educação Infantil