

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA

TAIZ CAROL PAULINI PAIVA

**A MENINA DA LANTERNA: UM ESTUDO DE UMA FESTA NA  
ESCOLA WALDORF SOB UMA PERSPECTIVA JUNGUIANA**

SÃO PAULO  
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA

TAIZ CAROL PAULINI PAIVA

**A MENINA DA LANTERNA: UM ESTUDO DE UMA FESTA NA  
ESCOLA WALDORF SOB UMA PERSPECTIVA JUNGUIANA**

Trabalho de Conclusão de Curso, como exigência parcial para graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Professora Dra. Lílíana Líviano Wahba.

SÃO PAULO  
2009

## AGRADECIMENTOS

Agradeço cada processo, cada contribuição, cada momento e pequenos, porém grandes detalhes que fizeram parte desta jornada que está apenas se iniciando...

Ao meu querido avô, pelo amor, presença, investimento, dedicação, preocupação, zêlo. Por ser um grande exemplo de como nutrir uma família e proporcionar tantas alegrias com tamanha nobreza e sensibilidade.

Aos meus pais, por serem quem são, pela sempre presença, cuidado, interesse, “mimos”. Por cada detalhe tão importante, por minha educação, por vivências tão únicas e especiais que puderam me proporcionar tantas alegrias e aprendizados. Pela força e amor que me fazem entender o mundo de uma forma tão leve e bela.

Às minhas avós, tão únicas e distintas. Cada qual a seu modo, ambas tão especiais. Pelos comentários ingênuos, pelas longas conversas científicas, quitutes e comidas deliciosas, abraços e carinhos sinceros.

Aos meus irmãos, humor, arte e música da minha vida.

À minha família, pelo apoio e presença no jeito e alcance de cada um.

À Professora Deolinda, por possibilitar a “re-conexão” com o mundo Waldorf, depois de tanto tempo, pelo auxílio em meu percurso.

À querida Dulce, por me acolher de braços abertos, sempre tão disponível e amável, exemplo de firmeza com enorme suavidade.

Às crianças, pela alegre e rica participação com seus lindos e caprichados desenhos.

À Liliana Wahba, querida orientadora, por apostar, confiar, apoiar meu trabalho até o fim, Pela agilidade, interesse e dedicação constantes.

À Celine L., Marisa Penna, Bel Kahn, Lurdinha e tantos professores que contribuíram em minha formação e me inspiram com seus exemplos tamanha admiração e respeito.

À Marta e Paulinha, presenças sublimes e essenciais em minha vida. Pela amizade, força, companheirismo. Pelo colo e empurrão quando precisei. Quantas risadas e profundidade!

À Flora, pela inusitada presença, força e apoio, mais importantes do que pode imaginar.

À Dea e ao Rafa, companheiros que viraram irmãos de coração.

A todos amigos queridos, pela ligação e carinho, por entenderem e respeitarem minhas ausências.

À vida e especial sincronicidade nela presente.

Minha profunda gratidão.

PAIVA, Taiz Carol Paulini. *A menina da Lanterna: um estudo de uma festa na escola Waldorf sob uma perspectiva junguiana*. 2009. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Profa. Dra. Liliana Liviano Wahba.

## RESUMO

Unindo o interesse na área da educação e com base na noção de indivíduo como ser constituído de corpo, sentidos, intelecto, espírito, foi realizada uma aproximação da Pedagogia Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner a partir da Antroposofia – ciência espiritual – e a Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung, levando em consideração o conceito de desenvolvimento da personalidade e de individuação, desenvolvidos pelo próprio autor e pós-junguianos. Para tal, a pesquisa tem seu foco nas Festas de Inverno (Festa Junina e Festa da Lanterna) – eventos anuais de grande relevância no currículo Waldorf – e suas repercussões no desenvolvimento do imaginário e do simbólico da criança que participa de tais eventos. Assim, a partir de um desenho temático seguido de um breve questionário e do discurso de 8 alunos, entre 7 e 11 anos, cursando a Escola Manacá, objetivou-se investigar as impressões e significados atribuídos a esta vivência pelas crianças. A partir dos resultados obtidos foram estabelecidas cinco categorias para a análise dos desenhos: 1) impressões gerais, 2) elementos da natureza, 3) figuras humanas, 4) objetos que emitem luz e 5) elementos gráficos. O uso de cores vibrantes e o preenchimento exuberante são características que chamam a atenção nos desenhos. Pôde-se inferir que as crianças atribuem à Festa da lanterna e rituais a ela relacionados importância e vínculo afetivo, favoráveis à formação da personalidade e início do processo de individuação da criança que as vivencia.

**Palavras chave:** psicologia Analítica, desenvolvimento da personalidade, educação, Pedagogia Waldorf.

## Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 OBJETIVO.....	13
3 MÉTODO.....	14
3.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	14
3.2 PARTICIPANTES.....	14
3.2.1 Seleção dos participantes.....	15
3.3 INSTRUMENTOS.....	15
3.3.1 Desenho temático:.....	15
3.3.2 Questionário temático.....	16
3.4 PROCEDIMENTO .....	16
3.4.1 Local .....	16
3.4.2 Frequência e duração.....	16
3.4.3 Procedimento para coleta de dados.....	17
3.4.4 Procedimento para análise de dados.....	18
3.5 PROCEDIMENTO ÉTICO .....	19
4 DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE.....	20
5 UMA EDUCAÇÃO PARA A INDIVIDUAÇÃO – A PEDAGOGIA WALDORF.....	25
6 SÍMBOLOS, RITUAIS E FESTAS.....	31
6.1 SÍMBOLO, RITO E RITUAL .....	31
6.2 FESTAS.....	35
6.2.1 A MENINA DA LANTERNA.....	35
7 RESULTADOS E ANÁLISE.....	37
7.1 DESENHOS.....	37
7.2 RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....	44
7.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
8 DISCUSSÃO.....	48
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	60
ANEXO A: Termo de consentimento da instituição.....	61
ANEXO B: Termo de compromisso do pesquisador.....	63
ANEXO C: Desenhos.....	65

## 1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, com interesse na educação formal brasileira e nas dificuldades encontradas nesse âmbito para a formação da criança e do jovem, foram procuradas informações a respeito das diferentes propostas pedagógicas a fim de encontrar uma que se aproximasse da visão “integral” ou holística (que leva em conta “o todo”) de homem – que abrange corpo, sentidos, intelecto, espírito do indivíduo.

O ser humano é o produto da interação dessas “partes”, somado às suas vivências e convivências. Sinteticamente, tendo em vista a visão pedagógica e psicológica, temos: o corpo, que leva em conta a expressão e apropriação deste por parte da criança; coordenação, integração por meio do físico. Sentidos e sentimentos: educação emocional, em um ambiente seguro e acolhedor no qual existam possibilidades da criança crescer confiante, construir e fortalecer vínculos, empatia. O intelecto, na contemporaneidade, quase dispensa comentários, visto que dentre os outros, é de certa forma a figura mais valorizada na sociedade contemporânea ocidental; raciocínio lógico-matemático, interpretação de texto, entre outros. Por último, mas não menos importante, a vertente espiritual. Sem a necessária imposição de religião específica ou credo, sem dogmas, mas que leve em consideração sua importância e existência na criança; contato com a música, a arte, mitos, ritos. Assim, mais tarde, ao fim de sua formação escolar a criança será inserida no mundo de maneira saudável e integrada<sup>1</sup> (LANZ, 1994).

A proposta pedagógica da escola escolhida para realizar o presente trabalho – Escola Waldorf – parte de visão semelhante à acima apresentada. Baseada no conhecimento do ser humano a partir da Antroposofia, ciência espiritual configurada por Rudolf Steiner no início do século XX, a Pedagogia Waldorf tem como principal objetivo proporcionar o desenvolvimento de todas as capacidades da criança/ jovem, favorecendo a harmonia entre as esferas física, emocional e espiritual. Constitui-se, assim, a concepção de integralidade do homem nesse sistema pedagógico (LANZ, 1994).

Rudolf Steiner – em uma de suas conferências – fala de sua visão sobre a educação e aplicação da Antroposofia na Escola, bem como de que forma esta deveria ser adaptada à Pedagogia. Afirma, de modo relevante:

Não importa [...] acreditar-se que a criança possa aprender o que é bom

---

<sup>1</sup> Nesta busca, foi feito contato com diferentes escolas que tinham como princípio desde a proposta pedagógica tida atualmente como “tradicional”, até escolas inovadoras e revolucionárias, como a Escola da Ponte – com a chamada Pedagogia Nova, idealizada por José Pacheco, em Portugal – e Escola Municipal Des. Amorim Lima (situada em São Paulo, com proposta semelhante à da Ponte). Por fim, A escolha se deu pela proposta pedagógica da escola que estudei em minha infância: a Pedagogia Waldorf.

e o que é mau; o que não podemos esquecer é que tudo aquilo que a cerca se transforma nela em espírito, alma e corpo. A saúde de toda sua vida depende de nosso comportamento junto a ela na sua infância. As tendências que a criança virá a desenvolver dependem dessa conduta, geradora do ambiente que ela respira (STEINER, 1978. p.26).

Carl Gustav Jung, fundador da chamada Psicologia Analítica, em seu livro *O desenvolvimento da personalidade* (1983, par.155), discute este aspecto a partir da conduta dos pais e educadores, ressaltando que a atenção não deve estar necessariamente em “não cometer erros” – atitude impossível para os seres humanos,

[...] mas que os reconheçam como erros. Não é a vida que deve ser detida, mas a nossa inconsciência; primeiramente a do educador, isto é, a própria, pois cada um é educador de seu próximo tanto para o bem como para o mal. Os homens estão pois unidos entre si por laços morais, de modo que o condutor encaminha os conduzidos, e os conduzidos tentam o condutor.

Percebe-se, então, a partir das citações anteriores, a grande influência e importância dada à educação consciente nesta fase do desenvolvimento do ser humano: a infância. A atitude do adulto repercute na formação da criança em diversos níveis. De acordo com Jung (1983, par.159), além do ponto de vista biológico, a garantia para uma psique saudável depende da existência de uma meta espiritual:

Uma meta espiritual, que aponte para além do homem meramente natural e de sua existência terrena, é exigência incondicional para a saúde da alma; [...] para que o estado natural do homem possa ser transformado em estado cultural [grifo nosso].

Com relação ao desenvolvimento da consciência de si mesmo, o autor defende a idéia que este se dá por meio de um processo, de forma progressiva ao longo de toda a vida de cada ser humano; a este processo dá o nome de Individualização (STEIN, 1998). Segundo Jung (2005, par 266), então, significa:

[...] tornar-se um ser único, na medida em que por 'individualidade' entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo [...] significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social.

É no início da vida, portanto, que começa este processo de tornar-se o ser único que de fato se é, e que tem como meta principal a construção da individualidade integral, reali-

zando da melhor forma possível a integração do eu com as demandas arquetípicas<sup>2</sup> e com as necessidades e exigências do mundo (PENNA, 2003).

A individuação é então a união, por assim dizer, do indivíduo com o universo, com o todo – tanto de caráter inconsciente como social. Nas palavras do próprio Jung: “O tornar-se consigo mesmo, e ao mesmo tempo com a humanidade toda, em que também nos incluímos” (JUNG, 2005, par 179).

O processo foi, pelo mesmo autor, também comparado ao caminho do sol: do nascer até o crepúsculo e a chegada da noite, em que o meio-dia é o auge de nossas vidas, a metade dela. O “percurso” psíquico não segue necessariamente o desenvolvimento físico de cada um, especialmente na segunda metade da vida. Trataremos, então, do início desta trajetória, já que o foco do trabalho é o desenvolvimento da personalidade e a individuação da criança, na aurora da vida a partir de sua vivência na Escola Waldorf.

Além das fases da vida, na Antroposofia e, no caso, na Escola Waldorf, existe a preocupação em delimitar, marcar a entrada e encerramento das quatro épocas que marcam e dividem o ano: verão, outono, inverno e primavera. Relativa a cada uma destas épocas acontecem as festas e “rituais”, por assim dizer, que representam essa transição. São elas, respectivamente, Natal, Páscoa, a Festa Junina (e para as crianças menores, Festa da Lanterna) e época de Micael.

Entende-se por “ritual” ou “rito” a vivência que evoca o sagrado e, de acordo com Baptista (2007, p.39), em *Mitologia simbólica*, consiste no:

[...] tempo do eterno presente onde consciente e inconsciente estabelecem portas de comunicação, possibilitando transformações até então in-  
viáveis. [...] o rito faz o sujeito entrar na reversibilidade do tempo e recriar, simbolicamente o mundo. Esse é um momento mágico e a vivência experimentada é de plenitude, vigor, contentamento, alegria.

Pode-se dizer que esse “momento mágico” suscita o contato da criança que estuda nestas escolas com a esfera simbólica, com as sensações e sentimentos que os rituais despertam nela.

Em busca de entendimento e reaproximação da Pedagogia Waldorf, tive a oportunidade de participar de alguns eventos como o “Encontro Regional de Jardins Waldorf de São Paulo” e a própria Festa da Lanterna. Cada qual com sua especificidade, permeados de significados e dedicação das professoras e envolvidos nas situações.

---

<sup>2</sup> Nos capítulos 4, 5 e 6 serão desenvolvidos e explicados alguns dos conceitos utilizados por Jung na abordagem da Psicologia Analítica, dentre eles o conceito de arquétipo.

Durante o primeiro, nas oficinas permeadas pela arte<sup>3</sup>, promoviam-se experiências que fomentavam discussões e a reflexão do educador quanto ao seu papel em cada momento de sua prática, suas possibilidades e sobre o “ambiente da criança”, o cuidado, a atenção e as repercussões na formação desta como indivíduo.

Foi encantador e enriquecedor presenciar o investimento que é feito pelas professoras no auto-conhecimento, revendo a própria prática a favor do desenvolvimento da criança em seu contato com o mundo, com o novo. É a partir dessa intenção e de detalhes pensados e elaborados que surge tal “magia”, que na psicologia profunda podemos entender como um processo de transformação do indivíduo – o qual vivencia tais rituais imprimindo significados de acordo com sua própria história; com sua influência, farão parte de seu ser, transformando-o. A Festa da Lanterna suscita percepção semelhante a partir do ritual em si, que conta com a participação das próprias crianças, as quais são o principal foco do evento.

Rios (2008) e Nogara (2006) desenvolveram trabalhos com temas que abordam a importância do simbólico na infância, bem como a importância dos rituais durante a educação da criança em processo de desenvolvimento de sua personalidade e individualidade.

O tema da aprendizagem, a relevância do ritual na vivência da criança e a ligação destes com seu inconsciente são aspectos que devem ser levados em consideração na elaboração e reflexão a respeito dos elementos propiciadores da ampliação da consciência presentes na escola (NOGARA, 2006).

O cuidado com a dimensão subjetiva da criança nessa perspectiva e a relação com seus valores que mais tarde se consolidarão é, então, uma das preocupações que surgiu durante a elaboração da presente pesquisa.

Outro ponto levado em conta ao longo da elaboração dessa foi a presença da religiosidade e a ligação com o espiritual, que são subentendidos no presente trabalho.

Considerando uma aproximação entre tais conceitos e a prática de rituais no que diz respeito à simbolização e significação de elementos espirituais, por meio do contato com a essência de cada indivíduo nesse tipo de vivência. Rios (2008, p.22) contribui com esta visão da seguinte forma:

Entendendo a função simbólica como a capacidade humana de atribuir significados, organizando assim a psique no contexto de sua vida individual e no contexto mais amplo da existência humana, é importante enfatizar que, da mesma maneira que não inventamos mitos, mas vivemos neles, não criamos símbolos a partir do nosso ego [...] A vivência de um

---

3 Desde a apreciação de obras e gravuras, experiências práticas com desenho e aquarela até contação – e posterior construção individual – de histórias com fantoches. O evento, muito especial, ocorreu em agosto de 2009 e foi conduzido por duas professoras convidadas pela Federação de Escolas Waldorf: Luciana Betti e Silvia Jensen.

novo símbolo [...] transforma toda a nossa percepção de mundo, uma revolução na estrutura lógica da consciência. A própria consciência é transportada para outro nível, e passa a atuar, como depois de um ritual de iniciação, a partir de um novo ou diferente funcionamento lógico, sem que haja uma elaboração racional.

O contato com esses trabalhos e eventos contribuiu na elaboração e escolha do problema da presente pesquisa, que teve como foco de investigação a vivência e repercussão das festas anuais de Inverno: a Festa da Lanterna, que acontece próxima à época Junina, para os alunos do Jardim de Infância e a Festa Junina, para os alunos maiores. Na primeira, os pais dos alunos apresentam a peça teatral “A Menina da Lanterna”, que conta a história de uma menina e sua jornada ao tentar acender novamente sua lanterna que se apagou. Esta história é contada repetidas vezes aos alunos do Jardim de Infância, no período que antecede a festa. A partir daí é possível fazer a associação da chama da vela com a potencialidade de cada um, com os valores e espiritualidade da criança, do ser humano.

É interessante ressaltar que, mesmo não havendo a apresentação da peça “A menina da Lanterna” na Festa Junina, as crianças continuam confeccionando e levando suas lanternas, por ser um elemento bastante significativo na cultura da Escola e simbólico para seus alunos.

Procurou-se, então, entender qual o papel de práticas extracurriculares como esta, com características “ritualísticas”, na relação – consigo e com o mundo – da criança que é submetida à filosofia da Escola Waldorf e qual sua influência na mesma. Para tal objetivo, a investigação se deu a partir da expressão – por meio de desenho e questões associadas – de crianças que vivenciaram as festas de inverno, anteriormente citadas.

Nessa perspectiva, a psicologia analítica tem muito a contribuir com a compreensão do mundo interior da criança dentro de um processo de educação e precisa dar atenção aos significados que ela atribui e às passagens da vida que os fundamentam.

Sem o olhar que ajude a incorporar esses significados, ela terá muito menos recursos para expressá-la de modo autêntico, de acordo com sua natureza e necessidades. O referencial junguiano nos fornece instrumentos que favorecem a compreensão deste processo que privilegia o pensamento, o imaginário e o sentimento de forma equilibrada para o desenvolvimento integral da criança.

Com este intuito, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo aborda o desenvolvimento da personalidade da criança na perspectiva da psicologia analítica de C. G. Jung e seus sucessores; o segundo capítulo discute a partir do conceito de individuação, a contribuição das pedagogias simbólica e Waldorf na educação; no terceiro capí-

tulo, são apontadas possibilidades e leituras de rituais e o desdobramento simbólico da Festa da Lanterna na escola Waldorf. Em seguida, dá-se a análise e discussão a partir dos desenhos feitos pelas crianças e seus comentários a respeito e as considerações finais da autora.

## **2 OBJETIVO**

Investigar as impressões e significados atribuídos por crianças à vivência das Festas Junina e da Lanterna na escola Waldorf.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Com base no artigo *O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa*, publicado por Penna (2004, p.80) e no texto da mesma autora sobre pesquisa em psicologia analítica, tem-se que “a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma abordagem interpretativa e compreensiva dos fenômenos, buscando seus significados e finalidades”.

A mesma autora discute também as possibilidades de conhecimento e limites do pesquisador:

A epistemologia junguiana concentra-se, principalmente, na possibilidade e nos limites de acesso ao inconsciente. A possibilidade de acessar o mundo subjacente (inconsciente) repousa na hipótese de que este se expressa na realidade manifesta (consciente) (PENNA, 2004, p. 83).

Segundo Jung (1983), não havendo possibilidades de contato direto com o inconsciente, tem-se como ponto de partida para o conhecimento em Psicologia as manifestações da consciência dos indivíduos.

Assim, o autor parte da idéia que o inconsciente pode ser acessado de forma indireta, por meio de manifestações simbólicas arquetípicas. Os símbolos, por sua vez, são tidos como a síntese dos conteúdos conscientes e inconscientes, como uma ponte que liga o conteúdo de ambos, permitindo o acesso a determinados conteúdos que se encontram tanto na esfera individual como coletiva. Sonhos e produções artísticas são alguns exemplos de manifestações simbólicas (PENNA, 2005).

Levando-se em conta a metodologia de pesquisa qualitativa na abordagem da Psicologia Analítica, apresentada acima, e a proposta da pesquisa, cujo intuito é observar o sentido atribuído pelas crianças ao participar das “Festas de Inverno”, tal abordagem foi considerada adequada.

#### 3.2 PARTICIPANTES

13 (treze) crianças participaram da pesquisa: 7 (sete) do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino, de idade entre 7 (sete) e 11 (onze) anos, cursando a escola e disponíveis no horário da coleta dos dados. No entanto, apenas 8 (oito) delas concluíram sua participação, 4 (quatro) meninas e 4 (quatro) meninos.

### 3.2.1 Seleção dos participantes

#### *a- Critério de inclusão:*

A seleção dos alunos participantes da pesquisa se deu por meio de convite da pesquisadora às crianças presentes no período integral da Escola no momento da coleta de dados. A pergunta inicial foi “quem quer fazer um desenho e me ajudar a fazer um trabalho para a faculdade?”. Todos que se dispuseram e puderam ficar até o fim do desenho e questionário foram incluídos na análise e discussão dos resultados.

#### *b- Critério de exclusão:*

Não houve propriamente critério de exclusão, a não ser que a criança não quisesse participar ou não fosse possível finalizar o desenho e questionário. Foram excluídos 5 (cinco) participantes pelos motivos explicitados: um não pôde concluir seu desenho, um não se adequou ao tema do desenho (estrangeiro, confundiu com a festa que ocorre em seu país de origem no período do verão, relacionada a São Micael) e três não concluíram o questionário porque tiveram que ir embora.

## 3.3 INSTRUMENTOS

### 3.3.1 Desenho temático:

Gregg M. Furth (2006), em seu livro *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*, discute a possibilidade de classificar os desenhos em duas categorias básicas para serem trabalhadas e/ou analisadas: espontâneo e de improviso.

Entende-se que o primeiro é feito por livre vontade, por conta própria da pessoa, sem que alguém requisite sua confecção. Já o de improviso é aquele executado a pedido de alguém, “sob um impulso repentino, sem preparação, podendo ser tanto um desenho livre quanto um desenho de um tópico preestabelecido” (FURTH, 2006, p.26).

O desenho consiste em uma forma de manifestação do inconsciente – coletivo e pessoal – por meio de imagens e símbolos. Mais do que isso, é um canal de expressão no qual se integram tais conteúdos a aspectos conscientes: um recurso, então, tanto expressivo como projetivo.

Por meio deste instrumento pode-se chegar também à manifestação de sentimentos, medos e angústias – complexos positivos e/ou negativos –, denunciando sua existência e contribuindo na fluência da energia psíquica antes estagnada em algum aspecto problemático, movendo-a em direção à cura. O intuito da aplicação deste instrumento, no entanto, não é de cunho terapêutico atendo-se, portanto, à análise dos elementos

projetados e expressos com foco nos sentidos e significados atribuídos à vivência das Festas Junina e da Lanterna<sup>4</sup>.

### 3.3.2 Questionário temático

Ainda de acordo com Furth (2006, p.47):

Quando as figuras emergem do inconsciente, elas carregam uma enorme quantidade de informação psíquica. Por meio da figura podemos acompanhar a jornada da psique e saber onde ela se encontra no momento em que o desenho foi feito. A idéia não é decifrar com exatidão o que está por trás do desenho [...] mas, sim, fazer perguntas concisas sobre o que a figura possa estar comunicando.

Para melhor entendimento e esclarecimento do conteúdo do desenho é, então, interessante a aplicação de um breve questionário, por meio do qual o próprio autor desse pode contribuir com elementos que enriqueçam o processo de análise.

A escolha de tal instrumento, segundo Campos (2007, p.271), abre ao pesquisador a possibilidade de organizar e compreender as respostas de maneira ampla, por meio de “um processo contínuo de identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações na possibilidade de se desvendar o significado das respostas”.

O mesmo autor afirma que os resultados obtidos devem ter base nas inferências feitas, ou seja, deduções que permitam, por meio do raciocínio, buscar na subjetividade do indivíduo o real significado do que ele está expressando.

Tendo em vista a compreensão do sentido e significado representados por meio dos desenhos realizados pelas crianças, considerou-se adequada a aplicação deste instrumento para maior aproximação e fidedignidade na análise destes.

## 3.4 PROCEDIMENTO

### 3.4.1 Local

Refeitório da Escola Manacá (Av. João Carlos da Silva Borges, nº 280, Vila Cruzeiro, Santo Amaro, SP).

### 3.4.2 Frequência e duração

A coleta de dados ocorreu no período da tarde, no horário da recreação de acordo com a rotina da Escola, após o horário do almoço, quando a maioria das crianças já foi

<sup>4</sup> Este ano não ocorreu o Passeio da Lanterna em volta da escola devido às fortes chuvas na época. A festa teve que ser “adaptada” às condições climáticas e aconteceu na parte coberta do pátio da escola.

embora para suas casas ou para suas respectivas aulas. O encontro teve duração de aproximadamente 1h30 (uma hora e trinta minutos).

### 3.4.3 Procedimento para coleta de dados

#### *a- Aplicação do desenho:*

Após as Festas de inverno, a pesquisadora visitou a escola no horário do almoço para a coleta de dados. Depois que a maioria das crianças acabou de comer e muitas delas foram para as aulas do período da tarde ou foram para suas casas, havia alguns alunos livres de atividades, brincando no pátio. A pesquisadora, junto à coordenadora pedagógica da escola, chamou essas crianças apresentando sua história com relação à escola Waldorf e seu interesse nessa área e contou que estava realizando um trabalho para a faculdade. Perguntou-se, então, quem gostaria de desenhar para ajudar.

A maioria das crianças se interessou em fazer um desenho e colaborar com a pesquisa. Foi então preparada uma das mesas do refeitório para a confecção dos desenhos e explicação do que seria feito. Solicitou-se ao grupo de crianças que fizesse 1 (um) desenho – com giz de cera em folha sulfite, que a pesquisadora disponibilizou – com a instrução “desenhe a Festa da Lanterna”.

Além do material disponibilizado pela pesquisadora, quase todas as crianças participantes fizeram uso de material pessoal de desenho (lápiz de cor e giz de cera de diversas cores, tamanhos e modelos).

Algumas crianças que brincavam próximo ao local de aplicação, ao ver seus colegas desenhando, se aproximaram e perguntaram o que estava sendo feito e se poderiam participar. A pesquisadora repetiu as informações e instruções dadas anteriormente às outras crianças e disponibilizou material caso quisessem participar. Duas crianças apenas observaram a aplicação sem interesse em desenhar.

#### *b- Aplicação do questionário:*

Após o desenho finalizado, perguntou-se a cada criança individualmente o que havia desenhado e se gostaria de falar algo sobre o desenho. Em seguida, foram feitas as seguintes perguntas e as respostas foram anotadas para posterior análise:

- I. Me conta como foi a Festa
- II. Como ficou sua lanterna?
- III. O que você fez com sua lanterna depois da festa?

As respostas dadas foram diretas e objetivas, pouco detalhadas ou prolongadas da

descrição do desenho ou comentários a seu respeito. Apenas o que era perguntado era respondido, com raras exceções. As crianças demonstraram ao mesmo tempo certa timidez e interesse em estar participando da pesquisa, na qual seu discurso era anotado. Uma das crianças, por exemplo, logo após exprimir sua opinião por meio de uma frase perguntou à pesquisadora se não iria anotar o que havia dito.

#### 3.4.4 Procedimento para análise de dados

##### *a- Desenhos:*

A análise dos desenhos das crianças foi feita a partir dos estudos de Furth (2006). De acordo com o autor, ao analisar um desenho deve-se atentar primeiramente ao contexto em que este foi realizado, ou seja, sob quais circunstâncias, ambiente, material, disposição do sujeito e diversos fatores externos que podem exercer maiores ou menores influências no produto final.

Outro passo considerado de grande importância, pelo mesmo autor, é a classificação dos elementos dos desenhos, que devem ser analisados a partir do que chama de “ponto focal”. Como o próprio nome indica, este norteia perspectivas para abordar a psique do autor do desenho, no caso do trabalho presente, com o intuito de aproximar e analisar os conteúdos que indiquem a relação que a criança tem com a Festa.

Furth defende a idéia que não há um modo mais ou menos correto, um ponto específico para se iniciar a análise dos desenhos ou uma ordem estabelecida. O que deve ser levado em conta são os sinais que o desenho indica em forma de símbolos, conduzidos por conteúdos inconscientes de quem o realizou e que estão conectados e entrelaçados a complexos pessoais, mobilizadores e ativadores de energia psíquica.

Por fim, mas não menos importante, está a avaliação do sentimento que o desenho expressa através das figuras singulares e subjetivas que cada indivíduo produziu. Estas têm maior importância do que qualquer interpretação, de acordo com o autor, aproximando a análise da maneira mais consistente e fidedigna possível.

##### *b- Questionário:*

Método qualitativo e análise de conteúdo com possibilidade de criação de categorias de acordo com as respostas dadas.

Segundo Campos, em seu artigo *Análise de conteúdo na pesquisa qualitativa* (2007, p.255), é preciso que o pesquisador esteja aberto para fazer uma análise do conteúdo de uma entrevista ou questionário, pois não se trata de adivinhar, há muito mais nas palavras do que estas aparentam dizer. O autor ressalta o uso da inferência como base deste

método, no sentido de dedução por raciocínio; ou seja, “possibilitar-lhe (ao pesquisador) buscar na subjetividade do indivíduo o real significado do que ele realmente está falando, se expressando”.

### 3.5 PROCEDIMENTO ÉTICO

Este trabalho seguiu a deliberação 06/2007 de 25/04/2007 definida pelo Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP. Isso significa que a referente Universidade se encontra regulamentada de acordo com o Ministério da Saúde (1996) para que sejam realizadas pesquisas envolvendo seres humanos. Segue em anexo o termo de compromisso do pesquisador e o termo de consentimento livre esclarecido da responsável pela Escola.

#### 4 DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

A fim de entender como se dá o desenvolvimento da personalidade, a formação da identidade e o funcionamento da psique da criança, serão abordados no presente capítulo conceitos discutidos por Carl Gustav Jung (1983) e seus sucessores, “pós-junguianos”, como Andrew Samuels (1985) e Michael Fordham (1994).

É importante ressaltar que Jung debruçou-se pouco na questão específica do desenvolvimento infantil, deixando suas contribuições dispersas em seus trabalhos. Coube aos seguidores de sua obra a tarefa de aglutinar seus conhecimentos e contribuir, cada um a seu modo, com interpretações e desdobramentos da teoria do desenvolvimento na abordagem da psicologia analítica.

Em seu livro *O desenvolvimento da personalidade* (1983), Jung discute a responsabilidade e complexidade em teorizar a psique e sua formação na infância levando em conta as inúmeras influências diretas e indiretas, conscientes e inconscientes, individuais e coletivas que a criança pode vir a ter. Pondera sobre as influências parentais e dos antepassados, dos educadores e adultos que fazem/farão contribuições à vida desta criança. Em suma, discorre amplamente sobre o tema, apresentando reflexões por vezes ambíguas ou contraditórias.

Em certo trecho do mesmo livro, por exemplo, Jung (1983, par.93) tece considerações a respeito da vida mental infantil a partir do entendimento de que, por estar de tal modo ligada à psique dos pais, ela pode ser influenciada gerando futuras perturbações nervosas nos pequenos. No entanto, mais adiante, o autor cita que “a verdadeira individualidade psíquica da criança é algo de novo em relação aos pais, e não pode ser deduzida da psique deles”.

Samuels, em seu livro *Jung e os pós-junguianos* (1985), discorre a respeito das aparentes contradições de Jung – acima – quanto ao desenvolvimento da psique infantil, considerando haver uma “força potencial” na suposta fraqueza da argumentação controversa do autor. Samuels valoriza esta posição no sentido de considerar ambas as possibilidades complementares, e não excludentes, já que não é possível afirmar um ou outro fator como determinante, “definitivo”. Sua sugestão é então de que a individualidade da criança provém de algo mais do que os pais da criança, mas que esta não crescerá sem a ação desses, havendo uma adequação ou adaptação satisfatória entre a individualidade da criança e o meio ambiente em que nasceu. Ambos, pais e criança, deverão chegar a um acordo “satisfatório” no qual cada um terá de suportar certo nível de frustração, essencial no desenvolvimento da consciência.

Samuels (1985) aponta ainda certas divergências entre Freud e Jung quanto à abor-

dagem da teoria do desenvolvimento baseada no início da vida do indivíduo, diante das quais Jung expressa críticas e opinião não muito favorável. Dentre elas, destaca-se o suposto reducionismo de Freud, sua fixação ao passado (eventos da infância constituintes do indivíduo) e seu entendimento divergente a esse respeito, usando o argumento de que deve-se considerar mais que simplesmente o histórico do sujeito, mas o momento atual em que este se encontra, alegando a indissolúvel ligação com a continuidade de seu processo vital, que está em constante evolução:

[...] nenhum fato psicológico poderá jamais ser explicado só em termos de causalidade; como um fenômeno vivo, está sempre em indissolúvel ligação com a continuidade do processo vital, de modo que não é algo apenas evoluído, mas também em contínua evolução criativa (JUNG, 1991, par.805)

Michael Fordham, importante estudioso, psiquiatra e analista junguiano, realizou estudos significativos concernentes ao desenvolvimento da psique infantil. Sua principal contribuição foi ampliar a concepção do processo de individuação a partir de trabalhos práticos com crianças, identificando seu início desde o tenro período (FORDHAM, 1994).

Apesar de Jung debruçar-se principalmente nos aspectos da psique do período que abrange a segunda metade da vida, demonstra em sua obra a importância de reflexões a respeito da primeira metade, deixando algumas considerações que permitiram aos teóricos pós-junguianos prosseguirem os estudos a respeito desta fase.

Dentre das contribuições de Jung, Samuels ressalta alguns pontos a serem discutidos neste enfoque. São eles: a *ênfase sobre a mãe* e sua importância básica no relacionamento com seu filho – tanto da ligação e nutrição quanto de sua necessária separação e adaptação ao mundo –; os *mecanismos psicológicos primários ou primitivos* como a divisão em relação à mãe e à sua imagem e a identidade primitiva – entendida como a não diferenciação original da criança entre sujeito e objeto, também chamada de “participation mystique”, como uma projeção seguida de identificação com este objeto; a *libido pré-edípica* (e sua eventual transformação ao longo do desenvolvimento, de acordo com o movimento “ascendente” da energia psíquica); a *diferenciação* (das partes a partir do todo, também ligado à gradual noção de “si mesmo”); o *esquema psicossomático* da libido; e a *teoria da formação do ego* (SAMUELS, 1985).

No que diz respeito ao relacionamento mãe-bebê, Fordham dá continuidade aos estudos de Jung desidealizando o papel da mãe. Enfatiza sua importância como uma das metades de um relacionamento sistêmico – não simbiótico, mas de influência mútua –, no qual não é considerada onipotente. No entanto é a figura que tem, principalmente, a

capacidade de conter o bebê física, emocional e psiquicamente, de modo a facilitar o crescimento e desenvolvimento do bebê, transformando e tornando seu mundo interno inteligível por meio das percepções maternas (SAMUELS, 1985).

Concernente ao desenvolvimento da consciência, Jung afirma ser este um processo gradual, a partir de certos fragmentos que vão se conectando ao longo do tempo. Apesar de já muito cedo ser evidente a existência de processos psíquicos na criança, estes não têm ainda relação com um eu, com um centro, e carecem de continuidade para atingir a consciência, como se houvesse hiatos de inconsciência interrompendo as ligações que mais tarde constituirão o ego entre outras estruturas psíquicas, num processo que ocorre no decurso da vida inteira (JUNG, 1983).

Pode-se afirmar, então, que a mãe neste caso serve como ponte de conexão entre o bebê e o mundo, ampliando suas percepções por meio de elementos que vão sendo internalizados em forma de pequenas ilhas de consciência que se interligam ao longo do desenvolvimento da psique infantil. Este processo de ampliação da consciência que tem início ao nascer e vai até o fim da vida de cada indivíduo, simultaneamente integrando-se à comunidade humana, foi por Jung denominado processo de individuação. Esse importante conceito é amplamente abordado por Jung, permeando suas reflexões e obras ao longo do desenvolvimento da Psicologia Analítica.

Nise da Silveira (1986), autora conceituada por seu trabalho na saúde mental a partir da abordagem junguiana, contribui com o entendimento desse processo que tem como meta principal a construção da individualidade integral por meio da compreensão e desenvolvimento conscientes das potencialidades arquetípicas, inatas da psique, rumo à totalidade. O processo psíquico, no entanto, não é diretamente correspondente à crescimento e maturação físicos, estes seguem juntos apenas até certo ponto (SILVEIRA, 1986).

No que se refere ao início do desenvolvimento infantil, a consciência do próprio “eu”, ocorre entre os três e cinco anos, quando se pode dizer que existe uma “psique individual”. Esta, ainda muito frágil, não é considerada independente até após a puberdade, quando terá sua individualidade um pouco mais definida, independente da psique dos pais e suas influências. Neste período de maturação, no empenho de estabelecer seu próprio mundo e sua independência das condições provindas das circunstâncias de seu nascimento, o ego da criança e posteriormente do adolescente e do jovem se adapta ao meio e à cultura a que pertence, desenvolvendo uma persona baseada em potenciais arquetípicos (JUNG, 1983).

Entende-se por arquétipo um construto, desenvolvido por Jung, irrepresentável em si mesmo. Consiste em conteúdos universais presentes na cultura humana e em cada

indivíduo, padrões de estruturação da psique ligados ao instinto, que tem evidência apenas por meio de suas manifestações, sejam elas imagens, emoções, sentimentos, pensamentos (SAMUELS et al, 1988).

Potenciais arquetípicos seriam, então, todas as possibilidades presentes na cultura universal do ser humano. O indivíduo desenvolve sua persona<sup>5</sup> dentro de suas possibilidades e a favor do que considera, consciente ou inconscientemente, melhor para sua adaptação no ambiente em que se insere.

Com as estruturas egóicas formadas há um impulso de individuação, de natureza psicológica e instintiva, com o fim de integrar os aspectos conscientes e inconscientes da personalidade em direção à totalidade, à noção de “si-mesmo”, da individualidade, no sentido da liberdade e fidelidade à natureza inata do próprio indivíduo (STEIN, 1998).

Silveira (1986, p.87) faz referência a esse “impulso”:

Todo ser tende a realizar o que existe nele em germe, a crescer, a completar-se. Assim é para a semente do vegetal e para o embrião do animal. Assim é para o homem, quanto ao corpo e quanto a psique. Mas no homem, embora o desenvolvimento de suas potencialidade seja impulsionado por forças instintivas inconscientes, adquire caráter peculiar: o homem é capaz de tomar consciência desse desenvolvimento e influenciá-lo. Precisamente no confronto do inconsciente pelo consciente, no conflito como na colaboração entre ambos é que os diversos componentes da personalidade amadurecem e unem-se em síntese, na realização de um indivíduo específico e inteiro.

Assim, para atingir tal liberdade faz-se necessário que certo esforço seja despedido por parte deste indivíduo. É importante, no entanto, que na fase inicial de individuação, ao longo do desenvolvimento da criança, certas condições sejam propícias para tal, como a criação ou abertura de um espaço de expressão que favoreça esse processo. Dessa forma, pode-se afirmar que a escola tem muito a contribuir de maneira positiva, se consciente de seu papel. Segundo Jung (1983, par.107):

Nessa luta pela independência a escola desempenha papel muito importante por ser o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família [...] É muito importante que o professor esteja consciente desse seu papel. Sua tarefa não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também em influir sobre as

---

<sup>5</sup> Termo designado por Jung (1991, par. 755, p.390) como espécie de máscara desenvolvida pelo indivíduo.

Essa tem como finalidade corresponder às exigências e expectativas do meio ambiente, associada às intenções individuais da pessoa. É um “complexo funcional que surgiu por razões de adaptação ou de necessária comodidade, mas que não é idêntico à individualidade”.

crianças a favor de sua personalidade total.

No início da individuação, ainda de acordo com Jung, já existe na criança a potencialidade, o “germe” da personalidade. Esta, no entanto, só poderá ser desenvolvida caso haja espaço para seu desenvolvimento por meio de determinação, inteireza e maturidade que poderão ser adquiridos ao longo da vida do infante, com seu crescimento. O autor ressalta a importância deste tempo de amadurecimento antes de alcançar tal objetivo – considerado um ideal impossível de ser atingido, mas necessariamente mantido como meta – ou seja, de manifestar sua personalidade, quem se é de verdade. Caso contrário, se induzida a desenvolver tais qualidades antes de seu tempo natural, existe o perigo da perda da infantilidade da criança e, mais grave ainda, que esta não venha a desenvolver sua personalidade e perca o sentido de sua própria vida (JUNG, 1983).

No capítulo a seguir tratar-se-á desse aspecto, debruçando-se sobre uma possibilidade de prática no meio educacional que favoreça tal processo.

## 5 UMA EDUCAÇÃO PARA A INDIVIDUAÇÃO – A PEDAGOGIA WALDORF

Como discutido no capítulo anterior, tendo em vista o início do processo de individuação da criança e seu desenvolvimento integral, pode-se pensar diversas formas de estimular e favorecer o percurso de sua psique, o contato com sua individualidade junto às inúmeras possibilidades que se apresentam no mundo, meio ambiente em que se insere.

Uma dessas formas dá-se através da educação, mais especificamente na escola: lugar tradicional de aprendizagem das leis e regras sociais, de inserção na cultura, do contato e convívio com o diferente, com o outro – seja outra criança ou o próprio professor –, diversas vivências permeadas pelas práticas pedagógicas presentes no dia a dia escolar e que permitem a exploração e experimentação das potencialidades de cada criança.

Carlos Byington, autor pós-junguiano, discute possibilidades do trabalho educacional e de desenvolvimento infantil em seu livro *Pedagogia Simbólica* (1996); contribuição bastante pertinente ao entendimento de ensino como processo, baseado no desenvolvimento da personalidade.

O autor fundamenta sua teoria a partir de um novo enfoque com relação aos conceitos de Eu (Ego, centro da consciência) e Self (toda a personalidade, consciente e inconsciente, incluindo o próprio Ego), propostos por Jung. Ao apresentar a Pedagogia Simbólica, Byington (1996, p.29) a descreve como uma pedagogia do Self – “soma de todos os conteúdos psíquicos, incluindo a identidade do Eu e do Outro no consciente e no inconsciente (na Sombra), os arquétipos e suas relações” – e não do Eu, indicando ser esta uma abordagem além de racional; é também emocional e, sobretudo, existencial e cultural.

Com relação a esta afirmação, o autor traz a questão do foco predominantemente Ocidental e narcísico na individualidade do Ego, concepção essa entendida atualmente como um fato, verdadeiro e inquestionável. É, entretanto, passível de muitas reflexões inclusive em tempos próximos do dinamismo da alteridade, na qual há tanto o entendimento consciente do outro como do eu do indivíduo, incluindo a capacidade de percepção de ambas as sombras (própria e alheia) (BYINGTON, 1987).

Dessa forma, o conceito de Self Individual é ampliado, ganhando caráter coletivo: passa a ser (Self) Grupal e Cultural, os quais expressam a totalidade psíquica atuando nos respectivos níveis (grupalo e cultural) com a regência dos mesmos arquétipos que o Self Individual (BYINGTON, 1996).

Assim, a Pedagogia Simbólica é batizada inspirada em suas raízes epistemológicas da Psicologia Simbólica e do conceito de realidade psíquica, e o próprio símbolo considerado como a união e síntese do objetivo e subjetivo, do consciente e inconsciente.

Compreendendo a educação contemporânea como predominantemente racional,

baseada na transmissão de conhecimento no nível exclusivamente consciente, Byington (1996) ainda ressalta a ausência da participação global do Self no método de ensino tradicional. Considerando as quatro funções da consciência (pensamento, sentimento, sensação e intuição) e as duas atitudes (introversão e extroversão) o autor traz à tona a preferência e privilégio explícitos dos tipos pensamento e sensação extrovertidos no modelo atual de educação, este dialeticamente ligado à sociedade como um todo, o que deixa de lado todas as outras possibilidades de funcionamento psíquico.

Partindo deste pressuposto, certas aproximações à metodologia Waldorf são possíveis, visto que essa proposta pedagógica compartilha em boa parte do entendimento sobre a educação e suas lacunas desenvolvido por Byington.

Como inicialmente apresentada, esta pedagogia tem como base a Antroposofia, ciência espiritual desenvolvida pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Foi por ele introduzida em 1919 – quando ainda se vivenciava o fim da primeira guerra mundial – a convite de uma indústria alemã, a Waldorf-Astoria (daí o nome dado à pedagogia), a fundar uma escola para os filhos dos operários da fábrica, na cidade de Stuttgart. Dessa forma, nasceu com essa primeira escola, um novo conceito de educação, baseado no conhecimento profundo do desenvolvimento humano. (WALDORF, 2009).

Rudolf Lanz – um dos principais tradutores de Rudolf Steiner no Brasil – em seu livro *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano* (1994) realiza um apanhado geral dos aspectos abordados e contemplados pela Escola Waldorf como um todo, em que as noções básicas da Antroposofia constituem o ponto de partida.

Fica clara a convergência entre os autores até aqui discutidos a respeito do conceito de personalidade, entendida por uma expressão autêntica e única. O indivíduo de personalidade seria, então, aquele que tem postura coerente com seus valores e princípios, respeitando de forma adequada, sensata e corajosa o meio em que vive. É a afirmação e integração da individualidade.

É importante ressaltar que existe um detalhe sutil que difere ambas as teorias: na junguiana, a personalidade é equivalente à totalidade integrada, no sentido utópico ou ideal, impossível de ser atingido, “concluído”. Já para Steiner, esse mesmo conceito é uma atitude que não só pode fazer parte do indivíduo como é esperada por aquele que é educado a

---

<sup>6</sup> Essa pedagogia tem como meta o que Steiner chama de “educação para a vida”, a partir da associação de duas premissas: pleno desenvolvimento da personalidade e preparo dessa personalidade para conviver no mundo e integrar-se harmoniosamente na sociedade levando em conta a crítica e o altruísmo. Acredita-se, dessa forma, educar o indivíduo autônomo e com capacidades de questionar e transformar o mundo em que vive, de acordo com sua história e natureza intrínsecas (LANZ, 1994).

favor de seu desenvolvimento como ser autêntico.

A favor da viabilização deste ideal, Jung (1983, par. 289) exprime sua preocupação a respeito da responsabilidade da educação:

Educar alguém para que seja assim não me parece coisa simples. Trata-se sem dúvida da maior tarefa que nosso tempo propôs a si mesmo no campo do espírito. É uma tarefa perigosa, perigosa pela extensão que tem.

Com caráter integralista, a Pedagogia Waldorf adere a esta proposta, com o intuito de debruçar sobre o ser humano inserido nessa educação um olhar que abranja suas dimensões física, “anímica” (psico-emocional) e espiritual, acompanhando o desenvolvimento progressivo – simbolicamente chamado de “desabrochar” por alguns professores – desses três constituintes da organização do indivíduo.

Busca-se assim, por meio da constante associação da teoria com a prática de acordo com a idade da criança, a perfeita integração entre corpo, alma e espírito. A esses últimos estão associadas o que Steiner chamou de “atividades anímicas do homem”: o “pensar” (intelecto), o “sentir” (sentimento) e o “querer” (agir/metabólico-motor) (WALDORF, 2009b).

Cada qual vai sendo estimulada por meio das atividades propostas na escola como leituras de contos, lendas e mitos que desenvolvem a imaginação e, mais tarde, o pensamento abstrato e teórico-formal; atividades manuais ligadas às artes, permitindo o desenvolvimento da sensibilidade artística e musical; e atividades corpóreas realizadas durante grande parte das aulas, contribuindo com o auto-conhecimento e noções de tempo e espaço (BRASIL, 2009).

Nessa concepção predomina o exercício e desenvolvimento de habilidades que não o mero acúmulo de informações, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais necessárias ao ser humano.

Há ainda – a partir da noção da Antroposofia – a noção de “setênios” (ciclos de aproximadamente sete anos) nos quais determinados aspectos do ser humano são mais ou menos desenvolvidos de acordo com a fase em que se encontra a criança.

Tendo em vista a educação do ser humano é dada especial atenção aos três primeiros setênios, já que é considerado o período de formação (ou amadurecimento) do indivíduo, a formação da personalidade (LANZ, 1994).

Os professores, por sua vez, são considerados a alma da escola, o motor que carrega os ideais e mantém o bom andamento e evolução da instituição e seus projetos em função dos alunos e de sua formação integral com base no princípio da liberdade de Rudolf Steiner. No que compete à sua atuação, estes possuem grande autonomia desde que coerentes com os princípios da Antroposofia e com senso de responsabilidade com relação à

educação da criança e o profundo respeito a esta como ser em formação que lhe confiou seu desenvolvimento (LANZ, 1994).

Byington (1996, p.25) discute a importância do espaço que o educador deve ter também para que sua criatividade seja expressa e aproveitada no ambiente escolar. Ressalta, dessa forma, a relação que existe na produção e incentivo criativo ao aluno e a motivação do professor, que em grande parte ainda se encontra “embutida”. “Trata-se da formação e do desenvolvimento do professor, através da vocação de transmitir amorosamente o saber com toda sua emoção e criatividade existencial”.

Com relação à importância do educador, Jung lembra que este deve em primeiro lugar desenvolver suas habilidades humanas e profissionais para depois entrar em contato com o aluno. Aporta com esse lembrete a reflexão com relação ao auto-conhecimento e sentido que aquele que ensina enxerga em sua prática, criticando o método utilizado pelos adultos no que se refere à tentativa de ser um exemplo ou de passar valores e conhecimento:

Se alguém quer educar, que primeiro seja educado. O que ainda hoje se pratica em relação ao método de decorar e ao emprego mecânico de outros métodos, não é educação de forma alguma, nem para a criança nem para o próprio educador (JUNG, 1983, par.284).

Byington (1996) complementa com o argumento a respeito do papel do educador e sua função “profilática” diante das possibilidades de desenvolvimento de patologias na criança – ou mesmo do Self cultural – que é reprimida ou passa por uma vivência, por exemplo, traumática.

Vem se tornando, então, cada vez mais evidente a ligação tranferencial entre educador e educando, bem como a urgência de sentido na atuação tanto do profissional como da criança.

Sem este, a prática perde seu objetivo e a educação torna-se desnecessária, passando a ser mera imitação mecânica sem sentimento nem implicação autêntica dos envolvidos em seu processo.

A pedagogia Waldorf tem como um de seus fundamentos o princípio da liberdade de expressão e escolha. Desse modo, permeia no ensinar certa sensibilização, no sentido de envolver as crianças em um ambiente de integração, ligação e respeito à natureza, ao homem e à espiritualidade.

O professor, ao identificar os talentos e capacidades de cada criança, exercita o interesse perante as diferenças de cada um, preparando-as para uma sociedade multicultural sem distinções sociais, religiosas ou nacionais (WALDORF, 2009a).

Com esse exercício pode-se dizer que as quatro funções<sup>7</sup> da psique ganham lugar para experimentação, treino e desenvolvimento, com o intuito de serem igualmente valorizados e desenvolvidos pela criança com o auxílio do educador.

Assim, o indivíduo tem a oportunidade de encontrar o melhor caminho de se expressar de acordo com sua natureza.

Ainda, neste enfoque, o ritmo tem fundamental importância para o desenvolvimento natural da criança. Com as quatro estações como pano de fundo e a preocupação em delimitar, marcar a entrada e encerramento de cada uma das épocas, que demarcam e dividem o transcorrer do ano (outono, inverno, primavera e verão), acontecem as festas e “rituais” anuais, por assim dizer, que representam essa transição principalmente para as crianças menores. São elas, respectivamente: Páscoa, Festa Junina/ Passeio da Lanterna (para os alunos do “Jardim de Infância”), época de Micael/ Festa da Primavera e Natal. Mais adiante, no capítulo cinco, trataremos mais detalhadamente das Festas de Inverno a fim de investigar o contato vivencial do aluno e sua relação com estas.

Tanto Byington como Steiner dão grande importância à vivência precedendo a teoria e ao desenvolvimento simbólico da psique dentro do vínculo transferencial amoroso existente entre professor-aluno que, segundo Byington, é a base e mensagem principal da Pedagogia Simbólica (1996, p.13): “Quem vivencia não decora. Aprende a vida formando a identidade do Eu e do Outro. Quem estuda sem vivência absorve o estudo somente no nível racional e logo esquece”.

Desse modo, o ensino visa ampliar o entendimento além da matéria objetiva e científica, incluindo a noção de valores e de símbolos por meio de festas e rituais, entre outros recursos. É muito diferente ler uma história algumas vezes e lê-la com um envolvimento emocional, decorrente de uma vivência como a de assistir a uma peça que represente essa história e confeccionar um objeto representativo desta. Essa vivência aproxima a criança da história, da “teoria”, e possibilita a elaboração simbólica desta.

Pode-se dizer a uma criança que busque sua auto-estima, sua força e determinação interiores, a “luz” que mora dentro de cada ser, mas as chances dessa entender ou ver sentido no que se fala são muito pequenas. A vivência, no entanto, possibilita que a criança sinta na pele, simbolize esse entendimento para posterior amadurecimento e elaboração internos. A criança – em contato consigo e com o outro – simboliza de acordo com a

---

7 A fim de distinguir alguns dos componentes da consciência, Jung desenvolveu pesquisas a respeito do que chamou de atitudes (introvertida e extrovertida) e funções (pensamento, sentimento – racionais – , e sensação e intuição – irracionais) da consciência. O modelo proposto pelo autor baseia-se na busca de equilíbrio da psique por meio da adaptação e uso inerente à consciência do ego. Há sempre uma função que exerce maior influência em cada indivíduo. A função oposta exercerá a tensão no nível mais inconsciente da psique da pessoa. As duas restantes são chamadas de funções auxiliares. (SAMUELS, 1988).

maturidade que adquire, tanto biológica e neurologicamente como no âmbito emocional e do desenvolvimento de sua personalidade, até que venha à consciência e transforme sua compreensão.

Pelo fato de ser arquetípica e ontológica, a ela (Pedagogia Simbólica) vivencia naturalmente também a religiosidade e a ligação com a pólis. Isto é inevitável, pois o ensino através do símbolo e da função estruturante mantém, a todo instante, a noção de transcendência da parte e sua ligação com o Todo cultural e universal. Exatamente devido a essa condição, Jung denominou a função simbolizadora psíquica de Função transcendente (função simbolizadora da psique). Esta transcendência da parte e sua ligação significativa com o todo introduz os conceitos de iniciação e sacralização no ensino. Aprender coisas somente nos mantém no literal e no profano. Aprender amorosamente o significado das coisas ligadas ao Todo individual, cultural e cósmico nos remete à atitude de transverso e à dimensão do Sagrado através do simbólico (BYINGTON, 1996, p.19-20).

Partindo do entendimento da Pedagogia Simbólica, associada aos conceitos da Pedagogia Waldorf e da valorização da vivência do indivíduo – a qual o indivíduo pode vir a atribuir significados por meio de símbolos e práticas ritualísticas –, tratar-se-á no capítulo a seguir de aprofundar os conceitos de símbolo e rito, relacionando-os às festas (principalmente a da Lanterna).

## 6 SÍMBOLOS, RITUAIS E FESTAS

Quando percebemos que o símbolo forma o Eu, situamos a aquisição da simbolização do Eu como uma etapa do seu desenvolvimento, que é antecedida pela atividade estruturante coordenada pelos padrões arquetípicos, para formar e transformar o Eu. Esta atividade simbólica transegóica perdura durante toda a vida (BYINGTON, 1996, p. 23-24).

A capacidade de simbolização humana tem início logo na primeira fase do desenvolvimento infantil, mantendo-se durante toda a vida do indivíduo. O símbolo surge com a psique, “forma o Eu” expressando o Self, e a importância que deve ser atribuída a uma fase da vida de profunda relevância como é a infância é discutida por Byington (1996) a partir do paradigma junguiano. Segundo o autor, a diferenciação do Eu e do Outro ocorre a partir da indiferenciação. Muito antes do Eu exercer ativamente a simbolização, o Self é expresso por meio do símbolo estruturante que favorece a formação da identidade, sem necessariamente depender da “orientação” deste processo pelo desenvolvimento cognitivo ou inteligência racional do Eu. Essa é apenas uma modalidade de inteligência, entre muitas outras existentes. A raiz simbólica também origina e propicia o desenvolvimento do Eu.

De acordo com Puerro (2008, p.34), há uma difícil relação do indivíduo quando se trata de conteúdos desconhecidos da ordem do inconsciente, que revelam algo mais profundo e primitivo (arquetípico) da vivência dos homens. Isso porque:

Existem muitos aspectos inconscientes na nossa relação e percepção de mundo. Na medida em que vivemos e entramos em contato com os fenômenos reais, nossos sentidos e sensações transpõem tudo isso da esfera da realidade racional para a mente. Depois de absorvidos pela mente estes fenômenos ganham outra função, tornam-se acontecimentos psíquicos que têm sua natureza desconhecida para nós, isso porque a psique não pode ter conhecimento pleno de seu próprio substrato.

Um dos papéis principais do símbolo é o de integrar a realidade, de trazer à consciência o que é possível entender do inconsciente; uma parte é inteligível à razão e a outra lhe escapa, ecoando o resto que comporta sua completude no inconsciente.

### 6.1 SÍMBOLO, RITO E RITUAL

A importância do símbolo é entendida, sob a perspectiva da psicologia junguiana, como vital para a psique. É o resultado da tensão dos opostos (instancias psíquicas) que geram conflitos no indivíduo. Assim, este funciona como mediador dos conteúdos conscientes e inconscientes de forma positiva e integrativa.

O símbolo é, por definição, a “ponte” de ligação que promove a síntese entre consciente e inconsciente a favor da ampliação da consciência, apontando para o desenvolvimento e a totalização do Self, do processo de individuação.

De acordo com Penna (2003), o símbolo pode ser entendido como uma chave para o conhecimento do desconhecido, do conteúdo inconsciente. Só é possível ter acesso a esse conhecimento mediante o símbolo. Quando se atribui certo significado ao símbolo este se faz consciente, ainda que seu conteúdo não seja esgotado ou que não se chegue ao seu sentido totalitário.

Dessa forma, a realidade não é passível de compreensão integral por parte do indivíduo, que necessita da função simbólica para integrá-la de alguma maneira e, ainda assim, as vivências não serão interpretadas em sua totalidade, já que ignoramos sua natureza autêntica (PUERRO, 2008).

Nas palavras de Jung (2002, p.24):

Um símbolo não traz explicações; impulsiona para além de si mesmo na direção de um sentido ainda distante, inapreensível, obscuramente presente e que nenhuma palavra de língua falada poderia exprimir de maneira satisfatória.

Ainda, segundo Penna (2003), o conhecimento humano se dá por meio de suas manifestações nos diversos âmbitos: arte, ciência, religião, mito, unidas pela capacidade simbólica que transforma energia inconsciente em consciente a favor da auto-regulação, ou seja, do equilíbrio - ou homeostase -, que Jung denominou na psicologia junguiana “compensação” da psique (PENNA,2003). Jung (1991), ao discorrer sobre o símbolo e suas funções, descreve uma de suas principais: a transformadora. Essa atua tanto na esfera individual como coletiva, fazendo uma ligação entre elas. Também traz à tona conteúdos do inconsciente pessoal (complexos) e do inconsciente coletivo (arquétipos). O símbolo é então entendido como manifestação do arquétipo, cumprindo a função compensatória da psique.

A compreensão do símbolo e de suas funções possibilita a aproximação e relação à função simbólica do rito ou ritual, o que permite melhor elaboração a respeito desse conceito tão importante, que permeia toda a teoria da psicologia junguiana e nos aproxima do tema central do trabalho.

Whitmont (1994, p.17) tece considerações a respeito do conceito de símbolo elaborado por Jung e de sua expressão por meio da experiência:

Um símbolo genuíno nos termos de Jung não é uma designação abstrata livremente escolhida ligada a um objeto específico por convenção (tais como signos verbais ou matemáticos), mas a expressão de uma experiência espontânea que aponta para além de si mesma na direção de um

significado não transmitido por um termo racional, devido à limitação intrínseca do último.

Com relação à expressão de uma vivência espontânea, também pode-se fazer um paralelo à situação do ritual. Apesar de ser um evento de certa forma repetido, inspirado numa determinada história – como a vivência de um mito –, é legítima a característica arquetípica do ritual e sua necessidade em ser expressa ou vivenciada pelo ser humano. O homem, consciente ou inconscientemente, tem o objetivo de atribuir sentido e elaborar certos conteúdos desconhecidos que entra em contato (sejam os conteúdos provenientes do contexto socio-cultural em que o indivíduo está inserido ou de conflitos subjetivos do próprio).

Puerro (2008, p.13) ressalta a importância do rito e sua relação com o sentido atribuído a tal prática:

É através do recurso simbólico que o rito destaca certos aspectos do mundo social, tornando-os mais especiais e presentes do que outros. Nesse sentido, pode-se dizer que na ausência deste destacamento, que conduz a contrastes, o mundo estaria fadado a não receber sentido.

O rito é tido como a prática do mito – que serve ao homem, desde a antiguidade, como meio de assimilação e integração de suas vivências por meio de histórias. O mito, por sua vez, pode ser entendido como uma forma de expressão do arquétipo, que surge como metáfora. Jung (1989, p.294) contribui com esse entendimento, ainda com relação ao sentido atribuído pelo homem, sua necessidade de expressão (mítica) e satisfação, contrapondo à possibilidade destas necessidade não ser atendida:

[...]quando possui uma representação que explique suficientemente o sentido da existência humana no cosmos, representação que provém da totalidade da alma, isto é, da cooperação do consciente e do inconsciente. A carência do sentido impede a plenitude da vida e significa, portanto, doença. O sentido torna muitas coisas, talvez tudo suportável.

Segundo Martini (1995, p.58), alguns autores assinalam a distinção entre os termos aparentemente semelhantes, como o rito e a cerimônia ou ritual por meio da crença.

Tem-se, assim, que o rito faz menção a elementos místicos e simbólicos, contendo implicações de crença; ao passo que o ritual possui noções “não explicáveis racionalmente e a tendência à dramatização da estrutura social”.

Whitmont (1991, p.267) elucida a relação que tange os conceitos de rito e ritual – o evento em si – por meio da seguinte afirmação: “O efeito do rito é transformar o padrão dos

eventos”.

De acordo com Puerro (2008, p.13) o rito promove transformação no indivíduo e no grupo mediante a reflexão que provoca, trazendo novos significados à consciência, ao cotidiano, estimulando novas formas de percepção das informações, de atribuição de sentido à realidade. Os ritos são carregados de símbolos essenciais para a significação da vida e o desenvolvimento individual. A autora ainda descreve o rito como “elaboração consciente de aspectos do mundo social, favorece a reflexão das problemáticas reinvestindo no sentido do mundo já instituído”.

Tem-se, assim, a relação entre mito, rito e ritual, todos perpassados pela noção e imagem do símbolo. Dessa forma, Samuels (1988, p.190) relaciona mito e ritual, partindo da noção do mito como:

[...] continente psíquico para a transformação quando o equilíbrio psicológico de uma pessoa é ameaçado pelo inesperado poder do numinoso durante um período de mudança ou de um status ou modo de ser para um outro [...]. O próprio ritual não efetua a transformação, apenas o contém.

Campbell (2004, p.15-16), por sua vez, descreve o ritual como a representação de um mito, a repetição do ato original descrito por esse. O autor também discute o poder do mito para se chegar ao que denomina “consciência espiritual”. Ao educar, transmitir valores a uma criança é importante que o adulto tenha certa consciência desenvolvida a respeito do conteúdo que pretende transmitir:

Como você pode transmitir uma consciência espiritual às crianças se você não tem para você mesmo? Como chegar a isso? Os mitos servem para nos conduzir a um tipo de consciência que é espiritual [...] são os sonhos do mundo. São sonhos arquetípicos, e lidam com os magnos problemas humanos. O mito me fala a esse respeito, como reagir diante de certas crises de decepção, maravilhamento, fracasso ou sucesso.

Os mitos, então, contemplam o conteúdo histórico da humanidade e são expressos, “revividos” de diversas maneiras por meio dos rituais, que se relacionam à essência do rito, o qual tem poder reflexivo e transformador para o indivíduo que entra em contato com essa instância. Campbell (2004) também ressalta certa tendência de renovação do mito diante da necessidade do homem de esgotar os sentidos atribuídos a este. Ao mesmo tempo, ressalta que não há novos mitos, pois todos possuem algum ponto de origem na experiência passada; segundo a psicologia analítica, uma origem arquetípica.

## 6.2 FESTAS

Mediante os conceitos de mito, rito e ritual abordados no sub-ítem anterior, pode-se estabelecer relações bastante próximas e palpáveis com a cultura em que se inserem hoje em dia.

As festas, apesar de cada vez mais discretas e escassas no que se refere à valorização e relação com os mitos, são formas de ritual bastante representativas e interessantes na atualidade. Presentes nos diversos contextos e culturas como forma de comemorar, representar, simbolizar, são em grande parte ligadas a ritos de passagem, crescimento, amadurecimento, e outros.

Existem os diferentes símbolos atribuídos às festas, por vezes representados por instrumentos, objetos que tenham significado para os envolvidos no ritual, como o buquê da noiva, o cabelo do calouro que passa na faculdade, o canudo da formatura e mesmo a lanterna, como na festa que acontece no inverno nas escolas Waldorf.

Percebe-se a necessidade das pessoas participarem desses tipos de evento, cada um a sua maneira e de acordo com suas preferências individuais, mas todos consciente ou inconscientemente à busca de um significado e sentido para suas próprias vidas e processo de individuação.

### 6.2.1 A MENINA DA LANTERNA

O mito se compõe de símbolos que não foram inventados, mas que simplesmente aconteceram [...] o mito vem dos contadores primitivos de histórias e de seus sonhos, de pessoas que eram estimuladas pelas noções de sua fantasia (JUNG, 2000, par.568).

Levando em consideração a Festa da Lanterna realizada na Escola Waldorf como um ritual, pode-se aproximar o conceito de mito e a história da menina da lanterna, contada às crianças no cotidiano escolar no período que antecede a festa propriamente dita. Além disso, a história é também representada em um teatro no próprio dia do evento.

Assim, a criança ouve e internaliza, dentro de suas possibilidades, a história que é contada com determinada frequência no cotidiano escolar que antecede a festa. A partir desse contexto, cada uma confecciona sua lanterna para realizar o ritual que dá sentido, “fecha” o ciclo “fantasia-vivência concreta” da história.

Próximo à época Junina, na Escola Waldorf Manacá<sup>8</sup>, os próprios pais dos alunos apresentam a peça teatral *A Menina da Lanterna*. Para melhor contextualização, é interes-

---

8 Em cada escola essa festa acontece de um jeito particular, de acordo com a cultura e história locais.

sante que se conheça a história, que fala de uma menina que caminhava com sua lanterna acesa e no caminho se apaga com o vento. A menina busca, então, auxílio para reacender sua chama por onde passa: na floresta pede ajuda aos animais que encontra, sem sucesso. Ninguém pode ajudá-la. Vendo a dificuldade da menina, as estrelas contam que o sol pode lhe ajudar acendendo a chama da sua lanterna. Assim, ela sobe por uma montanha muito alta, encontrando no caminho uma senhora que fia em sua roca incessantemente, um sapaiteiro concentrado em seu trabalho e a uma criança que está a brincar e não a percebe. Convida a todos para acompanhá-la em sua viagem, mas todos estão muito ocupados e a menina é obrigada a seguir seu caminho sozinha. Chegando ao topo não encontra o sol e adormece. Enquanto a menina dorme, ao anoitecer o sol desce até a montanha onde ela está e acende sua lanterna novamente. A menina então acorda surpresa e satisfeita com sua lanterna novamente acesa. No caminho de volta, com sua luz ela atrai a atenção de todos por onde passa, auxiliando alegremente, com sua chama, aos que necessitam dela.

A partir desta história pode-se associar simbolicamente a chama da vela à potencialidade de cada um, com os valores e espiritualidade da criança. A vela seria como a luz interior do ser humano; o amor, a energia, a bondade e disposição em ajudar o próximo, bem como de manter a alegria e bem estar interiores.

[...] A vela seria como a luz que brilha igualmente para todos, é clara e quente; não uma luz ofuscante como luz artificial, mas suave no clarear e no esquentar. A vela é como deveriam ser a cabeça e o coração do homem: clara no pensar e quente no amar. Assim, como a vela se consome ao ofertar luz e calor, o ser humano também. Deve-se exaurir sacrificar-se, queimando, para poder dar luz e calor a tudo e a todos. (WALDORF SÃO PAULO, [sd.])

Após a representação da peça há o *Passeio da Lanterna*, no qual cada criança com sua própria lanterna caminha e canta músicas específicas relacionadas ao ritual, iluminando seu entorno, como a menina da história.

No que concerne aos conceitos de símbolo, mito, rito e ritual (anteriormente citados) e à relação entre a história e a prática na Escola Waldorf, questiona-se como toda esta simbolização é recebida e elaborada pela criança, se essa atribui algum tipo de sentido e significado e, caso afirmativo, de que forma.

Os próximos capítulos se debruçam nesta questão, buscando o entendimento e investigação da relação da criança com tal ritual, como exemplo da interação da criança com a esfera simbólica-espiritual. “Que uma coisa seja ou não simbólica depende, em primeiro lugar, da disposição da consciência que a considera” (JUNG, 1991, par. 907).

## 7 RESULTADOS E ANÁLISE

### 7.1 DESENHOS

Os desenhos encontram-se em tamanho original nos anexos ao final do trabalho para serem consultados. A identidade dos participantes foi preservada por meio da utilização da inicial do primeiro nome da criança e, no caso de haver iniciais repetidas entre os participantes, a referência será pela inicial e mais uma letra presente no nome da criança. As associações feitas ao fim de cada desenho seguem após tal referência.

A partir da observação dos desenhos e dos elementos principais de cada um foram estabelecidas categorias de análise. O conceito de ponto focal (já mencionado no capítulo três, Método), desenvolvido por Furth (2006) também foi utilizado como base para levantar algumas das categorias. As categorias são: 1) impressões gerais, 2) elementos da natureza, 3) figuras humanas, 4) objetos que emitem luz e 5) elementos gráficos.

A primeira, auto-explicativa, é relacionada às impressões, emoções, sentimentos que o desenho transmitiu ao pesquisador. De acordo com Furth (2006), a partir destas impressões, o pesquisador levanta e decide possibilidades de abordagem e análise do material obtido. A segunda é referente aos elementos naturais, que aparecem com grande frequência nos desenhos. A abordagem de tais características em uma categoria foi por isso considerada relevante. Na categoria de número três, referente às figuras humanas – também bastante presentes em boa parte dos desenhos –, notou-se relevante a inclusão ou não de si mesmo (do autor do desenho) e da presença ou não de adultos e crianças. A quarta, como o próprio nome explicita, é referente a objetos que emitem luz, como a própria lanterna – objeto principal do tema proposto para o desenho (Festa da Lanterna) – e outros objetos que aparecem com frequência em muitos dos desenhos, como a fogueira, por exemplo. A última categoria se refere ao material utilizado na produção dos desenhos, as proporções, a distância e a perspectiva que aparecem nas representações. Em cada desenho, de acordo com os elementos e impressões suscitadas, foram escolhidas as possibilidades de classificação e abordagem para cada categoria.

É importante ressaltar que a ausência de rostos nos desenhos trata-se de uma característica própria do desenho Waldorf. Esse dado será levado em conta na análise dos desenhos no sentido de entendê-lo como parte da cultura gráfica da criança e não como algum tipo de patologia ou estranheza.

**A) L., 8 anos, sexo fem.** - “Está tendo o passeio da lanterna e tem a fogueira. Sou eu, meu irmão, minha mãe, meu pai, os amigos do meu irmão e a irmã dele, um menino

adolescente e uma criança." *(fala os nomes das pessoas em seguida)*.

#### 1) Impressões gerais:

Ao observar o desenho, a figura que mais chama a atenção é a fogueira, elemento central do desenho e de tamanho proporcionalmente muito maior que as pessoas que estão ao seu redor. As oito figuras humanas desenhadas parecem reverenciar o fogo, todos voltados para ele. Há duas crianças segurando lanternas e dois adultos as acompanham, além das crianças que estão sem lanternas em suas mãos. A folha é inteira preenchida, com misturas de tonalidades no fundo, no solo, na árvore. É de noite e há estrelas e uma lua no céu. O desenho parece próximo ao observador.

#### 2) Elementos da natureza:

Há no desenho uma árvore frondosa, astros no céu (lua e estrelas) e o solo contém um sutil tom esverdeado junto ao marrom, dando idéia de haver algum tipo de vegetação além da terra. Parte da árvore parece continuar para fora da folha, como se sua copa não coubesse no desenho. As estrelas, por sua vez, encontram-se centralizadas no topo da folha, todas bastante próximas e de tamanho semelhante. No canto superior direito, seguindo a linha das estrelas, encontra-se uma lua crescente.

#### 3) Figuras humanas:

Há, segundo L., dois adultos, cinco crianças e um adolescente. Os adultos são relativamente maiores que as crianças e praticamente do mesmo tamanho que o adolescente. A figura que representa L. está ligada aos pais, como se estivesse tocando ou segurando a figura da mãe.

#### 4) Objetos que emitem luz:

Há no desenho duas lanternas, uma grande fogueira e os astros, que de certa forma emanam luz: a lua e as estrelas.

#### 5) Elementos gráficos:

O material utilizado foi giz de cera e lápis de cor, parte providenciado pela pesquisadora e parte do material pessoal de L. que pediu para usar complementarmente. O desenho é harmônico, apesar da árvore e da fogueira não seguirem a proporção do desenho. Fez-se uso de muitas cores vivas e o material foi explorado de diversas formas no que se refere ao traçado e preenchimento do desenho.

**B) I., 7 anos, sexo fem.** - “Andando no passeio da lanterna.”

1) Impressões gerais:

Ao observar o desenho tem-se a idéia de movimento. As duas crianças que seguram as lanternas parecem estar caminhando e o fogo da fogueira parece também mover-se. O preenchimento de toda a folha, assim como no primeiro desenho, chama a atenção do observador. Há uma árvore com frutos que também se destaca à primeira vista.

2) Elementos da natureza:

Uma árvore robusta, com frutas relativamente grandes que chamam a atenção e a grama no chão. Parte da árvore não é possível de ser vista, parece continuar para o lado esquerdo da folha. Não há astros nem animais no desenho.

3) Figuras humanas:

I. desenhou duas crianças: ela e uma amiga.

4) Objetos que emitem luz:

Há no desenho duas lanternas e uma grande fogueira, de tamanho semelhante ao da árvore.

5) Elementos gráficos:

I. fez uso apenas de seu próprio giz de cera. A lanterna possui detalhes e o desenho parece estar em um plano bem próximo do observador, como se fosse saltar. Essa sensação é favorecida pelo tamanho dos elementos do desenho e a da pequena faixa de chão existente no desenho. A noção das diferentes cores do fogo da fogueira é algo que também chama a atenção, em especial o tom azulado no centro dela.

**C) P., 10 anos, sexo masc.** - “É uma lanterna, que eu fiz para o meu irmão. Fiz a minha lanterna e a do meu irmão, é muito legal fazer a lanterna!”

1) Impressões gerais:

O desenho transmite a impressão de intensa luminosidade e energia. O fogo dentro da lanterna e a impressão de que foi dado um “zoom” são também bastante fortes.

2) Elementos da natureza e 3) Figuras humanas:

Não há elementos da natureza ou figuras humanas.

4) Objetos que emitem luz:

Há no desenho apenas uma grande lanterna, elemento único e principal do desenho.

5) Elementos gráficos:

O material utilizado foi o giz de cera de P. Chama a atenção a ausência de figura humana e de qualquer outro elemento que não seja a lanterna. A folha, apesar de não ser totalmente preenchida dá a impressão da expansão da luz da lanterna.

**D) Lg, 11 anos, sexo fem.** - “As crianças com as lanternas, os professores fazendo uma apresentação com o fogo e quem estava assistindo no fundo, que não dava para ver porque estava escuro.”

1) Impressões gerais:

A folha é inteira preenchida, apesar de não haver nenhum elemento no centro do desenho. Parece que há três momentos, olhares com relação à festa, três “planos”. Um é das crianças com as lanternas, outro das professoras e outro da platéia.

2) Elementos da natureza:

Há no desenho apenas algumas estrelas na parte superior da folha, na qual há uma faixa azul, representando o céu.

3) Figuras humanas:

Muitas figuras humanas. Pessoas abstratas e aglomeradas, de difícil distinção representando aquelas que assistem ao evento; duas meninas, aparentemente de mãos dadas; e duas professoras, uma delas pela metade, dando a idéia de haver, além dessa, mais outras professoras participantes.

4) Objetos que emitem luz:

Uma lanterna e duas tochas acesas. A lanterna, na mão de uma das meninas (aparentemente a própria Lg.), tem seu centro vermelho, dando a impressão de estar acesa. O fogo das tochas é mais vivo em comparação à lanterna, com as chamas em aparente movimento.

5) Elementos gráficos:

Lápis de cor e giz de cera foram utilizados na confecção do desenho.

**E) V., 10 anos, sexo fem.** - “Desenhei as pessoas no passeio da lanterna.”

1) Impressões gerais:

O preenchimento da folha, novamente é um fator que chama a atenção, e se destaca o céu que ocupa mais da metade da folha. As lanternas, cada uma de uma cor, têm formatos e detalhes diferentes. Há uma criança que dá a impressão de ser uma referência, confundida à primeira vista com a figura de uma professora. O desenho também traz uma sensação de serenidade.

2) Elementos da natureza:

Uma árvore grande, com tronco grosso e bastante galhos, parte dela parece continuar para fora da folha. Há também algumas estrelas concentradas na parte superior do desenho. São relativamente pequenas, de tamanho semelhante entre si, próximas umas das outras. O chão aparenta ser de terra, sem vegetação.

3) Figuras humanas:

Há, segundo V. quatro crianças segurando suas lanternas. V. diz não estar presente no desenho, nem serem os personagens desenhados pessoas específicas. Representam, segundo ela, apenas as pessoas que participam da festa.

4) Objetos que emitem luz:

Quatro lanternas de diferentes cores e formatos.

5) Elementos gráficos:

V. também faz uso de lápis de cor e giz de cera disponibilizados pela pesquisadora e de seu próprio material. A proporção da árvore com relação às pessoas e às estrelas é próxima da realidade. O céu é relativamente grande, no que diz respeito à área de preenchimento da folha.

**F) Lz., 7 anos, sexo masc.** - “Desenhei o teatro e as pessoas assistindo. Aqui são as pessoas segurando a lanterna perto da fogueira.”

1) Impressões gerais:

Ao observar o desenho, o elemento que mais chama a atenção à primeira vista são as estrelas, de cor vermelha, bem espalhadas por todo o céu que ocupa boa parte da folha. A sensação de preenchimento é semelhante à dos desenhos anteriores, na qual toda a folha é bastante colorida.

2) Elementos da natureza:

Muitas estrelas, grandes e pequenas, de cor vermelha, uma árvore sem frutos e possível grama ou algum tipo de vegetação no chão, sugerido pela cor verde do solo.

3) Figuras humanas:

Há cinco figuras humanas representadas no desenho de Lz. Duas crianças próximas à fogueira e duas pessoas (não é possível determinar a idade) assistindo ao teatro que um adulto, aparentemente uma professora, apresenta.

4) Objetos que emitem luz:

Duas lanternas, uma fogueira e muitas estrelas.

5) Elementos gráficos:

Assim como seus colegas, Lz utilizou do material gráfico disponibilizado pela pesquisadora e de seu próprio, de uso escolar. Apesar de relativamente pequena, se comparada ao tamanho da folha, a fogueira é maior que as pessoas que estão ao seu redor, mesmo que estas sejam crianças. Há também uma construção, uma casa presente no desenho, representando a escola na qual acontece a festa. Chama a atenção da pesquisadora o fato de Lz unir elementos da Festa da Lanterna e Junina, além de aglutinar diversos momentos que se sucedem ao longo das festas em uma mesma representação. Lz. não se inclui no desenho.

**G) F., 11 anos, sexo masc.** - “Sou eu na pracinha que tem aqui perto da escola. Não desenhei a festa desse ano, desenhei quando dava para ir para a praça.”

1) Impressões gerais:

Dois elementos chamam bastante a atenção no primeiro contato com o desenho: as árvores, com aspecto fálico e de tronco aparente, com folhas dispostas de forma semelhante à de pinheiros ou árvore do gênero, e a lua, tão iluminada que à primeira vista assemelha-

se a um sol. Outro ponto focal do desenho é a cruz, símbolo religioso que chama a atenção no desenho. O céu também chama a atenção por ter uma tonalidade mais escura na parte superior da folha, onde encontram-se as estrelas, o que dá a impressão de estar dividido em dois.

2) Elementos da natureza:

Duas árvores em formato de pinheiro, estrelas (incluindo uma cadente), a lua cheia, bastante iluminada e a terra no chão.

3) Figuras humanas:

Uma criança, ele mesmo.

4) Objetos que emitem luz:

Uma lanterna com luz ao seu redor, a lua cheia também com muita luz em seu entorno e as estrelas.

5) Elementos gráficos:

A figura humana é proporcionalmente grande em relação à árvore e ao cruzeiro. A lua chama a atenção quanto ao seu tamanho bastante grande. F. Utilizou apenas seu material gráfico.

**H) C., 7 anos, sexo masc.** - “São três pessoas com a lanterna, a lua com as crateras e as estrelas. A Lia, o Fê e o Lu, a gente está indo para a classe.”

1) Impressões gerais:

A lua, com as crateras e traços próximos a ela sugerindo certo movimento é um elemento que chama bastante a atenção do observador. As estrelas, bastante grandes, também são elementos que se sobressaem. É interessante o fato de C. não se desenhar, mas ao descrever o desenho, se inclui na ação dos personagens “indo para a classe” com eles.

2) Elementos da natureza:

Os elementos da natureza presentes no desenho são os astros (lua e estrelas) e a sugestão de uma vegetação no solo a partir da cor verde utilizada na parte inferior do desenho.

3) Figuras Humanas:

Três crianças, amiga e irmãos de C.

4) Objetos que emitem luz:

Os astros e três lanternas de mesma cor e formato.

5) Elementos gráficos:

A valorização dos astros no desenho chama a atenção, com relação à proporção relativa aos personagens. A presença das crateras pode ser considerado um elemento que denota bastante percepção e sensibilidade de C. no que se refere ao contato com a natureza e seu conhecimento.

## 7.2 RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

As questões feitas em seguida à aplicação do desenho serviram de complemento e parâmetro para a análise desse. Não foram estabelecidas categorias de análise para as respostas correspondentes, devido o pequeno número de questões. Além disso, boa parte das respostas possuem caráter sintético e objetivo – principalmente no caso da primeira questão (“Me conta como foi a festa”), a qual foi respondida no sentido descritivo e geral e apenas duas crianças responderam à pergunta usando a última festa que vivenciaram como referência. As respostas contribuíram no que se refere à percepção de cada um dos desenhos, bem como à análise das produções levando em conta o coletivo. Seguem abaixo as respostas de cada criança dadas às questões – presentes no Método do presente trabalho, item 3.4.4.

**A) L., 8 anos, sexo fem.**

I) A gente acende uma velinha e sai andando com a lanterna.

II) Não lembro, por isso eu desenhei como uma cenoura. O que eu desenhei não foi aqui (na Escola onde foi realizada a pesquisa), foi quando eu era menor, na outra escola que estudava.

III) Ela queimou na semana passada, na casa da minha avó. Fui acender e pegou fogo. Eu gostei dela, tinha ficado bonita.

**B) I., 7 anos, sexo fem.**

I) Acendi a lanterna e fiquei andando. Foi legal, a festa e acender a lanterna.

II) Ficou legal.

III) Guardei em um quartinho, na minha casa.

**C) P., 10 anos, sexo masc.**

I) É mó legal. A gente acende a lanterna.

II) A minha no ano passado pegou fogo, completamente. Eu tentei acender ela há um tempinho e não acendeu porque só sobrou um pedaço.

III) Eu guardo todas elas, mas eu vou me desfazendo aos poucos delas quando elas vão quebrando.

**D) Lg., 11 anos, sexo fem.**

I) Bem gostoso, ficou mais perto um do outro, ficou um calor mais gostoso. Gostei do ritual do fogo, é muito bonito.

II) A minha lanterna ficou bem bonita e esse ano foi parecida com um balão.

III) Guardei na minha casa.

**E) V., 10 anos, sexo fem.**

I) Acontece assim: a gente acende a lanterna e sai andando pela escola, iluminando.

II) Foi uma lanterna em forma de caravela. Foi mais fácil que a do ano passado, que a gente teve que usar estilete.

III) Guardei em casa.

**F) Lz., 7anos, sexo masc.**

I) As pessoas ficam assim, como no desenho que eu fiz. Acende a lanterna e fica perto da fogueira.

II) Ficou legal, parecendo um balão.

III) Guardo no meu quarto, numa estante que ela fica pendurada.

**G) F., 11 anos, sexo masc.**

I) A gente acende a fogueira e depois sai, pega as lanternas, dá uma volta pela escola, pela rua. Faz o verso da manhã com todas as classes reunidas e todo mundo vai embora. Ah! E antes tem o teatro!

II) Bonita.

III) Guardei na caixa de recordações. E tem pendurada no meu quarto também, para enfeitar.

**H) C., 7 anos, sexo masc.**

I) Ah, a gente andou pela escola.

II) Ficou bonita.

III) Guardei na prateleira do meu quarto, enfeitando.

### 7.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos oito desenhos, relatos e respostas às questões foi possível estabelecer relações entre eles e levantar os elementos mais representativos presentes nos resultados, o que permitiu a análise desses.

As diferenças com relação à faixa etária e sexo foram consideradas irrelevantes, o que demonstra que não há, nesse caso, características importantes que distingam a atribuição de sentido ou significado referentes à Festa da Lanterna.

As respostas às perguntas, como anteriormente citado, foram majoritariamente descritivas. Aparentemente tímidas, as crianças respondiam ao questionário com poucas palavras. No entanto, é possível inferir que a emoção ou relação positiva com a festa e com a lanterna confeccionada por cada um foi expressa de alguma forma.

Todos relatam gostar da lanterna, usando adjetivos como “legal” e “bonita”, além de terem guardado o objeto após a festa, demonstrando cuidado e atribuição de valor ao mesmo. Há ao menos uma lanterna em todos os desenhos e, em um deles (P.), é o único elemento do desenho ocupando quase toda a folha.

A festa é representada à noite em todos os casos e em seis desenhos há a presença de astros como a lua e estrelas de tamanhos e cores variados. A presença desses elementos e de objetos luminosos, no que se refere tanto à frequência nos desenhos como um todo, como sua proporção com relação aos outros elementos, são fatores que chamam a atenção do observador.

Metade dos desenhos possui fogo ou fogueira de tamanho relativamente grande além das representações de luminosidade ao redor de alguns objetos, como as próprias lanternas (nos desenhos de P. e F.) e da lua (F.). A ligação das crianças com a luz é bastante presente também ao descreverem a festa: há diversos relatos do momento em que a lanterna é acesa no início da mesma (L., I., P., V. e Lz.) e aqueles que não o mencionam, descrevem o ritual do fogo (Lg.) ou do momento em que a fogueira é acesa (F.). O ritual de andar pela escola “iluminando” é aparentemente marcante: aparece tanto nos desenhos (I., L., V., F, C.) como nos relatos e respostas relativas ao questionário (idem – 5 crianças).

A participação na confecção da lanterna é algo valorizado e relatado com certo orgulho por algumas crianças. Uma delas relata, inclusive, ajudar o irmão na confecção de sua

lanterna, explicando animadamente passo a passo o processo à pesquisadora. Atrelado a esse elemento está o fato da lanterna ser novamente (após alguns meses, inclusive) acesa pelas crianças em outros contextos que não a festa propriamente dita. Pelo menos duas crianças (L. e P.) relataram ter acendido suas lanternas novamente e queimá-la não intencionalmente, demonstrando pesar.

Chama a atenção da pesquisadora a proximidade e relação das crianças com os elementos da natureza, expressos por meio da presença de árvores frondosas e relativamente grandes em boa parte dos desenhos (L., I., V., Lz., F.), bem como a percepção e representação de detalhes como a chama azul do fogo (I.) ou diferentes tonalidades presentes nesse (L., Lg., Lz.) e crateras na lua (C.).

Além dos elementos naturais, com relação às figuras humanas, há sempre a presença de crianças, com exceção de um desenho apenas, no qual não há figuras humanas (P.). Aparecem adultos em três dos desenhos. Em um deles os adultos são familiares (os pais da criança, L.) e nos outros dois são professoras (Lg. e Lz.) o que pode simbolizar a relevância dada à participação destes no ritual da festa. Quatro crianças se incluem em seus desenhos e uma delas, apesar de não incluir-se na parte gráfica, ao relatar o que havia desenhado diz fazer parte da ação (C.).

O caráter coletivo presente tanto nos desenhos como nos relatos das crianças é bastante recorrente. Independentemente de fazerem referência à última festa vivenciada (Lg. e C.), à festa como um todo (L., I., P., V., Lz) ou de uma festa na qual se participou há alguns anos (F.), ao descreverem a festa, todas, de uma forma ou de outra, trouxeram lembranças do ritual preenchido de pessoas e luzes.

Não é possível inferir se o fato de todos, com exceção de uma criança (P.) preencherem toda a extensão da folha com cores vibrantes e harmoniosamente trata-se apenas do modo que são educados e aprendem a desenhar na Escola Waldorf ou se o elemento emocional e o vínculo afetivo com a festa representada também contribuem com o investimento e dedicação percebidos nas obras gráficas das crianças. No entanto, é de chamar a atenção a exuberância de cores e o afeto expressos nos desenhos, que tocam o observador com sua vida e movimento.

No próximo capítulo serão discutidas as hipóteses levantadas a partir da presente análise e possíveis relações dessas com a teoria desenvolvida nos capítulos 4, 5 e 6.

## 8 DISCUSSÃO

De acordo com o problema de pesquisa proposto: investigar as impressões e significados atribuídos por crianças à vivência das Festas Junina e da Lanterna na escola Waldorf, a partir das análises feitas com relação aos desenhos e questões realizadas com alunos Waldorf no capítulo anterior, e dos capítulos teóricos que a antecedem, algumas hipóteses e inferências puderam ser levantadas.

As respostas dadas pelos participantes foram em sua maioria sintéticas, no entanto, percebeu-se certa atribuição de valor e/ou relação afetiva com a festa tema da pesquisa por parte das crianças. Essa afirmação é feita com base em uma série de fatores como o empenho no desenho pedido pela pesquisadora, além das respostas quase unânimes frente à satisfação em participar da festa, de acender a lanterna, bem como andar “iluminado” por onde se passa.

No que se refere ao primeiro fator acima elencado, não é possível inferir com certeza se o preenchimento da folha e o empenho na confecção do desenho é puramente relacionado à festa e motivação das crianças em participar da pesquisa. Por se tratar de uma Pedagogia que valoriza as habilidades e explora o lado artístico dos alunos, este não é um dado em que se pode apoiar, mas sugere a possibilidade de realização de mais estudos a respeito do desenho Waldorf e suas implicações, bem como de suas especificidades e contribuição na formação e expressão da criança, aparentemente positivas.

O fato de todas as crianças expressarem gostar de suas lanternas e o grande número de representações de tal objeto nos desenhos realizados por elas, corroboram com uma das intersecções entre as teorias de Byington e de Steiner: a valorização da educação vivencial.

Em busca da integração do “pensar”, “sentir” e “querer”, da Antroposofia, ou, como Byington (1996, p.11) defende “a inclusão de todas as dimensões da vida: o corpo, a natureza, a sociedade e as idéias, imagens e emoções. Um método de ensino centrado na vivência”.

Ambos os autores afirmam ser a vivência a maneira mais verdadeira e eficiente de se ensinar e aprender. É fazendo, observando, sentindo e trocando com o ambiente que a criança irá se desenvolver integrando subjetivo e objetivo. E é por meio da simbolização que se integra ambas perspectivas, de acordo com a psicologia junguiana.

Ainda, Lanz (1991, p. 46) tece considerações a respeito da necessidade que a criança tem de viver diferentes situações e ambientes que lhe despertem admiração, entusiasmo e interesse com relação ao mundo e suas maravilhas: “a função do professor é trazer o

mundo para dentro da sala de aula. É esse o verdadeiro ensino”.

Apesar da referência à sala de aula, a pedagogia Waldorf também se utiliza de diversos recursos extracurriculares, como as festas, encontros, apresentações de teatro e dança, procurando, assim, promover diferentes possibilidades de vivências.

No caso da presente pesquisa, o envolvimento e possibilidade de vivência das crianças menores (Jardim de Infância) ocorrem durante o processo de ouvirem a história da Menina da Lanterna e, mais tarde representarem tal história no Passeio da Lanterna, simbolizando tal conteúdo por meio do próprio corpo, das próprias emoções e sentidos.

Com isso, levanta-se a hipótese de que a sensibilidade da criança é estimulada e o desenvolvimento de sua capacidade de abstração e significação são ampliadas aos poucos por meio da função simbólica de síntese entre conteúdos conscientes e inconscientes que é adquirida ao longo do processo de amadurecimento da criança.

A repercussão dessa simbolização e da influência do ritual da festa nas crianças é confirmado nos desenhos das mais velhas (11 anos), que não ouve mais a história em si, mas a carregam como parte de sua subjetividade, emergindo no momento em que se pede para expressarem desenvolver a sensibilidade.

A proximidade com os elementos da natureza, como os astros que surgem e as árvores, por exemplo, e os detalhes neles contidos denotam a sensibilidade que se busca desenvolver mediante os métodos pedagógicos e das vivências, como já dito anteriormente.

Com relação à simbolização da vivência, Byington (1996) contribui com o entendimento do vínculo transferencial professor-aluno. A fim de desenvolver a personalidade e o processo de individuação da criança, o autor tece considerações a respeito da vivência junto ao professor com quem o aluno estabelece uma relação de confiança e respeito, de troca, vínculo afetivo.

Como nos primeiros estágios de desenvolvimento do ego da criança, que vive o mundo por meio do corpo materno, algo semelhante – no entanto menos simbiótico – acontece com as crianças que, de acordo com a postura do educador entrará em contato com o mundo e os diversos conhecimentos de uma maneira ou de outra. Agora, será visto com outros olhos, sentido com outro corpo, por meio de novas vivências, rituais.

A esse respeito, a presença de adultos nos desenhos pode ser relacionada à importância atribuída àquele que viabiliza, faz a ponte, entre conteúdos fantásticos e imaginários, fabulosos e ensina, acompanha essa mesma criança em um ritual que toca de alguma forma seu ser.

A presença dos adultos, sejam eles familiares, educadores, ou qualquer que seja o contato com a criança influem mais do que se pensa em seu desenvolvimento. Ressalta-se,

portanto, a enorme importância desses entrarem em contato consigo mesmos, buscando sentido no que fazem, buscando sua identidade. Uma pesquisa mais aprofundada a respeito desse tipo de trabalho com educadores em escolas e instituições relacionadas à educação seria de grande relevância, levando em conta a fragilidade e sensibilidade infantis tanto de quem educa, como daquele que é educado..

Chama a atenção o ritual do fogo representado em um dos desenhos (Lg, no canto direito da folha), no qual apenas os funcionários e professores participam. Esse momento acontece anteriormente ao passeio da lanterna. O fato de, antes de acenderem suas velas, as crianças assistirem a tal ritual, pode significar sua iniciação, como uma espécie de abertura; depois da reverência ao fogo, as crianças iniciam o passeio propriamente dito.

Nos desenhos, ainda, os adultos aparecem tanto na frente, conduzindo o passeio das crianças como atrás, tocando a criança desenhada a sua frente, como símbolo de proteção, compartilhamento. É de grande importância no processo de individuação<sup>9</sup> do infante, que haja esse adulto, que o ritual seja introduzido por ele, por exemplo, como uma forma de garantia da passagem deste ritual e o significado, sentido atribuído pelo(a) professor(a) e transformado ao longo da festa pela capacidade simbólica de cada aluno, a seu modo e de acordo com sua individualidade.

O simbolismo do fogo, de acordo com Chevalier (1991), pode ter muitos significados de acordo com o povo, cultura e religião. Dentre eles, o que mais se relaciona ao contexto dos relatos, desenhos e teoria aqui discutidos é seu caráter purificador simbólico, nos rituais. Entendido como “fogo do espírito”, representa os aspectos belos e ruins do mesmo, que integram a totalidade do símbolo.

Muito presente na maioria dos desenhos, o fogo e sua representação como fogueiras nos desenhos transmite sentimento de união, de aproximação de cada indivíduo a um núcleo “central”, coletivo. A presença e conhecimento, interação com o outro são fundamentais no processo de tomar consciência de si, da formação da personalidade da criança.

Com relação à formação da personalidade e contato com o outro, a partir da categoria referente às figuras humanas – além dos desenhos que incluem adultos, anteriormente citados –, todos, com apenas uma exceção (na qual não há figura humana alguma), representam crianças, o que demonstra a importância que se dá ao coletivo no ritual do passeio (apesar de cada um ter sua lanterna) e, principalmente, no que se refere aos colegas com que se tem um vínculo afetivo estabelecido.

O fato de se incluir ou não no desenho pode significar tanto uma atitude extrovertida

---

9 Como discutido nos capítulos anteriores, Fordham (1994) contribui com o entendimento de que o processo de individuação tem início na mais tenra idade e continua, como Jung já havia desenvolvido em sua teoria, até o fim da vida do indivíduo.

da criança como a menor implicação de sua participação na festa. Metade dos alunos se incluiu de alguma forma, mas metade apenas representou a festa em geral, com os elementos que a compõem ou simplesmente algumas pessoas, sem necessariamente haver alguma identificação.

Para maiores esclarecimentos ou levantamento de hipóteses com relação à inclusão ou não das crianças no desenho, seria necessário aprofundar-se no tema da introversão e extroversão infantis. Fica a sugestão de desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas ao tema.

A noção de indivíduo, em meio ao coletivo, também é explicitada nos desenhos das lanternas. O objeto, teoricamente o mesmo para todos, aparece nas representações como algo distinto. Cada criança desenha sua lanterna de uma maneira diferente da outra, favorecendo a auto-percepção e potencialização da mesma a partir de sua obra, de seu toque pessoal. Isso é expresso nos diferentes modelos e cores e formas representados nas lanternas de cada criança em seu desenho. Por mais que seja o mesmo modelo proposto, aparentemente cada um participa da confecção de sua própria, dando seu toque pessoal, descobrindo suas habilidades e dificuldades e possibilitando seu desenvolvimento e troca junto ao outro. Cada uma chega a um produto final único. Um dos desenhos, inclusive, chama a atenção para a riqueza de detalhes das lanternas. Apesar de relativamente pequenas, cada qual é desenhada de uma cor, com um formato diferente, confirmando tal hipótese.

O fato de todas as crianças participantes da pesquisa guardarem suas lanternas após a festa também indica a atribuição de significado à lanterna e ao ritual a ela ligado, corroborando com os itens acima discutidos. Além de ser um símbolo que representa tal vivência, trata-se de uma recordação concreta do mesmo que permite à criança acessar seu significado mais facilmente do que simplesmente lembrar do evento. Arelado a esse elemento está o fato da lanterna ser novamente (após alguns meses, inclusive) acesa pelas crianças em outros contextos que não a festa propriamente dita. Pelo menos duas crianças (L. e P.) relataram ter acendido suas lanternas novamente e queimá-la não intencionalmente, demonstrando pesar.

Como discutido no capítulo seis, a capacidade de simbolização é inerente ao homem, faz parte dele. O símbolo surge com a psique e contribui com a constituição e construção egóica do indivíduo por meio da constante troca e ligação do eixo ego-Self.

Desde seu nascimento, então, a criança simboliza consciente ou inconscientemente. No caso dos participantes da pesquisa, não é possível inferir se há consciência no ato simbólico de acender novamente a lanterna e queimá-la, no entanto pode-se afirmar que há atribuição de sentido ao objeto em si. De certa forma a lanterna carrega em si a simboliza-

ção do ritual que se vivenciou e, ao tentar reacendê-la, busca-se tal sensação suscitada por esse no momento da festa. A frustração pode ser decorrente tanto da destruição do objeto em si como do sentido simbólico que este representava.

A lanterna, segundo Chevalier (1991), tem significado simbólico relacionado à iluminação, à clareza de espírito e essência divina. Simbologia semelhante é a da vela, a qual, de acordo com o mesmo autor, é o símbolo da individuação, pois em sua chama há a integração dos elementos fogo, terra (simbolizado pelo pavio) ar e água (“a cera”); é também símbolo da pureza da luz da alma, símbolo da vida.

No caso da história da *Menina da Lanterna* é possível fazer semelhante associação no que concerne ao significado da chama que ela busca reacender. Ao se debruçar em uma leitura simbólica dos elementos principais da trama, pode-se relacionar ao processo de individuação e as dificuldades e conflitos que podem estar presentes durante o percurso de desenvolvimento e autoconhecimento do ser humano.

No início, quando a Menina tem sua luz apagada pelo vento, assusta-se e se dá conta de que precisa reacendê-lo. Na infância, ainda em fase de estruturação do ego e desenvolvimento das instâncias psíquicas, não existe a consciência da própria existência, no que diz respeito à identidade e personalidade. Ao se dar conta disso, o indivíduo depara-se com um dilema: pedir ajuda aos outros e buscar a fonte da luz neles, ou seja, nutrir-se da identidade alheia, depender do outro sem ter conhecimento das próprias e reais necessidades; ou seguir um caminho aparentemente solitário e reencontrar a fonte luminosa, o “numinoso”, como diria Jung, a essência pessoal, a personalidade.

A partir desse trecho pode-se relacionar ao início da vida infantil e a preocupação dos teóricos anteriormente discutidos em proporcionar à criança condições favoráveis para seu desenvolvimento e auto-conhecimento, a fim de evitar que a “chama vital” chegue a se apagar.

Um pensamento ousado e pretencioso, já que, como visto anteriormente, não se trata de tarefa fácil e são envolvidos muitos fatores e determinantes que influem no percurso do desenvolvimento de todo ser humano. Há de se ter cautela. No entanto, se pensarmos em detalhes que podem diminuir tal impacto, sem posturas radicais ou extremistas, levando em conta a liberdade e potencialidade naturais da criança, é possível contribuir positivamente em seu processo.

A princípio, a Menina busca auxílio dos outros, que não lhe dão ouvidos. Cada animal possui sua tarefa, sua função, sem tempo ou disposição para ajudá-la em sua busca. Entra em contato com as estrelas – bastante presentes nos desenhos das crianças, de diversas formas e tamanhos, parece ser um símbolo bastante presente para elas. As estrelas

são símbolos da direção, norteadoras dos navegantes e fonte de luz, apesar de distantes. De acordo com Chevalier (1991), as estrelas também representam a ligação/conflito das forças espirituais e materiais. Estas aparentemente assumem sua função norteadora e guiam a Menina dando o conselho de subir no cume de uma montanha e pedir ao sol que acenda sua chama.

O sol, símbolo arquetípico para muitas civilizações pode ser relacionado a inúmeras simbologias e significados. O mais simples deles, talvez, seja o símbolo de energia vital, luz, calor e poder, representando o masculino, intelecto, razão (CHEVALIER, 1991). Pode ser relacionado também ao Self, à união dos conteúdos consciente e inconsciente, o “Eu Superior”, fonte do “si-mesmo”.

Seguindo a instrução das estrelas, a Menina inicia uma longa jornada subindo a montanha em espiral. No caminho encontra uma senhora, bem velha, a fiar incessantemente. Ela pede ajuda à senhora para acender sua vela, mas não tem sucesso, pois essa não pode parar de fiar.

Pode-se fazer uma analogia da senhora que fia ao destino, ao tempo, segundo Chevalier (1991) também pode-se relacionar o fiar à ligação de todos estados da existência, o fio que tece e cria a vida.

Mais uma vez tem-se aqui a sensação de impotência frente à posição do outro, sem a apropriação de si próprio. É permitido à menina que descansa e depois disso ela retorna ao seu caminho.

Em seguida depara-se com um sapateiro, martelando e trabalhando sem parar em seus sapatos. A menina arrisca pedir-lhe ajuda como nas vezes anteriores, mas também não tem sucesso.

Aqui, é possível fazer a analogia do sapateiro com a atitude mecânica humana que é atribuída àqueles que não se dão espaço criativo, ou que simplesmente não poderia fazer mais nada além do dever. Um aspecto da fase adulta, vazia de rituais, estagnada em um ritmo incessante.

A Menina descansa novamente e segue viagem. A espiral que ela vai subindo tem relação com a espiral descrita por Jung no processo de individuação, na qual se vai, aos poucos, passando por obstáculos e conflitos, evoluindo gradativamente.

Por último, a menina encontra uma criança jogando bola e a convida para acompanhá-la em sua busca. Entretida em seu jogo, a criança não lhe dá atenção e continua a brincar distraidamente. A Menina sem ver outra alternativa, segue seu caminho até o topo da montanha. Ao chegar lá, cansada e sem encontrar o sol, acaba adormecendo. Ao cair da noite, quando o sol se põs, passou pela menina, deixando um de seus raios acender sua

lanterna.

Quando acorda, a menina percebe que sua lanterna está acesa. Muito contente, sai saltitando e iluminando a todos por onde passa. Quando volta se depara com a criança que perdeu sua bola e ajuda a encontrá-la. Ao passar pelo sapateiro e depois pela casa da velhinha, vê que ambos estão no escuro e no frio e não conseguem trabalhar. Generosa, a Menina compartilha sua luz com eles, permitindo que voltem às suas tarefas. Passa pelos animais e chama sua atenção, atraindo-os. Contente, a menina volta com sua chama para casa.

A criança pode significar o aspecto “puer” manifestado pelo ego, pelo qual não há vontade de crescer e apenas há lugar para a fantasia e para a brincadeira infantil, sem concretizações ou amadurecimento.

O sono da Menina pode ser entendida como o voltar-se a si-mesmo, entrar em contato com a própria subjetividade, com o que há de mais profundo e inconsciente. Só fazendo esse movimento é possível entrar em contato com a individualidade, com a potencialidade que cada um possui em seu interior.

O que a história pretende transmitir é o que vem-se discutindo ao longo de todo o trabalho: no percurso da individuação o voltar-se para si mesmo com apropriação dos símbolos que emergem da psique produz um movimento de energia favorável ao desenvolvimento. Para tal, primeiramente é preciso se dar conta disso, ter espaço para se desenvolver e integrar cada parte de si, aspectos conscientes e inconscientes em direção à totalidade e fidelidade à sua natureza inata (STEIN, 1988). Com esse intuito, surge o símbolo que, a favor da individuação, atribui sentido e significado às vivências, a partir das quais o indivíduo diferencia suas experiências e se transforma.

A criança, assim como a a menina da história, tem um longo processo a percorrer em seu caminho de individuação, no qual está somente no início. Como todo início, é repleto de possibilidades, mas enfrentará desafios e frustrações para os quais necessita de um ego preparado e fortalecido. A ação de pais e educadores de certa forma segue o mesmo percurso, preenchido por múltiplas possibilidades, bem como dificuldades. Atender e respeitar o ritmo e a riqueza simbólica da criança seria como a lanterna que ilumina o caminho dos educadores.

Uma boa alternativa é percorrer este caminho com o auxílio das histórias, dos mitos, ritos e rituais acessando a criatividade e a capacidade de simbolização humana, tão rica e por vezes tão pouco explorada.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma questão tão ampla e permeada por tantas variáveis como são a educação e o desenvolvimento da personalidade infantil com relação às práticas simbólicas e ritualísticas é difícil de ser concluída. Ainda são necessários muitos desdobramentos e pesquisas a respeito de qual o ambiente mais favorável e como abordar a criança da melhor forma de acordo com sua natureza.

O presente trabalho é apenas um esboço de uma das alternativas consideradas interessantes e saudáveis para abordar tal tema, no entanto, confirma que o verdadeiro educador é um guia para o desenvolvimento das crianças, e não somente um transmissor de regras de conduta e conhecimento.

No que concerne à atribuição de sentido por parte das crianças com relação à vivência da Festa da Lanterna e Junina e suas repercussões no desenvolvimento infantil, pode-se afirmar que a criança atribui importância e sentidos ligados à natureza, espiritualidade e aos rituais. A impressão é de que muitas das atribuições e simbolizações ainda são de caráter inconsciente para as crianças que não as explicitam. No entanto, suas representações gráficas e sua atitude com relação à festa corroboram com a hipótese que tal prática é relevante e significativa na formação da criança como indivíduo.

O objetivo da pesquisa foi alcançado, mas se faz necessário maior aprofundamento e mais pesquisas na área no que diz respeito à expressão gráfica dos alunos Waldorf e seu processo de individuação a partir das práticas dessa proposta pedagógica.

Foi possível traçar um paralelo entre a história da Menina da Lanterna e da Festa em si como prática ritualística e o significado simbólico do crescimento, desenvolvimento e processo de individuação. Muitos dos elementos simbólicos são absorvidos, ainda que inconscientemente, pelas crianças que entram em contato com tal ritual, na escola Manacá. Estes elementos adormecem em cada um, vindo a despertar quando surge um símbolo: quando há espaço e existe a possibilidade de compreensão e absorção desse.

Algumas idéias de pesquisa surgiram ao longo da confecção do presente trabalho, a fim de investigar mais a fundo alguns dos resultados. Considera-se interessante a realização de pesquisa a respeito da relação da criança atribuída à Festa da Lanterna, realizada em outras escolas Waldorf, a fim de investigar melhor qual a repercussão desse evento.

Outra possibilidade decorrente de continuidade desta pesquisa seria investigar a respeito das diferentes festas que ocorrem no currículo Waldorf ao longo do ano, bem como a implicação dos professores em tais eventos.

Espera-se ter contribuído, à luz da psicologia analítica, com a possibilidade do desenvolvimento e aproximação da criança por meio do simbólico e do espiritual. É a partir de

experiências como estas que começam a ser estabelecidos e desenvolvidos os valores morais e éticos na criança, de acordo com sua essência e individualidade.

Cada vez mais urgente se faz a exploração e pesquisa na área da educação a fim de ampliar os espaços de significação e desenvolvimento da criança a favor de sua liberdade e desenvolvimento da personalidade.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, S. M. S. Esclarecimentos sobre a tipologia de Myers&Myers. In: ALVARENGA, M. Z. (Org.). *Mitologia Simbólica: estruturas da psique e regências míticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- BYINGTON, C. A. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1996.
- BYINGTON, C. A. *Desenvolvimento da personalidade: símbolos e arquétipos*. São Paulo: Ática, 1987.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- CAMPOS, D. C. A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. In: BAPTISTA, M. N. *Metodologias de pesquisa em ciências: análise quantitativa e qualitativa*. p.264-288. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- FEDERAÇÃO de Escolas Waldorf do Brasil. *Pedagogia Waldorf*. Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/pedwald.htm>>. Acesso em 08 set. 2009.
- FORDHAM, Michael. *A criança como indivíduo*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- FURTH, M. G. *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. São Paulo: Paulus, 2006.
- JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. O.C. 17. Petrópolis: Vozes, 1983.
- JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. O.C. 6. Petrópolis: Vozes, 1991.
- JUNG, C. G. *A vida simbólica*. O.C. 18/1. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JUNG, C. G. et al. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- JUNG, C. G. *A prática da psicoterapia*. O.C. 16. São Paulo: Vozes, 2005.
- LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 1994.

MARTINI, A. *Rito e crise na modernidade*. São Paulo. 354p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

NOGARA, L. A. C. *Um estudo da pré-escola como lugar de passagem para o mundo social*. São Paulo. 86p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PENNA, E. D. *Um estudo sobre o método de investigação da psique na obra de C. G. Jung*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). 222p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

PENNA, E. D. O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa. *Psicologia USP*, v.16, n.3, p. 71-94, 2004.

PENNA, E. D. *Pesquisa em psicologia analítica: reflexões sobre o inconsciente do pesquisador*. Encontro de Psicologia Junguiana, outubro de 2005.

PUERRO, L. P. *O índio como protagonista: A importância dos ritos de iniciação para o indígena – uma perspectiva junguiana*. São Paulo. 45p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

RIOS, A. M. G. *Um estudo junguiano sobre a imagem de Deus na infância dentro da tradição cristã*. São Paulo. 219p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SAMUELS, A. *Jung e os pós-junguianos*. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

SAMUELS, A.; SHORTER, B.; PLAUT, A. *Dicionário crítico de análise junguiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SILVEIRA, N. *Jung vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

STEIN, M. *Jung. O mapa da alma: uma introdução*. São Paulo: Cultrix, 1998.

STEINER, R. *A arte da educação baseada na compreensão do ser humano: ciclo de sete conferências pronunciadas em Torquay, Inglaterra, de 12 a 20 de agosto de 1924*. São Paulo: Antroposófica, 1978.

WALDORF, Escola João G. Rosa.

Disponível em: <[http://waldorfribeirao.org/index.php?option=com\\_content&view=article-&id=48&Itemid=65](http://waldorfribeirao.org/index.php?option=com_content&view=article-&id=48&Itemid=65)> Acesso em: 08 set. 2009a.

WALDORF, PEDAGOGIA. Introdução. In: *Sociedade Antroposófica*. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>>. Acesso em 08 set. 2009b.

WALDORF SÃO PAULO. Documento manuscrito de arquivo pessoal da autora. [sd.]

WHITMONT, E. C. *Retorno da deusa*. São Paulo: Sumus, 1991.

WHITMONT, E. C. *A busca do símbolo: conceitos básicos de Psicologia Analítica*. São Paulo: Cultrix, 1994.

# ANEXOS

## **ANEXO A: Termo de consentimento da instituição.**

São Paulo, 11 de Maio de 2009

## **Aos Responsáveis pela Escola Livre Manacá,**

Venho solicitar autorização para realização de pesquisa, intitulada “A menina da Lanterna: um estudo sobre uma festa na Escola Waldorf sob uma perspectiva junguiana”, utilizando dados de observação, entrevista e desenho com alguns alunos que frequentam a Escola.

A pesquisa obedece a Deliberação 06/2007 de 25/04/2007, que define o Regimento dos Comitês de Ética em pesquisa (CEP) da PUC-SP. Anexo o Termo de Compromisso do Pesquisador.

Os pesquisadores e colaboradores, comprometem-se com a manutenção da privacidade e com a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato dos pacientes.

A participação pode ser interrompida a qualquer momento sem ônus ou obrigações. Deixamos claro que a pesquisa não oferece risco de qualquer natureza.

Os dados Obtidos somente serão utilizados para o projeto ao qual se vinculam. Temos ciência de que todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado deverá ser objeto de novo projeto de pesquisa, que deverá ser submetido à apreciação da comissão de Pesquisa e Ética.

Declaro estar ciente da pesquisa e concordo com sua execução.

---

Taiz Carol Paulini Paiva  
Pesquisador responsável

---

Liliana Liviano Wahba  
Professora Orientadora

---

Responsável pela Instituição

## **ANEXO B: Termo de compromisso do pesquisador.**

São Paulo, 31 de Abril de 2009.

**Termo de Compromisso do(a)(os)(as) Pesquisador(a)(es)(as) Responsável(is)**

**Título da Pesquisa: "A menina da Lanterna: um estudo de uma festa na Escola Waldorf sob uma perspectiva junguiana".**

Os(as) pesquisadores(as), abaixo assinados(as), se comprometem a:

- Respeitar e cumprir a Teoria Principlialista que visa salvaguardar a **autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade e confidencialidade** (Res. 196/96 CONEP/CNS/MS);
- Não violar as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Comunicar ao sujeito da pesquisa todas as informações necessárias para um adequado "consentimento livre e esclarecido" e solicitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apenas, quando o sujeito da pesquisa tenha conhecimento adequado dos fatos e das conseqüências de sua participação, e tenha tido oportunidade para considerar livremente se quer participar da pesquisa ou não;
- Obter de cada sujeito de pesquisa um documento assinado ou com impressão datiloscópica como evidência do consentimento livre e esclarecido;
- Renovar o consentimento livre e esclarecido de cada sujeito se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa, informado procedimento ao CEP;
- Manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em relação à identificação do sujeito da pesquisa e dados constantes em prontuários ou banco de dados.
- Respeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e derivados;
- Não prejudicar o meio ambiente em sua totalidade (fauna e a flora);
- Cumprir na integralidade todas as resoluções do Conselho Nacional de Saúde CNS/MS, bem como todos os diplomas legais referentes ao tema da ética em pesquisa, dos quais declaramos ter pleno conhecimento.
- Desta forma, nós pesquisadores(as) abaixo subscritos, nos comprometemos, em caráter irrevogável e irretratável, por prazo indeterminado, a cumprir toda legislação vigente, bem como as disposições deste **Termo de Compromisso**.

Nome do(a) Orientador(a): Liliana Liviano Wahba

Assinatura do(a) Orientador(a):

CPF Nº

RG Nº

Nome do(a) Autor(a):

Assinatura do(a) Autor(a):

CPF Nº

RG Nº

## **ANEXO C: Desenhos.**



A





C



D





F



G

